

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

Theo Klauß

Ernährung und Bildung – zur Bedeutung der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung

Über Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung wird gelegentlich gesagt, sie seien *nur pflegebedürftig*, weil viel Zeit, Engagement und fachliche Kompetenz notwendig sind, um ihnen ein menschenwürdiges Leben zu sichern. Es ist scheinbar wichtiger, sich um ihre organisch bedingten Bedürfnisse zu kümmern, als ihnen pädagogische Angebote zu machen. Seit Ende der Siebzigerjahre besuchen sie zwar in unserem Land in der Regel eine Schule, aber selbst manche Lehrpersonen halten die Pflege, die Sorge für ihr körperlich-seelisches Wohlbefinden, für wichtiger als andere schulische Aufgabenbereiche (vgl. KLAUSS u. a. 2004). Die meisten pädagogischen und pflegerischen Fachkräfte sehen dies jedoch anders und nutzen die pädagogischen Chancen, pflegerische Situationen so zu gestalten, dass dabei auch pädagogische Ziele verfolgt werden. Vor allem Andreas FRÖHLICH hat deutlich machen können, dass es eine Aufgabe der Pädagogik ist, Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung auch dadurch zu fördern, dass ihnen während der für die Pflege notwendigen Aktivitäten zugleich auch neue und erweiterte Chancen zum Lernen und zur wahrnehmenden Aneignung der Welt, zur Bewegung und zur Kommunikation eröffnet werden. Das Konzept der Basalen Stimulation (FRÖHLICH 1998) beinhaltet sowohl Begründungen als auch die dafür notwendigen praktischen Handlungsansätze.

Eine wichtige Rolle bei der Pflege spielt die Ernährung, also die adäquate Aufnahme von Kalorien und Flüssigkeit, von Spurenelementen, Vitaminen und Ballaststoffen. Im Folgenden geht es um die Frage, wie sich bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung pflegerische Situationen der Nahrungsaufnahme mit pädagogischen Anliegen verbinden lassen. Anschließend wird diskutiert, inwiefern der Vorgang der Ernährung selbst auch als basaler Bildungsprozess zu begreifen und zu gestalten ist. Einige empirische Ergebnisse belegen schließlich, dass schulische Mitarbeiter sich der daraus resultierenden Aufgaben tatsächlich meist bewusst sind.

Die unterschiedlichen Bedeutungen von Ernährung für den Menschen

Essen und Trinken sind zunächst physiologische Vorgänge, dadurch sind sie bedingt. Sie sichern das (Über-)Leben. Doch wenn wir die Nahrungsaufnahme auf die Zuführung von Kalorien und Flüssigkeit reduzieren, fehlt etwas. Ernährung hat nicht nur mit dem physiologischen Überleben zu tun, sondern auch mit dem Menschsein, dem Zusammenleben und damit auch mit der Bildung, mit der Teilhabe am gemeinsamen Leben und an der Kultur. Vor allem Letzteres aber ist *das* Thema der Pädagogik als Wissenschaft von der menschlichen Bildung. Doch in welchem Verhältnis stehen Ernährung (als ein Element der Pflege) und die pädagogische Aufgabe der Bildung zueinander?

Ernährung ermöglicht Bildung

Die Sorge um die organisch bedingten Bedürfnisse, einschließlich der Ernährung, ist durchaus ein pädagogisches Thema. Dies belegen nicht zuletzt einige Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zur Bildungssituation von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, auf die später kurz eingegangen wird (KLAUSS, LAMERS & JANZ 2004). Es ist eine allgemeine pädagogische Erkenntnis, dass die ‚Pflege der körperlichen Bedürfnisse‘ und die ‚körperliche Ertüchtigung‘ zur allgemeinen Bildung gehören (vgl. GUDJONS 1995). Deshalb existieren schon seit längerer Zeit eigene Studiengänge zur Gesundheitserziehung. BREITHECKER (1996) beschreibt hier allerdings erhebliche Defizite und fordert, den Unterricht an den Allgemeinen Schulen insgesamt körperfreundlich(er) zu gestalten, und MICHL leitet einen Beitrag über „Körper: Konstrukt, Kunstwerk, Krücke“ mit folgender Kritik ein:

Körper und Erziehung ist ein vernachlässigtes Thema in der deutschen Pädagogik, nimmt man die Sportpädagogik aus, die sich jedoch meistens mit der körperlichen Leistungsfähigkeit beschäftigt und die persönlichkeitsbildende Wirkung von Bewegung und Sport als erfreuliches Nebenprodukt betrachtet. (1999, 203)

In der Regel wird offenbar in der schulischen Pädagogik vorausgesetzt, dass die zu Bildenden einen ‚gesunden Körper‘ mitbringen und dass Kinder beispielsweise ausreichend ernährt und sauber zur Schule kommen. Für die Schulpädagogik scheint zudem, entsprechend dem allgemeinen gesellschaftlichen Bewusstsein, kognitives Lernen als der wertvollere Bereich menschlicher Existenz und Entwicklung zu gelten. Eine geistige Behinderung ist beispielsweise mit deutlich negativeren Einstellungen ver-

knüpft als eine ‚nur‘ körperliche (vgl. CLOERKES 2001). Auch in der Psychologie wird zwischen ‚höheren‘ und ‚niedrigeren‘ Bedürfnissen unterschieden, und ‚biogene oder Primärtriebe‘ werden von sekundären, im Sozialisationsprozess erworbenen ‚höheren‘ Trieben abgegrenzt (GRAUMANN 1969, 23 u. 57ff.).

Es ist demgegenüber ein Verdienst der Menschen, die wir schwer und mehrfach behindert nennen, uns deutlich gemacht zu haben, dass die Sorge um körperliches und seelisches Wohlbefinden auch Gegenstand der Pädagogik sein muss. Hierbei spielt die Ernährung eine grundlegende Rolle. Ernährung und Bildung (als Hauptaufgabe der Pädagogik) hängen miteinander zusammen, allerdings auf unterschiedliche Art und Weise. Diese komplexe Beziehung lässt sich in einigen Thesen charakterisieren:

- Gute Ernährung ist eine Voraussetzung von Bildung.
- Ernährungssituationen lassen sich für pädagogische Ziele nutzen und dadurch ‚anreichern‘.
- Ernährung ist selbst auch Bildung, weil sie Bildungsprozesse und Teilhabe an der Kultur beinhaltet.
- Die bei der Ernährung mögliche Bildung bedarf jedoch der Ergänzung durch weitere Bildungsangebote, sie kann nicht alles abdecken, was Menschen von der Pädagogik brauchen.

Ernährung ‚öffnet‘ für Bildung

Gute Ernährung ist eine Voraussetzung für Bildung: Befriedigte Bedürfnisse machen offen für Bildungsangebote. Pädagogen sollten sich mit der Ernährung und anderen körperlichen Bedürfnissen der Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung befassen, weil ihre pädagogischen Angebote sonst nicht angenommen werden können. Wer durch nicht ausreichende oder ungünstige Ernährung und dadurch bedingte organische Störungen belastet oder beunruhigt wird, ist in seiner körperlichen Not befangen. Wer hungert oder durstig ist und nicht erlebt, dass sich andere Menschen um diese Not kümmern, entwickelt kaum Interesse am Lernen. Ähnliches gilt auch für andere unbefriedigte organismische Bedürfnisse bis hin zu Schlafmangel, juckender Haut usw. Die Gedanken und Gefühle richten sich dann auf die unbefriedigten Bedürfnisse, die die Aufmerksamkeit fesseln und irritieren. Die Sorge um eine adäquate Ernährung bildet eine Basis für Bildung, Erziehung und Förderung. Die Pädagogik muss deshalb der qualifizierten Ernährung genügend (Be-)Achtung schenken, muss fragen, ob und wie dieser Rechnung getragen wird, und interprofessionell mit entsprechenden Fachleuten kooperieren.

Ernährung bietet Anlässe für Bildung

Doch pädagogisches Handeln kann nicht erst dann beginnen, wenn die Nahrungsaufnahme stattgefunden hat. Ernährungssituationen lassen sich auch pädagogisch nutzen. Sie können durch Angebote der Kommunikation, der Wahrnehmung usw. ergänzt und angereichert werden. Bei der Nahrungsaufnahme wird darauf geachtet, dass man Unterschiede von kalt und warm und von hart und weich spürt, dass man das Geräusch des Kauens hört und die Oberfläche von Tellern und Besteck tastet (Wahrnehmungsförderung). Man kann den Weg der Nahrung in den und durch den Körper verfolgen (zur Ausbildung des Körperschemas usw.), die für die Nahrungsaufnahme notwendigen Bewegungen erleben und dazu angeregt werden. Bei der Mahlzeit kann das Kommunizieren gefördert werden. Beim Essen und Trinken kann Selbstbestimmung eingeübt und ermöglicht werden, vor allem durch die Auswahl zwischen verschiedenen Angeboten. Ernährung und Pädagogik werden als im Prinzip getrennte Anliegen verknüpft. BIENSTEIN und FRÖHLICH (1991) empfehlen beispielsweise, beim Sondieren auch Geschmacks- bzw. Geruchsangebote zu machen, um die Wahrnehmungstätigkeit anzuregen. Mit FRÖHLICH können so *„notwendige Alltagsaktivitäten [...] gleichzeitig zu einer Förderung werden, wenn sie entsprechend geplant und durchgeführt werden“* (1998, 75). Sie bieten *„Lern- und Entwicklungsanlässe, die einer pädagogischen Gestaltung bedürfen“* (KLGH 1999, 393). Die durch den Nahrungsbedarf begründete Aktivität und Interaktion wird pädagogisch genutzt, Art und Weise der Interaktionen werden dadurch ausgeweitet. Die Basale Stimulation (FRÖHLICH 1998) bietet ein großes Spektrum an Beispielen dafür.

Ernährung ist Teilhabe an der Bildung

Doch – so die nächste These – Ernährung lässt sich nicht nur pädagogisch nutzen und ‚anreichern‘, wie es etwa durch die Integration von Angeboten der Basalen Stimulation in Situationen der Nahrungsaufnahme geschieht. Sie beinhaltet auch selbst wesentliche und grundlegende Bildungsprozesse. Diese gilt es zu beachten und zu gestalten, damit sie wirksam werden können. Was bedeutet dabei Bildung? Natürlich nicht (nur) die Aneignung von Kulturtechniken, obwohl manche Menschen bei Aktivitäten wie Kochen, Backen, Einkaufen und Essen auch in Bezug auf den Umgang mit Mengen, Zahlen und Schrift gefördert werden können. Der Begriff der Bildung bezeichnet einen doppelten Prozess: Zunächst meint sie den Vorgang, bei dem ein Mensch sich individuell bildet, zugleich aber auch deren Inhalt und Ergebnis: Der Mensch eignet sich Bildungsgüter an. Dadurch wird er zur ‚gebildeten‘ Person, entfaltet seine Möglichkeiten, seine Identität, seine Besonderheit (vgl. KLAUSS & LAMERS 2003). Doch wie geschieht das?

Bildung meint die individuelle Aneignung von Kultur

Bildung bedeutet Aneignung von Kultur und ihrer Vielfalt. Der Mensch bildet sich, indem er sich die Möglichkeiten des Lebens und Erlebens, der Sicht der Welt und der Erkenntnisse und Kompetenzen aneignet, die in der Kultur vorhanden sind. Man kann das auch so ausdrücken: Menschen nutzen ein doppeltes Erbe, nämlich das genetische und das kulturelle. Bildung kann individuell (autodidaktisch) geschehen, allseitige Bildung erfordert aber die Vermittlung von Bildungsgütern. Deshalb braucht man Pädagogen, deren Aufgabe es ist, diesen Vermittlungs- und Aneignungsprozess zu gestalten.

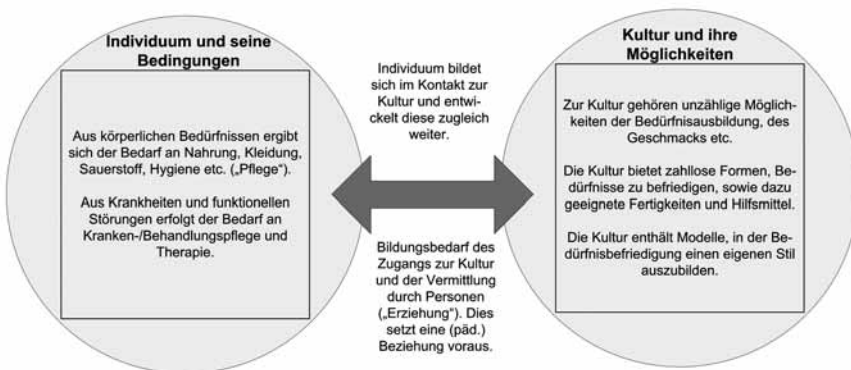


Abb. 1: Bildung als Aneignung des individuellen und des kulturellen Erbes

Die Notwendigkeit der in der Bildung stattfindenden Aneignung der Welt ergibt sich daraus, dass der Mensch durch die Begegnung mit der Welt und anderen Menschen zum Menschen wird. Er kann nicht gen- und instinktgesteuert überleben. Er wird zur Persönlichkeit, indem er sich die in der Welt vorhandenen Möglichkeiten zu eigen macht und diese dabei auch mitgestaltet. Um sich zu orientieren, muss er eine individuelle Sicht der Dinge und Personen ausbilden, die Dinge und Personen müssen für ihn eine Bedeutung erhalten. Dies jedoch setzt die Begegnung mit ihnen voraus. Ein einfaches Beispiel dafür: Jedes Kind kann als Neugeborenes die Bewegungen des Treppensteigens ausführen. Der entsprechende Reflex lässt sich durch die Berührung des Schienbeins auslösen. Um jedoch wirklich Treppen steigen zu können, muss es mit dem Kulturgut Treppe in Kontakt kommen. An ihren Besonderheiten muss es sich orientieren, sie muss es sich aneignen, sonst bleibt ihm diese Fähigkeit verschlossen. Bildung transzendiert die Möglichkeiten, die der einzelne Mensch mitbringt und in sich trägt, indem sie ihn in Kontakt zu dem bringt, was andere Menschen als Möglichkeit bereits ausgebildet haben und ihm zur Verfügung

stellen. Bildung weist immer über das hinaus, was im eigenen Lebensumfeld und im individuell Mitgebrachten liegt. Dieses Transzendieren bringt es u. a. mit sich, dass sich das Angebot der Bildung nie nur aus dem begründen kann, was in der jeweiligen Lebenswelt eines Menschen bisher schon vorhanden ist und Bedeutung hat. Wenn ein Kind beispielsweise immer nur Fast Food bekommt, wird es sich – wenn man es fragt – wohl auch allenfalls einen Big Mac wünschen. Damit bleibt ihm der ganze Reichtum der Esskultur verschlossen.

Dies gilt auch für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Auch ihnen möchten wir anspruchsvolle Bildung nahe bringen und ihnen die Möglichkeit geben, das bereits Vorhandene zu transzendieren (vgl. LAMERS 2000). Im Prozess der Bildung tritt neben das biologische das kulturelle Erbe (vgl. LEONTJEW 1977). Im kulturellen Erbe findet das Individuum mögliches Wissen, mögliche Fähigkeiten, mögliche Geschmacksvorlieben, mögliche Ziele und Motive für sein Handeln vor. Einiges davon macht es zu seinem eigenen – und verändert es dabei zugleich entsprechend seinen Bedingungen und in subjektiven Entscheidungen. Dieser Bildungsprozess ist unerlässlich, damit sich menschliche Individualität und Autonomie ausbilden können.

Solche Bildungsprozesse können (auch) bei der Ernährung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung stattfinden, und zwar in folgenden Formen:

- Ernährung als Bedürfnis- und Geschmacksbildung durch Teilhabe am kulturellen Reichtum
- Ernährung als Autonomiebildung
- Ernährung als Beziehungsbildung
- Ernährung als soziale Teilhabe

Ernährung als Bedürfnis- und Geschmacksbildung durch Teilhabe am kulturellen Reichtum

Die Notwendigkeit der Ernährung als Mittel zum individuellen Lebenserhalt ergibt sich aus den organismischen Existenzbedingungen des Individuums. Wenn ein Kind Hunger hat, braucht es Nahrung. Für sein Wohlbefinden und Gesundbleiben benötigt es eine ausgewogene Ernährung und auch eine funktionierende Zerkleinerung und Verdauung der Nahrungsmittel. Der Einsatz der dabei eingesetzten Mittel ergibt sich aus deren Funktionalität. So gesehen kommt es allenfalls auf die gesundheitliche Verträglichkeit der Nahrung an – wie sie aussieht, riecht und schmeckt, ist dabei zweitrangig. Eine Sondenernährung ist aus diesem Blickwinkel nicht

problematisch, sondern eher praktisch, weil sie beispielsweise keine Belastung für den Betroffenen darstellt. Doch aus dem Blickwinkel der Bildung birgt sie ein Problem: Sie verstellt dem Menschen die Bildungschancen, die darin liegen, dass er sich wahrnehmend ein Bild von der Welt und den Menschen macht. Nur dadurch entwickelt er Vorlieben und Geschmack, bildet er Fähigkeiten und Einstellungen aus, findet er seinen eigenen Stil und eine Meinung, die er anderen kundtun kann. Solche Bildungsprozesse finden bei der Ernährung – sozusagen nebenbei, implizit – statt, und sie fehlen, wenn nur Kalorien und Flüssigkeit verabreicht werden. Aus diesem Grund ist es nicht gleichgültig, wie, womit und mit wessen Unterstützung jemand seinen Hunger und Durst stillt.

Dieser Prozess der Kulturaneignung findet bereits bei der Ausbildung von Bedürfnissen statt. Bedürfnisse hat man nicht einfach, sie werden gebildet. Biologisch gesehen brauchen wir nur Kalorien, Spurenelemente, Vitamine und Flüssigkeit, wir nehmen aber Speisen zu uns, also Nahrungsmittel in der kulturüblich zubereiteten Form. Die Kultur einer Gesellschaft enthält eine Vielfalt von Formen, wie Bedürfnisse befriedigt werden können. Das Bedürfnis nach Essen und Trinken in Form konkreter Speisen kann erst durch die Begegnung mit dieser Vielfalt und ihre individuelle Aneignung gebildet werden. Dazu muss ein Mensch mit verschiedenen Formen von kulturspezifisch zubereiteten und präsentierten Speisen und Getränken in Kontakt kommen. Wer nur sondiert wird, hat nicht nur keine Chance, sich die Fähigkeiten des Kauens und Schluckens anzueignen, er kann auch kein Ess- und Trinkbedürfnis entwickeln. Er kann darüber hinaus keine Vorlieben für bestimmte Speisen entdecken und keinen Geschmack ausbilden. Das heißt, dass er nicht subjektiv entscheiden kann, wann und ob er essen mag und welche Nahrung, welches Getränk er dauerhaft bevorzugt oder ablehnt. Geschmacksbildung als Herausbildung eines sicheren individuellen Urteils ist jedoch die Grundlage jeder Selbstbestimmung. Wer keinen Geschmack hat, der kann auch nicht wissen, was er möchte und was nicht. Dies hat eine hohe praktische Bedeutung für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung: Teilhabe an der Esskultur ist (auch für sie) Persönlichkeitsbildung.

Ernährung als Autonomiebildung

Ernährung dient damit auch dem Ziel der Autonomie, einer zentralen pädagogischen Leitidee (vgl. KLAFKI 1995). Dabei geht es um die Ziele der Selbstständigkeit und der Selbstbestimmung. Die Qualität guter Pflege im Bereich der Ernährung bemisst sich daran, ob die notwendige Unterstützung gegeben wird, ohne zu entmündigen und die Person in unnötiger Abhängigkeit zu lassen. Bildung im Bereich der Ernährung schließt

deshalb die Aneignung von Fertigkeiten ein, die in der Gesellschaft zur Befriedigung organisch bedingter Bedürfnisse üblich sind. Auch durch die Vermittlung dieser Fertigkeiten haben die Menschen Teil am ‚kulturellen Erbe‘. Mit dem Lernen, einen Löffel zu nutzen, eignet sich der Mensch nicht nur eine Fertigkeit, sondern das ‚Kulturgut‘ dieses Bestecks, dessen materialisierte Geschichte an (vgl. LEONTJEW 1977).

Neben der Selbstständigkeit im lebenspraktischen Bereich (Selbstversorgung oder Selbstpflege) geht es bei der Nahrungsaufnahme auch um Selbstbestimmung. Es ist keineswegs selbstverständlich, dass in Essenssituationen Selbstbestimmung gefördert wird. Meist geht es schneller und spart Zeit, wenn die Nahrung ohne Wahlmöglichkeiten gegeben wird. Das Bildungsziel der Autonomie begründet den damit verbundenen Mehrbedarf. Man kann zwar in vielen Fällen hoffen, dass dieser vorübergehend ist, weil selbstständigere Menschen irgendwann weniger Unterstützung brauchen. Bei Menschen mit hohem Hilfebedarf ist dies allerdings oft nicht zu erreichen; ihnen ist der dauerhaft erforderliche Mehrbedarf zuzubilligen, weil die Regiekompetenz über das eigene Leben jedem Bürger zusteht.

Ernährung als Beziehungsbildung

Ein Bildungsprozess mit weit reichenden Folgen im Bereich der Ernährung besteht darin, dass sich hier wesentlich entscheidet, welches Bild vom Menschen, welche Sichtweise und Einstellung anderen Menschen gegenüber ausgebildet werden. Wer bei der Befriedigung körperlicher Bedürfnisse dauernd mit wechselnden Personen konfrontiert wird und deshalb keine Sicherheit erfährt, wer erlebt, dass Signale von Durst und Hunger, aber auch Schmerzen und andere elementare Wünsche ignoriert oder falsch interpretiert werden, weil niemand darauf achtet, Zeit neben der Routine hat oder niemand dafür qualifiziert ist, der wird kaum positive Erwartungen in Bezug auf andere Menschen und kaum eine tragfähige Beziehung und Vertrauen zu ihnen ausbilden.

In einer Klinikstation habe ich vor etlichen Jahren die Essenssituation von 18 mehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen untersucht (KLAUSS 1987). Ihnen wurde innerhalb einer Woche von bis zu neun verschiedenen Pflegekräften das Essen gegeben. Die Bedingungen basaler Bildung bei der Versorgung mit Nahrung wurden hier nicht berücksichtigt: Immer wechselndes Personal entwickelt kaum ein Gefühl dafür, welchen Geschmack ein Mensch ausbildet, ob er vielleicht lieber ein bisschen mehr vom einen und weniger vom anderen möchte, dass er auf eine bestimmte Art gefüttert werden und wie er angesprochen werden möchte. Vor allem aber kann der Gefütterte so keine Vorliebe für bestimmte Personen ausbilden, denn diese kommen und

gehen ganz zufällig und unbeeinflussbar. Soziale, personenbezogene Geschmacksbildung hat so keine Chance, Distanzlosigkeit (als mangelnde Geschmacksbildung Personen gegenüber) entsteht als Antwort darauf.

FORNEFELD (1989) und viele andere weisen auf die elementare Bedeutung der Beziehungsbildung für das Lernen hin. Dass Bildung auch autodidaktisch, ohne Orientierung an anderen Menschen möglich ist, beweisen Menschen mit Autismus eindrücklich (vgl. KLAUSS 2002). Sie zeigen aber auch, dass diese zwangsläufig bruchstückhaft bleibt, wenn die Beziehung zu anderen Menschen beeinträchtigt ist. Ohne Orientierung an ihnen, ohne Imitieren, Modelllernen und Annahme von Anregungen, Kritik und Informationen durch andere benötigten wir beispielsweise Jahre, um Auto fahren zu lernen. Ich bin überzeugt, dass die Art und Weise, wie die Begegnung mit anderen Menschen bei der Ernährung erlebt wird, von entscheidender Bedeutung für die Beziehungsfähigkeit eines Menschen ist. Deshalb lohnt es, sich viele Gedanken darüber zu machen, wie Ernährungssituationen so gestaltet werden können, dass dabei ein positives Bild von anderen Menschen ausgebildet werden kann.

Ernährung als soziale Teilhabe

Es ist in unserer Kultur üblich, dass Mahlzeiten nicht nur Gelegenheiten zur Kalorienzufuhr, sondern Formen der sozialen Teilhabe sind. Die Zugehörigkeit zu anderen Menschen wird kaum irgendwo so erlebbar wie beim gemeinsamen Essen. Mit anderen Menschen am selben Tisch zu sitzen, im selben Restaurant zu essen, sich dabei über ‚Gott und die Welt‘ zu unterhalten, stellt ein wesentliches Kriterium für Lebensqualität dar. Manchmal erscheint es vielleicht notwendig, Menschen mit hohem Hilfebedarf getrennt von anderen ihr Essen zu geben, weil sie sonst stören oder weil es organisatorisch sinnvoll erscheint. Hier sollte aber stets abgewogen werden, was sie dadurch verlieren und wie wichtig auch für sie die konkrete kommunikative Teilhabe ist.

Die bei der Ernährung mögliche Bildung bedarf der Ergänzung um eigenständige Bildungsangebote

Ernährung umfasst unterschiedliche Bildungsaspekte, von der Bedürfnisbildung über das ‚Bild von anderen Menschen‘ bis zu Selbstständigkeit und Autonomie, Teilhabe und Kommunikation. Es ist eine Aufgabe der Pädagogik, dafür zu sorgen, dass dabei nicht nur das körperliche Wohlbefinden und das organismische Überleben im Vordergrund stehen, sondern auch die dabei mögliche Bildung beachtet wird. Doch auch wenn in Ernährungssituationen viele pädagogische Ziele verfolgt werden können,

wenn dabei Kultur vermittelt und Bildung ermöglicht werden, wäre es doch eine Verkürzung, das Leben auf Ernährung zu reduzieren. Die Erkenntnis, dass bei der Ernährung viele pädagogische Anliegen beachtet werden können, könnte zu dem Schluss führen, eine gute Pflege reiche für Menschen mit hohem Hilfebedarf aus. Doch Bildung muss auch außerhalb von Essens- und anderen Pflegesituationen stattfinden, weil diese immer vorrangig durch die organisch bedingten Bedürfnisse und deren Befriedigung charakterisiert sind. Notwendig sind daneben auch eigenständige Bildungsangebote in Situationen, in denen es nur um Bewegung, Beschäftigung, Kommunikation, Gestaltung usw. geht. Niemand käme auf die Idee, kein Theater oder Konzert mehr zu besuchen, weil beim Mittagessen im Radio ohnehin ständig Musik zu hören ist. Die Forderung nach Alltagsbezogenheit pädagogischer Angebote darf nicht so missverstanden werden, dass zur Bildung keine besonderen Angebote und Institutionen notwendig seien.

Fazit: Bildungschancen nutzen

Es ist Aufgabe der Pädagogik, in der interdisziplinären Kooperation vor allem darauf zu achten, dass die in der Ernährung liegenden Bildungschancen genutzt werden. Ernährung ist eine Notwendigkeit für alle Menschen. Das verbindet uns mit den Menschen, die wir schwer und mehrfach behindert nennen. Wir haben mit ihnen übrigens auch gemein, dass wir bei der Nahrungsaufnahme durchaus auch professionelle Unterstützung in Anspruch nehmen, etwa durch die Bedienung im Restaurant, durch Bäcker, Metzger, Köche, Ernährungs- und Schlankheitsberaterinnen usw. (vgl. KLAUSS 2003). Der Unterschied liegt nur darin, dass wir weitgehend selbst über die Art und Weise entscheiden, wie wir uns hier helfen lassen, während Menschen mit hohem Hilfebedarf viel Fremdbestimmung bei der Inanspruchnahme professioneller Hilfe erleben.

Wenn die Ernährung neben der lebenserhaltenden Funktion auch pädagogische Bedeutung hat, sollten wir alles daran setzen, den Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung auch in diesem Lebensbereich ihr Recht auf Bildung zu sichern. Das erfordert eine interdisziplinäre Kooperation, bei der verschiedene Berufsgruppen mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen gemeinsam dazu beitragen, dass Bildungschancen genutzt werden:

- Reichern wir die Ernährungssituationen durch die Möglichkeiten an, die beispielsweise die Basale Stimulation bereitstellt. Vor allem zur Wahrnehmungsförderung, zum Hinspüren, -hören, Schmecken und Tasten gibt es viele Gelegenheiten.

- Bieten wir jedem Menschen die Möglichkeit, Vorlieben und Geschmack auszubilden, indem er in Kontakt kommt mit den in unserer Kultur vorhandenen Formen der Nahrungsaufbereitung, mit der Ess- und Trinkkultur. Auch Menschen, die zur Ernährung Sonden benötigen, sollen ‚auf den Geschmack‘ kommen können. Sie sollen riechen und schmecken, was es zu essen und zu trinken gibt, und zwar nicht nur wegen der Wahrnehmungsförderung, sondern weil individuelle Vorlieben und der eigene Geschmack wesentlich für die eigene Identität sind.
- Nutzen wir jede Chance, die sich hierbei zur Autonomiebildung bietet. Dies betrifft die Unterstützung der Selbstständigkeit („Hilf mir, es selbst zu tun“) ebenso wie den unablässigen Versuch herauszufinden, was jemand gerne mag, wie er Nahrung erhalten möchte usw. (vgl. KLAUSS 2003).
- Nutzen wir die Ernährung vor allem auch zur Kommunikation. Hierbei sind vor allem zwei Aspekte wichtig: Die auf die Nahrungsaufnahme selbst bezogene Kommunikation ist bedeutsam, weil nur kommunikativ herausgefunden werden kann, wie diese den Bedürfnissen der betroffenen Menschen entsprechend gestaltet werden kann. Hier spielen vor allem körperliche Ausdrucksweisen wie Anspannung und Entspannung oder Körperhaltung eine zentrale Rolle. Indem dies beachtet wird, erfährt der andere Mensch, dass er überhaupt kommunizieren kann. Ebenso wichtig ist jedoch die nicht funktionale Kommunikation, der Small Talk, das ‚unnötige‘ Gespräch nebenbei beim Essen. Dies sollte nicht nur sprachlich stattfinden. Bei nicht sprechenden Menschen können auch in solchen Situationen nicht sprachliche Kommunikationsmittel aus dem Spektrum der Unterstützten Kommunikation genutzt werden.

Ernährung und Pädagogik in der Schule: empirische Ergebnisse

Auch wenn das bisher Diskutierte Zustimmung finden mag, stellt sich doch die Frage, wie es mit der entsprechenden Praxis steht. Wie gestaltet sich das Verhältnis von Ernährung und Pädagogik beispielsweise in der Schule? In einem Forschungsprojekt zur Bildungsrealität von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg (KLAUSS 2000a) wurden Sonderschullehrer (SoL) und Fachlehrerinnen¹ (FL), Therapeutinnen (TH) und Pflegekräfte (PF) u. a. zum Verhältnis von Pädagogik und Pflege befragt.

Wer beteiligt sich an welchen pflegerischen Aufgaben?

Zunächst bestätigt sich, dass ein sehr großer Teil der schulischen Mitarbeiter, die Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinde-

rung unterrichten, Pflege als Teil der eigenen Aufgaben verstehen. Das gilt besonders für die Nahrungsaufnahme. Bei 66 % der in die Untersuchung einbezogenen Schüler befassen sich die Pflegekräfte regelmäßig mit deren Ernährung, und bei 70 % tun dies die Fachlehrerinnen. Bei 41 % beteiligen sich auch die Sonderschullehrer und bei 28 % die Therapeutinnen regelmäßig. Während in den anderen Pflegebereichen die Pflegekräfte am häufigsten vertreten sind, ist demnach die Ernährung der Bereich, in dem sich die Fachlehrerinnen am häufigsten durchgehend zuständig fühlen, mehr als die Pflegekräfte.

<i>Wer beteiligt sich regelmäßig an welchen pflegerischen Tätigkeiten?</i>	FL	SoL	TH	PF
Nahrungsaufnahme	70,2%	41,4%	28,4%	65,5%
Toilette/Intimpflege	62,3%	39,5%	22,9%	83,2%
An-/Ausziehen	73,0%	52,5%	36,9%	79,1%
Körperpflege	54,4%	31,7%	26,7%	74,1%
Medizinisch notwendige Pflege	40,5%	25,9%	25,5%	52,0%

Tab. 1: Beteiligung der Berufsgruppen an der Pflege (N=174)

Pädagogische Nutzung der Ernährungssituationen

Die Notwendigkeit, pflegerische Situationen auch pädagogisch zu nutzen, sehen mehrheitlich alle Teammitglieder, am häufigsten jedoch die Fachlehrerinnen: Sie stimmen der entsprechenden Aussage zu 77 % uneingeschränkt zu, während die Pflegekräfte dies nur zu 55 % tun; hier gibt es also bemerkenswerte Unterschiede der Einschätzungen.

Es ist davon auszugehen, dass nicht jede Situation und jeder Bereich, bei denen es um organisch bedingte Bedürfnisse und deren Beachtung und Befriedigung geht, gleichermaßen für eine Verknüpfung pflegerischer und pädagogischer Anliegen geeignet erscheint. So ist beispielsweise anzunehmen, dass sich Essenssituationen anders zur Anregung der Kommunikation nutzen lassen als der Toilettenbesuch. Um dies zu untersuchen, wurde gefragt, ob beim jeweiligen Schüler Unterstützung bei Nahrungsaufnahme, Toilette/Intimpflege, Körperpflege, An- und Ausziehen sowie medizinische notwendiger Pflege notwendig sei, ob dies von den Befragten selbst übernommen wird und (wenn ja) welche pädagogischen Ziele dabei verfolgt werden. Danach wird die Nahrungsaufnahme prioritär (von 66 %) zum Beziehungsaufbau und zur Kommunikationsförderung genutzt, und zwar am häufigsten von den FL (71 %). Die Förderung der Selbstständigkeit wird von 52 % der Befragten als Anliegen in diesen Situationen genannt (FL 59 %), die Wahrnehmungsförderung von 50 % (FL 58 %). Dass beim

Essen und Trinken auch Bewegungsförderung stattfindet, geben 32 % der Befragten an (FL 34 %, SoL 27 %).

<i>Nahrungsaufnahme wird immer genutzt zur</i>	FL	SoL	PF
Wahrnehmungsförderung	58,1%	44,3%	42,1%
Selbstständigkeitsförderung	59,2%	47,5%	44,7%
Beziehungsaufbau/ Kommunikationsförderung	71,2%	66,4%	58,3%
Bewegungsförderung	34,0%	27,3%	35,5%

Tab. 2: Pädagogische Nutzung der Nahrungsaufnahme (N = 741)

Zur Notwendigkeit pädagogischer Kenntnisse für Pflegekräfte

Wenn eine Mehrheit der Auffassung ist, Pflegesituationen seien auch pädagogisch zu nutzen, so stellt sich die Frage, ob es aus diesem Grund für wichtig erachtet wird, dass Pflegekräfte auch pädagogische Kenntnisse haben. Über die Hälfte aller Befragten (51 %) stimmt dem voll zu, aber nur 40 % der Pflegekräfte selbst. Offenbar gibt es hier Verständigungsbedarf zwischen beiden Professionen.

<i>„Für Pflegekräfte sind pädagogische Kenntnisse wichtig“</i>	FL	SoL	TH	PF
überhaupt nicht	1,7%	0,0%	3,7%	6,2%
etwas	16,0%	14,5%	23,9%	20,2%
überwiegend	22,3%	29,7%	31,2%	33,3%
voll	60,0%	55,9%	41,3%	40,3%
Summen	100%	100%	100%	100%

Tab. 3: Notwendigkeit pädagogischer Kenntnisse für Pflegekräfte (N = 558)

Zur Notwendigkeit pflegerischer Kenntnisse für Pädagogen

Doch wie wird es umgekehrt gesehen? Inwiefern brauchen pädagogische Mitarbeiter in den Schulen auch pflegerische Kompetenzen, um ihren Schülern gerecht zu werden und mit den Pflegekräften gut kooperieren zu können? Die Notwendigkeit pflegerischer Kenntnisse bei pädagogischen Kräften wird durchweg hoch eingeschätzt. Zwei Drittel (66 %) der Antwortenden stimmen dem voll zu, 23 % überwiegend. Auch hier sind es die Pädagogen, die noch häufiger (je 74 %) uneingeschränkt zustimmen als die Pflegekräfte und Therapeuten.

„Pädagogische Mitarbeiter sollten pflegerische Kenntnisse haben“	FL	SoL	TH	PF
überhaupt nicht	1,1%	0,7%	0,0%	0,8%
etwas	7,3%	5,5%	17,3%	17,8%
überwiegend	18,6%	20,5%	29,1%	24,8%
voll	72,9%	73,3%	53,6%	56,6%
Summe	100%	100%	100%	100%

Tab. 4: Notwendigkeit pflegerischer Kenntnisse für Pädagogen (N = 562)

Insgesamt lässt sich also sagen, dass an den Schulen (in Baden-Württemberg) die Auffassung überwiegt, dass Pflegesituationen pädagogisch genutzt werden sollten. Am häufigsten wird bei der Ernährung angegeben, dass dies auch geschieht, vor allem zur Förderung von Beziehungen, von Wahrnehmung, aber auch von Kommunikation und Selbstständigkeit. Die Auffassung, dass dafür sowohl die Pflegekräfte auch pädagogische und die Pädagogen auch pflegerische Kompetenzen haben sollten, wird ebenfalls mehrheitlich vertreten. Allerdings gibt es zu beiden Fragen deutliche Unterschiede zwischen Pflegekräften und Therapeutinnen einerseits und Lehrerinnen und Lehrern andererseits. Letztere halten sowohl die pädagogische Nutzung als auch den Kompetenztransfer am häufigsten für wichtig. Das erstaunt nicht, da sie die Belange der Pädagogik vorrangig zu vertreten haben. Deshalb ist es auch vor allem ihr Anliegen, sich darum zu kümmern, dass die Zeiten, die durch pflegerische Aufgaben (inkl. der Ernährung) charakterisiert sind, für die Bildung dieser Kinder nicht ‚verloren‘ sind. Diese Differenzen weisen jedoch auch darauf hin, dass in der interprofessionellen Kooperation zwischen den verschiedenen Fachkräften noch einiges an Verständigung darüber notwendig ist, wie dem Recht auf Bildung auch im Bereich der Ernährung Rechnung getragen werden kann.

Schlussbemerkung

Es ging zunächst darum, weshalb und inwiefern Pflege und insbesondere die Nahrungsaufnahme bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung pädagogische Themen sind. Gute Ernährung muss auch von Pädagogen ernst genommen werden, weil sie eine Voraussetzung für die Annahme von Bildungsangeboten darstellt. Vor allem aber muss sich die Pädagogik dafür einsetzen, dass die Bildungschancen wahrgenommen und genutzt werden, die sich im Zusammenhang mit der Nahrungsaufnahme eröffnen. Einige empirische Ergebnisse zeigen, dass diese Möglichkeit, zumindest nach der Selbsteinschätzung von schulischen Mitarbeitern, in den Schulen überwiegend bekannt ist und dort auch wahrgenommen wird. Notwendig ist dafür eine gute interprofessionelle Zusammenarbeit,

wobei auch die Eltern als eine eigene Profession einzubeziehen sind. Die von FRÖHLICH entwickelte Basale Stimulation erweist sich als wichtiges Konzept, um Ernährungssituationen auch zur pädagogischen Förderung zu nutzen. Darüber hinausgehend wird in diesem Beitrag jedoch darauf hingewiesen, dass in der Pflege und insbesondere bei der Ernährung Bildungsprozesse stattfinden und ermöglicht werden können.

Anmerkung

¹ Erzieherinnen mit sonderpädagogischer Zusatzqualifikation; in Baden-Württemberg sind sie in der Regel die Klassenlehrerinnen.

Literatur

BIENSTEIN, C. & FRÖHLICH, A.D. (1991): Basale Stimulation in der Pflege. Düsseldorf.

BREITHECKER, D. (1996): In die Schule kommt Bewegung. Haltungsentlastung und Gesundheitsfürsorge in einem ‚bewegten Unterricht‘. Pädagogische Führung Heft 3, S. 120-126.

CLOERKES, G. (2001): Vorurteile. In: ANTOR, G. & BLEIDICK, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart. (S. 221-223).

FORNEFELD, B. (1989): Elementare Beziehung und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. Aachen.

FRÖHLICH, A.D. & BIENSTEIN, C. (1999): Bildungsanspruch von Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen. Fachdienst der Lebenshilfe Heft 3, S. 21-22.

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

GRAUMANN, C.F. (1969): Motivation. Frankfurt/M.

GUDJONS, H. (1995) Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn (4. Auflage).

KLAFKI, W. (1995): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: GUDJONS, H., TESKE, R. & WINKEL, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. (8. Auflage) Hamburg. (S. 11-28).

KLAUSS, TH. (1987): Verwahren oder fördern. Die Aufgaben des Psychologen im Heim für geistig Behinderte. München/Basel.

KLAUSS, Th. (1999): Soll die Pädagogik Menschen mit schwersten Behinderungen aufgeben? Leserbrief zu KOBİ 1999. Geistige Behinderung, 38, 384-388.

KLAUSS, TH. (2000a): Selbstbestimmung – unabdingbar auch für Menschen mit erheblicher kognitiver Beeinträchtigung? In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn. (S. 263-271).

KLAUSS, Th. (2000b): Zur schulischen Situation von Schüler(innen) mit schwerster Behinderung. Geistige Behinderung 39, 287-289.

KLAUSS, TH. (2002): Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus – einleitende Überlegungen. In: Verband deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik (Hrsg.): Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus. Ergebnisse der Fachkonferenz 2001 in Bethel. Würzburg (S. 5-15).

KLAUSS, Th. (2003): Bildung im Spannungsverhältnis von Pflege und Pädagogik. In: KANE, J.F. & KLAUSS, TH. (Hrsg.): Die Bedeutung des Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung. Zwischen Pflege und Selbstverletzung. Heidelberg. (S. 39-64).

KLAUSS, Th. (2005): Ein besonderes Leben. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. (2. erweiterte und völlig überarbeitete Auflage). Heidelberg.

KLAUSS, TH. & LAMERS, W. (2003): Alle Kinder alles lehren ... brauchen sie wirklich alle Bildung? In: KLAUSS, TH. & LAMERS, W. (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg. (S. 13-28).

KLAUSS, Th., LAMERS, W. & JANZ, F. (2004): Forschungsergebnisse zur Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (BiSB). Geistige Behinderung 43, 108-128.

KONFERENZ DER LEHRENDEN DER GEISTIGBEHINDERTENPÄDAGOGIK (KLGH) (1999): Bildungsanspruch von Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen. Geistige Behinderung 38, 392-393.

LAMERS, W. (2000): Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung (Mehrfachbehinderung) !! In: HEINEN, N. & LAMERS, W. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf. (S. 177-206).

LEONTJEW, A.N. (1977): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart.

MICHL, W. (1999): Körper: Konstrukt, Kunstwerk, Krücke. In: WILIKEN, E. & VAHSEN, F. (Hrsg.) (1999): Sonderpädagogik und Soziale Arbeit. Rehabilitation und soziale Integration als gemeinsame Aufgabe. Neuwied/Berlin. (S. 203-222).