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

Georg Theunissen

Basale Stimulation im Kontext ästhetischer Erziehung

Einleitende Bemerkungen zur Basalen Stimulation

Die Basale Stimulation nach A. FRÖHLICH zählt zu einem der wichtigsten Konzepte im Rahmen der Arbeit mit so genannten geistig schwerst- und mehrfachbehinderten Menschen.

> *Basale Stimulation ist der pädagogisch-therapeutische Versuch, Menschen mit schwersten Behinderungsformen Angebote für ihre persönliche Entwicklung zu machen. Mit dem begrifflichen Bestandteil ‚basal' ist gemeint, dass es sich um elementare, grundlegende Angebote handelt, die in einfachster, vor allem aber voraussetzungsloser Form dargeboten werden.* (FRÖHLICH 1992, 20)

Unter ‚Stimulation' wird nicht nur ein von außen herangetragenes, vielfältiges Reizangebot gefasst, sondern ebenso das Arrangement von (alltäglichen) Situationen, die zu kommunikativen, emotionalen, körperlichen und sensorischen Erfahrungen sowie zu elementaren Lern- und Entwicklungsprozessen anstiften sollen (vgl. FRÖHLICH 1999).

Während in ihrer Anfangszeit die Basale Stimulation in der Gefahr stand, *„zu einer routinemäßigen und technisierten Reizzufuhr bzw. einem stereotypen Funktionstraining"* (FISCHER 1983, 283) zu gerinnen, wird heute der Ebene des kommunikativen Dialogs besondere Beachtung geschenkt.

Vor diesem Hintergrund ist die Basale Stimulation als ein subjektzentriertes Angebot ‚offen' konzipiert (vgl. FRÖHLICH 1999): Sie hat sich ganz nach der Bedürftigkeit und Situation der betroffenen Person zu richten; es können einzelne Schwerpunkte einer ‚speziellen Förderung' wie zum Beispiel vestibuläre Stimulationsangebote mit Schaukeln, Hängematte, Gymnastikrolle usw., Anregungen zur Kommunikation durch Lautimitation, Babytalk u. a., Anregungen zum Hören über Schwingungen am Körper durch verschiedene Klanginstrumente, Anregungen zum Bewegen durch Vibration, Druckbewegungen des Körpers u. a. oder Anregungen zum Sammeln von Erfahrungen durch Tasten, Einsatz der Hände, Dinge in den Mund stecken, Mobiles, Trockenduschen u. a. herausgegriffen und mitein-

ander verschaltet werden. Ebenso denkbar ist ein ‚ganzheitliches' Vorgehen im Rahmen alltäglicher, als basale Ermöglichungsräume aufbereiteter Situationen, indem zum Beispiel ein betroffenes Kind mit Erde, Schlamm oder Wasser experimentiert und dabei sensomotorische Erfahrungen macht.

Spätestens an dieser Stelle ist eine Affinität zu Vorstellungen einer ästhetischen Erziehung in der Heilpädagogik (synonym für Sonder-, Behinderten- oder Rehabilitationspädagogik) kaum zu übersehen. Darauf möchte ich im Folgenden näher eingehen.

Ästhetische Erziehung in der Geschichte der Heilpädagogik

Unter ästhetischer Erziehung lassen sich über alle Differenzierungen hinweg zwei zentrale Begriffsbestimmungen ausmachen: Zum einen steht der Begriff für Bezeichnungen eines Unterrichtsfachs wie Kunst, Kunstunterricht, Kunsterziehung, bildnerisches Gestalten u. Ä., zum anderen gilt ästhetische Erziehung als ein pädagogisches Prinzip, das insbesondere in der Heilpädagogik eine prominente Rolle spielt. Hierzu möchte ich auf ‚Klassiker' der Heilpädagogik verweisen.

So stoßen wir bereits bei GEORGENS und DEINHARDT (1861; 1863) auf ein Konzept einer Ästhetischen Erziehung, die als ein ‚heilpädagogisches Prinzip' eine erstaunliche Fülle an Anregungen einer basalen Aktivierung enthält (vgl. dazu THEUNISSEN 2004, 55ff.). Zum Beispiel werden von den Autoren für die vorschulische und schulische Bildung geistig behinderter Kinder *„freiere Vorübungen"* vorgeschlagen, die sich auf keinen Fall gegen das *„kindliche Entwicklungsbedürfnis"* richten dürfen, sondern dem *„natürlichen Fortschritt der Entwicklung"* entsprechen sollten:

> *Die erste Aufgabe scheint uns durchaus zu sein, die Trägheit der Bewegungen zu überwinden, und in demselben Maße, in welchem dies gelingt, steigert sich von selbst auch die Erregbarkeit der Sinne. Und sodann diese noch geringe Erregbarkeit bei Idioten, die weder an Spielen noch Beschäftigungen teilnehmen können, zu unterhalten, zu benutzen und auszubilden, hat man sich allerdings speziell mit ihnen zu beschäftigen und ihre Sinne in der Art zu üben, dass man verschiedene, aber nicht zu mannigfaltige Eindrücke auf dieselben hervorbringt und dabei eine Tätigkeit derselben in Anspruch nimmt, was immer schon in das Spiel oder die Beschäftigung übergeht. So muss man sie z. B. üben, Gegenstände verschiedener Form und ziemlicher Größe, Würfel und Säulen, Kegel, Stäbe, Scheiben mit einem Griff zu erfassen, ihnen verschiedene Stellungen zu geben, sie zu drehen usw., man muss sie Gegenstände mit glatten und rauhen Oberflächen einander und an den Händen und*

> *Wangen reiben lassen, man lässt bei geschlossenen Augen einen Gegenstand aus anderen hervorsuchen, man hat ihr Auge durch Farbenspiele zu beschäftigen.* (GEORGENS & DEINHARDT 1863, 362f.)

Des Weiteren finden wir bei SÉGUIN (1912) Vorstellungen einer heilpädagogischen Arbeit mit ästhetischen Mitteln, die sich mit Blick auf geistig behinderte Kinder in den Bahnen einer Basalen Stimulation bewegen (vgl. dazu ausführlich THEUNISSEN 2004, 51ff.). Hierzu möchte ich ein Beispiel zur Schulung des Tastsinns herausgreifen: SÉGUIN nennt Übungen, bei denen Empfindungen geweckt, insbesondere die peripherischen Tastnerven durch das Berührtwerden oder Berühren von Dingen erregt werden sollen. So soll zum Beispiel die Gefühllosigkeit der Tastnervenenden sowie die Steifheit der Hände dadurch überwunden werden, dass

> *die Hand mit Federn wie zum Spaß gekitzelt oder über Körper von Glätte und Widerstande verschiedenen Grades, wie über eine Marmorplatte über Samt usw. geführt werden [muss, G. T.]. Sie muss abwechselnd in kalte und warme Flüssigkeiten, in Mengen von Körpern verschiedener Härtegrade oder Elastizität, wie in Kissen, die mit Eiderdaunen, Rinde, Erbsen, Mehl, Schrot usw. gefüllt sind, getaucht werden. Das Kind muss ohne Zuhilfenahme des Gesichtes den Unterschied zwischen dem Inhalt dieser Kissen durch den bloßen Eindruck des Gefühls angeben [...] Die Augen des Kindes waren geschlossen, seine Hände bereit, man gab ihm Gegenstande in fortwährender und kontrastierender Aufeinanderfolge, damit es sie nenne. Aufmerksamkeit auf den Tastsinn, das heißt fortgesetzte Übungen des Tastsinnes, gaben diesem eine neue Richtung; es wurde ruhiger und konnte seine einst unverwendbaren Hände nach einer kurzen Zeit für gewöhnliche Zwecke gebrauchen.* (SÉGUIN 1912, 122)

Leider sind SÉGUINs Anregungen für eine basale Förderung kaum zur Kenntnis genommen worden. Stattdessen wurde seine physiologische Methode vor allem im Rahmen und Umfeld der Montessori-Pädagogik als eine isolierte *„heilpädagogische Übungsbehandlung“* (THEUNISSEN 2004, 59) verwertet. Ein ähnliches Schicksal hat auch die heilpädagogische Konzeption der ästhetischen Erziehung von GEORGENS und DEINHARDT durchgemacht. Wie kritisch die beiden Autoren einer rigiden Funktionsschulung gegenüberstanden, wird unter anderem daran deutlich, dass ihrer Ansicht nach *„Spiele, welche unmittelbar bestimmten Lernzwecken dienen sollen, [...] zu den pädagogischen Surrogaten und Missgeburten“* gehören (1863, 412). Dabei hatten sie vor allem den unvermittelten Einsatz von Fröbel-Gaben in der Arbeit mit geistig behinderten Kindern im Blick. Jahrzehntelang wurden GEORGENS und DEINHARDT in der Heilpädagogik weithin ignoriert totgeschwiegen. Vermutlich waren ihre Ansichten ebenso wie die Vorstellungen von SÉGUIN zu

revolutionär und politisch, wandten sie sich doch ausdrücklich gegen gesellschaftliche Missstände, die sie durch eine lebensweltorientierte Heilpädagogik und soziale Arbeit zu überwinden versuchten. Zudem ging es ihnen um eine Integration geistig behinderter Kinder und Jugendlicher; und sie wollten sich mit ihrem heilpädagogischen Konzept einer ästhetischen Erziehung als ‚Zweig der Allgemeinen Pädagogik' von den damals herrschenden Auffassungen über Bildung und (Zwangs-) Erziehung deutlich abgrenzen.

Einige ihrer Vorstellungen zur ästhetischen Erziehung als ‚heilpädagogisches Prinzip' klingen nach wie vor modern, sodass Grundzügen dieses Entwurfs Aktualität und Zeitlosigkeit attestiert werden kann. Das zeigt sich zum Beispiel daran, dass nicht nur Anregungen aus SÉGUINs Schriften, sondern ebenso Ideen und Vorschläge zu einer basalen ästhetischen Praxis aus den Werken von GEORGENS und DEINHARDT in den heutigen Konzepten einer (heil-)pädagogischen Kunsttherapie und ästhetischen Erziehung mit (geistig) behinderten Menschen (vgl. RICHTER 1977; 1999; THEUNISSEN 2004; MENZEN 1994) Eingang gefunden haben.

Ästhetische Erziehung als ‚heilpädagogisches Prinzip'

Ästhetische Erziehung als ‚heilpädagogisches Prinzip' ist darauf angelegt, mit einem (schwer) behinderten Menschen in Beziehung zu treten und ihn auf dem Hintergrund dieses zwischenmenschlichen Verhältnisses mittels ästhetischer Materialien und Prozesse zur Selbstverwirklichung in sozialer Bezogenheit zu befähigen. Diese Arbeitsdefinition fußt auf einem Erziehungs- und Bildungsverständnis, das mit Blick auf M. BUBER als ein *„Werden in der Begegnung"* (SIMON 1965) umschrieben werden kann.

Der Begriffsanteil ‚ästhetisch' meint – abgeleitet vom griechischen Stammwort ‚aisthesis' – die *„Vollkommenheit der sinnlichen Wahrnehmung"* (BAUMGARTEN 1750). Dies bedeutet, dass das Ästhetische weder auf eine bloß affektiv getönte Geschmackskategorie (auf das verallgemeinerte Schöne) noch auf visuelle Wahrnehmung verengt werden darf.

„Sinnliche Wahrnehmung" verweist auf unsere Sinne, die für Selbst- und Umwelterfahrungen sowie für ein selbstbildendes Lernen eine wichtige Funktion haben. Folglich gehört die Betätigung und Entfaltung aller Sinne – der so genannten *höheren* wie das Sehen und Hören und der so genannten *niederen* wie das Tasten, Schmecken, Riechen usw. – zum Programm ästhetischer Erziehung. Hierbei stoßen wir zugleich auf die unaufhebbare dialektische Wechselbeziehung von Wahrnehmung und Bewegung. Deshalb wird nicht selten auch die Pflege von Bewegung, Rhythmik, Tanz und Musik mit ästhetischer Erziehung in Verbindung gebracht.

„Vollkommenheit“ steht einerseits für die Gesamtheit der Prozesse, die sich im Zuge sinnlicher Wahrnehmung vollziehen, d. h. für emotionale, affektive oder unbewusste und ebenso für bewusste, kognitive sowie motorische Aktivitäten. Andererseits wird auf die Vereinigung dieser Prozesse auf einer ‚höheren‘ Ebene verwiesen. F. SCHILLER (1795) spricht diesbezüglich vom *„ästhetischen Zustand“* und meint damit jene *„schöne Erfahrung“*, in der sich der Mensch als *„physisch-sinnliches und geistig-vernunftmäßiges Wesen“* wiederfinden kann. Das Schöne tritt hier als eine äußerst individuelle Erfahrungskategorie zutage, als ein Symbol des mit sich selbst identisch gewordenen Subjekts.

SCHILLERs ‚Versöhnungsästhetik‘ ist allerdings nicht unstrittig, da sie zu der Ansicht verleitet, dass eine ‚Veredelung‘ des Menschen und der Menschheit nur durch eine ästhetische Kommunikation mit der klassizistischen oder naturalistischen Kunst erzielt werden könne. Demgegenüber lehrt uns die Avantgarde des 20. Jahrhunderts, dass es eine ‚Kunst im Plural‘ gibt (verschiedene und zeitlich parallel verlaufende Stilrichtungen oder Spielarten künstlerischer Ausdrucksformen), die gleichfalls wirkungsvoll im Hinblick auf eine Gewinnung von mehr Menschlichkeit sein kann. Ein solches ‚postmodernes‘ Kunstverständnis birgt zudem die Chance für Inklusion – und dies nach der Devise: Kunst kennt keine Behinderung und Normalität (THEUNISSEN 2004; THEUNISSEN & GROßWENDT 2006).

Dass sich Kunst durch *„Unbestimmtheit“, „Freiheit“, „Regellosigkeit“* und *„Subjektivität“* auszeichnet, hat H.-G. RICHTER (1999) dazu bewegt, zwei zentrale Bestimmungsmomente herauszustellen, die für eine ästhetische Erziehung heuristische Funktion haben und Perspektiven einer Praxis ohne Ausschluss eröffnen.

Zum einen nennt er die *„Offenheit der ästhetischen Sache“*. Sie besagt, dass ästhetisches Tun weder zwingend vorgeschriebenen (als falsch oder richtig ausweisbaren) Erarbeitungsweisen oder Problemlösungsschritten noch vorgegebenen Beurteilungs- oder Wertmaßstäben genügen muss. Insofern könnten alle bekannten künstlerischen oder auch *‚natürlichen‘ Ausdrucksformen (z. B. der Kinderzeichnung, des Plastizierens, Collagierens usw.) in Anspruch genommen werden“* (ebd., 84). Die Pluralität derlei Möglichkeiten kommt insbesondere Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung sehr entgegen, deren ästhetisches Ausdrucksverhalten und ästhetische Kulturbetätigung basal erschlossen werden muss.

Zum anderen stellt RICHTER den *„Synkretismus der ästhetischen Erfahrung“* heraus. Dieser Begriff steht für

> *die Verbindung von ‚primären' (affektiven, unbewussten) Prozessen und ‚sekundären' (organisierenden, kognitiven) Aktivitäten [...] Er soll deutlich machen, dass [...] die Lösung eines künstlerischen Problems auf einer individuellen Synthese (Vermengung, Vereinigung, Verbindung) aller psychischen Zustände beruht: Sie hat den Charakter des Möglichen und zeichnet nicht das (vorgegebene) Wirkliche nach.* (ebd., 87f.)

Abgeleitet vom griechischen Stammwort ‚aisthesis' lässt sich nach WELSCH (1990) noch eine dritte Kategorie nennen, die als ein *„ästhetisches Denken" „Reflexionsanstöße der Wahrnehmung zu entfalten"* (ebd., 55) versucht.

Demzufolge stellt Wahrnehmung als Schlüsselbegriff der Ästhetik ein sehr komplexes Geschehen dar, das nicht als ein Vorgang missverstanden werden darf, in dem Objekte ohne Bedeutung aufgenommen werden. Damit wird mit dem Begriff des Ästhetischen ein ‚ganzheitliches' Phänomen beschrieben, das in doppelter Hinsicht bedeutsam ist: Nicht ausschließlich der sog. Leib-Seele-Geist-Einheit des Menschen, sondern der Relation zwischen der Individualsphäre und der sozialen, mitmenschlichen, natürlichen und kulturellen Umwelt gilt das Interesse ästhetischer Erziehung. Damit unterscheidet sich dieses Konzept zugleich von ganzheitlichen und musischen Ansätzen in der Heilpädagogik, die über ein individuumzentriertes Denken und Handeln nicht hinauskommen. Vielmehr ist der Entwurf systemökologisch orientiert, indem er ‚passende' Relationen (‚person-environment-fit') herzustellen versucht. Folgendes Beispiel veranschaulicht dies: Eine nach funktionalen Gesichtspunkten konzipierte Pflegegruppe für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung erzeugt Wirkungen, die einem psychisch-physischem Wohlbefinden abträglich sind. Folglich zielt die ästhetische Arbeit auf Milieugestaltung nach ‚ästhetischen' Gesichtspunkten (z. B. durch Raumteiler, Nischen, Mattenpodest mit Baldachin, Blumenbänke, Tastwand als Erfahrungsfeld der Sinne), sodass sich die Betroffenen in ihrem Lebensraum ‚wiederfinden' können. Hinzu kommt, dass salutogenetische (gesundheitsfördernde) Wirkungen nur dann erwartet werden können, wenn das Alltagsleben in sinnvolle Zusammenhänge eingebettet ist und sinnvolle Erfahrungen in sich birgt.

Diesem Beispiel, das ebenso von FRÖHLICH stammen könnte (vgl. dazu FRÖHLICH 1999, 154ff., 276f.), ist zu entnehmen, dass ästhetische Erziehung als ‚heilpädagogisches Prinzip' breit angelegt ist, indem sie Erfahrungs-, Aneignungs- und Gestaltungsprozesse im Blick hat. Um zur ‚Vollkommenheit der sinnlichen Wahrnehmung' zu gelangen, genügt es nun aber nicht, diesen Prozessen uneingeschränkt zu vertrauen. Sie kann nicht einfach als gegeben vorausgesetzt werden, sondern muss angeeignet und entfaltet werden. Folgerichtig bedeutet für VON HENTIG (1970, 25f.)

ästhetische Erziehung *„[s]ystematische Ausbildung [der, G. T.] Wahrnehmungsmöglichkeiten, des Wahrnehmungsgenusses und der Wahrnehmungskritik“* oder anders gesagt *„Ausrüstung und Übung des Menschen in der Aisthesis – in der Wahrnehmung. Sie will etwas ganz Elementares und Allgemeines“* (1969, 358); und weiter heißt es an anderer Stelle:

> *Eine ästhetische Erziehung bestünde folglich vor allem darin, den Menschen von klein auf die Gestaltbarkeit der Welt erfahren zu lassen, ihn anzuhalten, mit der Mächtigkeit der ästhetischen Wirkungen zu experimentieren und die unendliche Variation nicht nur der Ausdrucksmöglichkeiten, sondern gerade auch der Aufnahme- und der Genußmöglichkeiten zu erkennen.* (1970, 93)

Hier stoßen wir auf zwei Aspekte: Erstens auf die kunstpädagogische Intention, Lernende zum *„ästhetischen Denken“* (WELSCH) anzuregen (um z. B. die Wirkungen von Werbung zu durchschauen), und zweitens auf den basalen Charakter ästhetischer Erziehung, indem ‚von klein auf‘ ästhetische Aktivitäten und Erfahrungen wertgeschätzt, gefördert und unterstützt werden sollen. Gerade dieser Aspekt hat für uns besondere Bedeutung – eröffnet er doch eine Perspektive für die Arbeit im ästhetischen Bereich, die keinen Menschen ausschließt.

Perspektiven für die Praxis

Konzepte, die sich einer ästhetischen Erziehung als ‚heilpädagogisches Prinzip‘ verschrieben haben, sind darauf angelegt, über einen kommunikations- und beziehungsstiftenden, subjektzentrierten, entwicklungsgemäßen und ganzheitlichen Zugang Selbst- und Umwelterfahrungen sowie damit verknüpfte Lern- und Entwicklungsprozesse anzuregen, zu unterstützen und zur Entfaltung zu bringen.

Erste Ansatzpunkte einer basalen ästhetischen Erziehung ergeben sich dort, wo in der frühen menschlichen Entwicklung die *„coenästhetische Wahrnehmungsweise“* dominiert. Nach SPITZ (vgl. 1973, 44ff.; 1976, 62f.) handelt es sich hierbei um Situationen, in denen die Beziehung zwischen Mutter und Kind intensiv, affektiv und ‚ganzheitlich‘ gepflegt wird. In keinem anderen Lebensabschnitt besteht eine so intensive Kommunikation auf allen Sinnesgebieten. Aus der alltäglichen Pflege und Liebkosung ergibt sich ein ‚Strom‘ von gemeinsamen Interaktionen, der alsbald in wiederkehrenden zeitlichen Abständen stattfinden wird, die der Säugling immer mehr vorausfühlt.

> *Dieser Austausch aktiviert Schritt für Schritt sich entwickelnde Funktionen und Fähigkeiten in dem Kind. Gleichzeitig dient die häufige und wiederholte Interaktion dazu, in dem sich entfaltenden Geist des Kindes Erinnerungsbilder aufzubauen, die den Niederschlag interaktiver enteroceptiver und pro-*

> *prioceptiver Reize bilden. Das sind zum Beispiel Reize, die bei Tätigkeiten wie der des Greifens, bei Haut- und Lippenberührungen, beim Saug- und Schluckakt, bei Erlebnissen, die die Spannung herabsetzen und bei solchen, die sie steigern, das rudimentäre Gewahrsein des Kindes erreichen.* (COBLINER 1976, 338)

Dieser *„coenästhetische Empfang"* findet im Säugling *„auf dem Niveau der Tiefensensibilität und in ganzheitlicher Weise"* statt (SPITZ 1973, 45). Die hierbei relevanten sensorischen Kategorien sind

> *Gleichgewicht, Spannungen (der Muskulatur und anderer Organe), Körperhaltung, Temperatur, Vibration, Haut- und Körperkontakt, Rhythmus, Tempo, Tonskala, Nuancen der Töne, Klangfarbe und wahrscheinlich noch viele andere, die der Erwachsene wohl kaum wahrnimmt.* (ebd., 46)

Konzepte wie FRÖHLICHs Basale Stimulation (1999, 197ff.) oder auch MALLs Basale Kommunikation (1992) sind prädestiniert dafür, elementare Kommunikationen, dialogische Begegnungen, emotionale Sicherheit und zwischenmenschliches Vertrauen aufzubauen und auf dieser Grundlage vor allem Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung ‚coenästhetisch' zu sensibilisieren und für basale Erfahrungen und Wahrnehmungen empfänglich zu machen.

Davon ausgehend lassen sich basale Angebote organisieren, die darauf angelegt sind, so genannte *„modal-sinnesspezifische Aktivitäten"* (AFFOLTER) wie zum Beispiel ‚einfache Gewohnheiten', ein Greifen oder Abtasten, ein gezieltes Hinschauen oder Lauschen, zu fördern und auszubilden. Handlungspraktische Anregungen bietet hierzu wiederum FRÖHLICHs Konzept der Basalen Stimulation (1999, 248ff.). Interessant finde ich unter anderem seine Ausführungen zur Naturbegegnung, die sich in ähnlichen Bahnen bewegen wie die Vorstellungen der ‚Klassiker' der Heilpädagogik:

> *„Boden, Erde, Gras müssen erlebt werden, immer wieder, man muss lernen zu spüren, man muss lernen mit diesem kitzeligen, stacheligen, nicht so ganz fassbaren ‚Zeug' zurechtzukommen. Man muss Blätter befühlen, Äste knacken lassen, die Stabilität eines Baumstammes immer und immer wieder erleben. Steine, Tannenzapfen, Früchte, all diese Objekte der Natur müssen erst entdeckt und erkundet werden, bevor sie zum ‚persönlichen Inventar' werden können.* (ebd., 176)

Gleichfalls können Vorschläge aus dem so genannten ‚Snoezelen', aus LICHTENBERGs heilpädagogischer Kunsttherapie (2006) oder aus der Sensorischen Integration nach J. AYRES (1984) an dieser Stelle verortet werden. All diese Konzepte lassen sich derart aufbereiten, dass ausgehend

von elementaren Bewegungen (Signalverhalten) bislang rudimentäre Sinnesmodalitäten erlebt, aufgebaut, stabilisiert und differenziert werden können. Dabei wird die Beschaffenheit (z. B. Konsistenz, Oberflächenstruktur, Form, Farbe, Gewicht, Größe, Temperatur) so unterschiedlicher Materialien wie Sand, Wasser, Creme, Steine, Holz, Ton, Plastik, Erbsen o. Ä. voll genutzt. Insofern bestehen Konvergenzen zwischen der Basalen Stimulation, dem Snoezelen, der Sensorischen Integration, der heilpädagogischen Kunsttherapie und der ästhetischen Praxis, wie sie bei SÉGUIN, GEORGENS und DEINHARDT angedacht ist. Das zeigt zum Beispiel auch der folgende Katalog an Vorschlägen einer basalen ästhetischen Erziehung:

> *Fingerspiele, Spiele mit den Händen; Hände vorsichtig öffnen und einen weichen Gegenstand hineinlegen, offene Hand kitzeln, weiche oder harte Gegenstände hineinlegen, streicheln, Hände oder Arme schütteln, gegen Hände oder Finger drücken; [...] Spiele mit selbstangefertigten Säckchen, die mit unterschiedlichen Materialien (Sand, Kieselsteine, Reis, Nudeln, Papier, Watte, Styropor, Blätter etc.) gefüllt sind, [...] freies Fingerfarbenmalen, zum Beispiel am Tisch, auf Tapetenbahnen am Boden, an der Wand, an großen Fensterscheiben, Fingerfarbenmalen mit Musikbegleitung, beidhändiges rhythmisches Malen, bimanuelles Malen mit dickflüssiger Farbe (Kleister-, Lehm-, Fingerfarbe), Handabdrücke herstellen, mit den Füßen malen, [...] Aktivitäten mit Wasser, Sand, Kleister, Ton und Knete, [...] Spiele im und mit Wasser: Wasser durch kräftiges Herumrühren mit dem Armen ganz ‚wild' machen, Wasserplantschen, spritzen, Blasen machen.* (THEUNISSEN 1986, zit. nach MENZEN 1994, 36)

Derlei Aktivitäten können zum Beispiel haptisch-taktile und kinästhetische Erfahrungen vermitteln und die Betätigung der Hände als wesentliches Organ des Fühlens, Empfindens und Greifens anregen und unterstützen.

Von hier aus ist der Schritt nicht weit, zu intermodal-sinnesspezifischen Aktivitäten (z. B. Auge-Hand-Koordination) und serialen Prozessen überzuleiten und anzustiften. Dazu bietet sich nach FRÖHLICH eine *„Beteiligung an Alltagsaktivitäten"* (1999, 167ff.) oder – genauer gesagt – ein basales Lernen in Alltagssituationen an. Solche Lernangebote dienen zugleich der Bewältigung von Lebenssituationen. Ein zu diesen Überlegungen anschlussfähiges, bemerkenswertes Beispiel stammt von JANSEN (1993). Mit einem als *„Erfahrungsfeld der Sinne"* konzipierten Fußparcours zeigt er uns, wie die unterschiedliche Strukturhaftigkeit und Beschaffenheit von Naturmaterialien (Moorboden, weiches Moos, feinkörniger Sand, glatte Steine, Kies, raue Baumwurzeln, harter Fels, stechende Kiefernnadeln, kühles Laub, kitzelnde Gräser, Torf, ein mit Ziegeln gepflastertes Feld, ein Weg aus Holzpflöcken, Stroh usw.), die einen natürlichen oder auch künstlichen Fußweg ausmachen, spezifische Modalitäten

(Tast-, Temperatur-, Schmerzsinn) oder Empfindungsqualitäten anregen, diese miteinander verschalten (z. B. visuell-taktil-motorische Koordination; Druck-Schmerz-Kontrolle) und eine seriale Verarbeitung befördern kann (kognitive Antizipation der Naturmaterialien in ihrer Strukturhaftigkeit, Konsistenz, Form).

Ähnlich gelagerten Vorschlägen begegnen wir unter anderem bei SELLE (1988). Darüber hinaus möchte ich Projekte und Anregungen wie zum Beispiel ‚Sinnesgarten', ‚basales Theater', so genannte Erlebnis- oder Möglichkeitsräume im Rahmen von kulturellen Ereignissen (z. B. Sommertheater Pusteblume in Köln) oder Schulprojekte, die sich an KÜKELHAUS' ‚Erfahrungsfeld zur Bewegung und Besinnung' orientieren, an dieser Stelle nicht unerwähnt lassen (vgl. dazu LAMERS 1996; THEUNISSEN 2004, 91). Solche basal gelagerten Angebote einer ästhetischen Praxis erfahren heute sowohl in heilpädagogischen Arbeitsfeldern als auch in der allgemeinen Kunstpädagogik hohe Wertschätzung. Das gilt gleichfalls für NÜTZELs (1998) Vorschläge, den Wald als ein *„Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Erlebnisparadies"* zu nutzen. Im Unterschied zu den zuvor genannten, weithin ‚künstlich' angelegten Settings dient hier der natürliche Lebensraum als ein vielfältiges basales Lernfeld zur Schulung und Entfaltung der Sinne. Hierzu werden eine Fülle *„sinnanregender Walderlebnisspiele"* genannt (‚Duftsafari', ‚duftende Walderlebnistour', ‚Naturmemory im Sommer', ‚Schatzsuche', ‚Lauschwettbewerb' u. a.), die FRÖHLICHs Anregungen zur Naturbegegnung weiterdenken.

In diesem Sinne sollte aus der Perspektive der ästhetischen Erziehung bei der Planung basaler Angebote darauf geachtet werden, die ästhetische Dimension nicht auf sinnliche Erfahrungen und Erlebnisse zu verkürzen und das reflexive Moment des Synkretismus bzw. das ‚ästhetische Denken' zu vernachlässigen. Dass sensomotorische Aktivitäten, sinnliche Erkundungen bzw. ein spielerisch-basaler Umgang mit den Sinnen durchaus in ein ‚bewusstes' ästhetisches Lernen, in Mitteilungen über Wahrnehmungsprozesse und begriffliche Differenzierungen überführt werden können, zeigt zum Beispiel eine Unterrichtseinheit von EISINGER-NIEDWOROK (1984), die zwar für den Kunstunterricht mit lernbehinderten Schülern konzipiert wurde, aber ebenso für die Arbeit mit geistig behinderten Schülern geeignet sein kann (vgl. THEUNISSEN 2004, 110f.). Das gilt im Übrigen auch für aktionsorientierte Arbeitsformen in der ästhetischen Erziehung, die in unseren Konzepten eines Kunstunterrichts mit geistig behinderten Schülern sowie einer (therapeutisch-)ästhetischen Praxis im außerschulischen Bereich einen wichtigen Stellenwert haben (vgl. BUSS & THEUNISSEN 2004). Durch ein vielfältiges Materialangebot (z. B. Schaumstoff- und Naturfaserstücke, Watte, Jute, Wurzelelemente, Kreppklebe-

band, Kordel, Gardinen, Nesseltücher, Toilettenpapier, Fingerfarben, Makulaturpapier) sollen Schüler mit Behinderungen und/oder Verhaltensauffälligkeiten zu künstlerisch-aktionistischen Aktivitäten, zum Beispiel zu Material-, Verpackungs-, Verkleidungs- und Spielaktionen, zur Köperbemalung, Selbstdarstellung durch Collagetechnik und Fingermalen oder zu *„additiven Konstruktionen mit Trivialmaterial"* (BUSS 2004) animiert und ermutigt werden. Ferner lässt sich von dieser „sinnlich-basalen" ästhetischen Praxis aus ein Bezug zu zeitgenössischen Kunstprojekten wie zum Beispiel zur sog. ‚Erlebnis-Kunst', zu ‚Erlebnis-Ausstellungen', Kunsträumen und ‚Wunderkammern' herstellen. Damit würde mit Blick auf den schulischen Lernbereich ein zentrales Ziel ästhetischer Erziehung in Anspruch genommen und eingelöst.

Literatur

AFFOLTER, F. (1991): Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache. Villingen.

AYRES, J. (1984): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin.

BAUMGARTEN, A. G. (1961): Aesthetica (1750). Hildesheim.

BUSS, H. & THEUNISSEN, G. (2004): Aktionsorientierter Unterricht im ästhetischen Bereich. In: THEUNISSEN, G.: Kunst und geistige Behinderung. Bildnerische Entwicklung – Ästhetische Erziehung – Kunstunterricht – Kulturarbeit. Bad Heilbrunn. (S. 127-144).

COBLINER, W.G. (1976): Die Genfer Schule der genetischen Psychologie und Psychoanalyse. In: SPITZ, R.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart. (Vorwort).

EISINGER-NIEDWOROK, G. (1984): Haptische Wahrnehmungsförderung. Eine Unterrichtseinheit im Kunstunterricht mit lernbehinderten Schülern: In: Kunst und Unterricht, 87, 15-22.

FISCHER, E. (1983): Wahrnehmungsförderung und Sinnerschließung bei schwer geistig Behinderten. In: Geistige Behinderung, 4, 282-291.

FRÖHLICH, A. (1992): Basale Stimulation für Menschen mit schwerster Mehrfachbehinderung. In: FIKAR, S., FIKAR, H. & THUMM, E. (Hrsg.): Körperarbeit mit Behinderten. Stuttgart.

FRÖHLICH, A. (1999): Basale Stimulation. Das Konzept (2. Aufl.). Düsseldorf.

GEORGENS, J.D. & DEINHARDT, H. (1861; 1863): Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Bd. I und Bd. II. Leipzig.

HENTIG, H. v. (1969): Spielraum und Ernstfall. Stuttgart.

HENTIG, H. v. (1970): Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart.

JANSEN, U. (1993): „Barfuß unterwegs“ – sinn-volle, natürliche und naturnahe Erfahrungen in der psychomotorischen Praxis. Zeitschrift für Heilpädagogik, 5, 316-326.

LAMERS, W., LENZ, W. & TARNEDEN, R. (1996) (Hrsg.): Spielräume – Raum für Spiel. Spiel und Erlebnismöglichkeiten für Menschen mit schweren Behinderungen. Düsseldorf.

LICHTENBERG, A. (2006): Einblicke in die kunsttherapeutische Arbeit mit schwerst- und mehrfachbehinderten Menschen: In: THEUNISSEN, G. & GROßWENDT, U. (Hrsg.): Kreativität bei Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen. Grundlagen – Ästhetische Praxis – Theaterarbeit – Kunst- und Musiktherapie. Bad Heilbrunn.

MALL, W. (1992): Basale Kommunikation. Heidelberg.

MENZEN, K.-H. (1994): Heilpädagogische Kunsttherapie. Freiburg.

NÜTZEL, R. (1998): Den Wald erleben mit Kindern. München.

RICHTER, H.-G. (1977) (Hrsg.): Therapeutischer Kunstunterricht. Düsseldorf.

RICHTER, H.-G. (1999): Pädagogische Kunsttherapie. Düsseldorf.

SCHILLER, F. (o. J.): Über die Ästhetische Erziehung in einer Reihe von Briefen (1795). In: Schillers sämtliche Werke in 10 Bänden, Bd. 10., Leipzig.

SÉGUIN, E. (1912): Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode. Wien.

SELLE, G. (1988): Gebrauch der Sinne. Die kunstpädagogische Praxis. Reinbek.

SIMON, E. (1965): Martin Buber, der Erzieher. In: SIMON, E.: Brücken, gesammelte Aufsätze. Heidelberg.

SPITZ, R. (1973): Die Entstehung der ersten Objektbeziehung. Stuttgart.

SPITZ, R. (1976): Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart.

THEUNISSEN, G. (2004): Kunst und geistige Behinderung. Bildnerische Entwicklung – Ästhetische Erziehung – Kunstunterricht – Kulturarbeit. Bad Heilbrunn.

THEUNISSEN, G. & GROßWENDT, U. (2006) (Hrsg.): Kreativität bei Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen. Grundlagen – Ästhetische Praxis – Theaterarbeit – Kunst- und Musiktherapie. Bad Heilbrunn.

WELSCH, W. (1990): Ästhetisches Denken. Stuttgart.