Norbert Heinen
Wolfgang Lamers
(Hrsg.)

# Geistigbehinderte Pädagogik als Begegnung

verlag selbstbestimmtes leben

*Wolfgang Lamers*

# Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung

## – Begegnung mit anspruchsvollen Bildungsinhalten

*Nach meinem Referendariat 1982 habe ich an einer Schule für Geistigbehinderte eine Klasse mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern als Klassenlehrer übernommen. Weder mein Studium noch die zweite Ausbildungsphase hatten mich ausreichend auf meine neue Aufgabe vorbereitet. Deshalb stürzte ich mich auf die damals aktuellen Veröffentlichungen, die sich mit dem Thema „Förderung Schwerstbehinderter" beschäftigten. Insbesondere die Bücher „Förderung von schwerstkörperbehinderten Kindern" von Andreas FRÖHLICH u. a. (1979), „Intensivbehinderte lernen leben" von Manfred BREITINGER und Dieter FISCHER (1981) wie auch das systematische Förderprogramm „Geistig schwer Behinderte lernen lebenspraktische Fähigkeiten" von Gudrun und John KANE (1976) haben meine damalige Arbeit stark beeinflusst. Ohne diese sehr konkreten Anregungen und Fördervorschläge wäre ich sicherlich sehr hilflos gewesen. Gemeinsam mit anderen Kolleginnen wurden in Anlehnung an die Literaturvorbilder Förder- und Anregungsmaterialien für unsere Schüler gebaut. Während ein befreundeter Kollege, der am Gymnasium arbeitete, die Bücher für seine Schülerinnen und Schüler in der nächsten Buchhandlung bestellte, verbrachte ich Stunden in Kaufhäusern, Baumärkten, Bioläden und Elektronikgeschäften, um Materialien zur Anfertigung von Lernmedien zu erstehen. Ich kaufte Bürsten, Schwämme, Erbsen, Bohnen, Mais, Pinsel, Lichteffekte, Bodenfliesen und Kuchengitter, die dann abends zu Medien zur somatischen, vestibulären, vibratorischen, optischen usw. Förderung gestaltet wurden.*

*Für alle Schülerinnen und Schüler gab und gibt es in NRW ein Lernmittelfreiheitsgesetz, das die Bereitstellung von Geldern zur Anschaffung von Lernmitteln für jeden Schüler regelt. Dementsprechend beantragte ich bei der zuständigen Verwaltungsstelle die Erstattung der Unkosten, die bei der Erstellung der Fördermaterialien für meine Schüler entstanden waren. Einige Tage später kam mein Antrag mit*

*dem Vermerk zurück: „keine Lernmittel". Meine Empörung war groß. Wie konnte der Sachbearbeiter der Schulbehörde so unsensibel sein und so wenig pädagogisches Einfühlungsvermögen haben? Es lag doch auf der Hand, dass meine schwerstbehinderten Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der Erbsen und Bürsten lernten, ihre Wahrnehmung zu differenzieren, genauso wie die Schüler am Gymnasium mit Hilfe des Atlanten erfuhren, wo „Frasselt" zu finden ist. Es begann ein intensiver Briefwechsel zwischen dem Sachbearbeiter, dem Schulamt und der Bezirksregierung, in dem ich mein Unverständnis für diese Entscheidung und meine Unnachgiebigkeit zum Ausdruck brachte. Meine gesammelte Korrespondenz stellte am Ende so etwas wie ein „Kompendium" der damaligen Schwerstbehindertenpädagogik dar. Voller Stolz erhielt ich nach einigen Wochen die Nachricht, dass ich die Materialien als Lernmittel gelten machen konnte. Mein Einsatz hatte sich gelohnt, und in den folgenden Jahren war die Abrechnung kein Problem mehr.*

*Heute, fast 18 Jahre später, frage ich mich, wie dieser Sachbearbeiter vor dem Hintergrund meiner damaligen umfassenden Begründungen reagieren und entscheiden würde, wenn ich für meine Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung eine Ausgabe von GOETHEs „Werther", einen Bildband über den Expressionismus und eine CD von Johann Sebastian BACHs Matthäuspassion als Lernmittel beantragen würde.*

## GOETHE und MATISSE für Menschen mit einer schweren Behinderung!?!

In meinen nachfolgenden Ausführungen werde ich mich mit den inhaltlichen Aspekten schulischer Bildung von Schülerinnen und Schülern mit einer schweren Behinderung auseinandersetzen, wobei diese Überlegungen grundsätzlich auch auf andere Lebensbereiche (Erwachsenenbildung, Freizeit, Arbeit ...) übertragen werden können.

Das Thema „GOETHE und MATISSE für Menschen mit einer schweren Behinderung" ist zunächst ein provokantes „Gegenbild" zu den Bürsten, Schwämmen, Riechdosen und Lichteffekten, die in unterschiedlichen Ansätzen über weite Strecken die schulische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer schweren Behinderung sowohl methodisch als auch inhaltlich bestimmen.

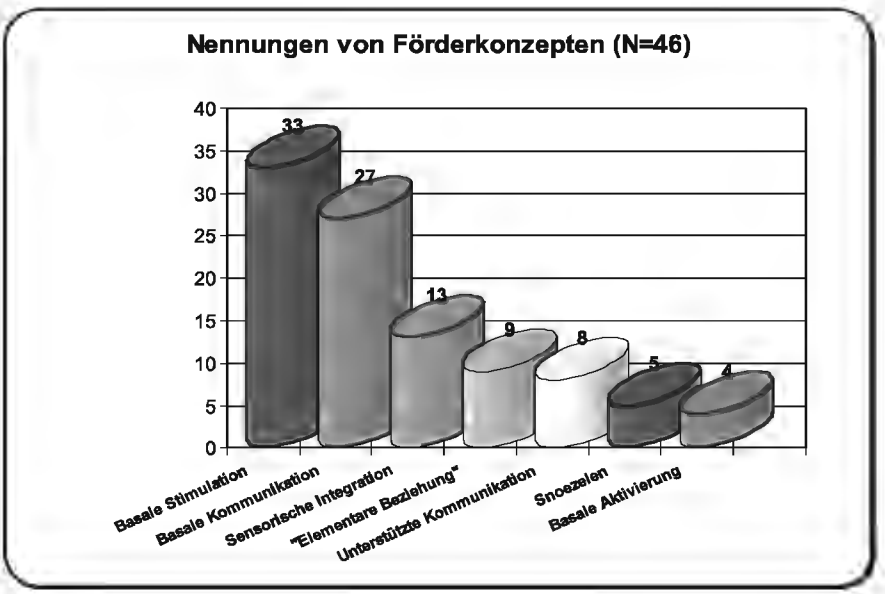
Diese aus meiner Sicht inhaltliche Reduktion von Unterricht und Förderung soll am Beispiel der Basalen Stimulation verdeutlicht werden und auf damit verbundene Gefahren hingewiesen werden.

Ich werde *skizzieren*, was *Bildung* für Menschen mit einer schweren Behinderung beinhalten sollte, und Begegnungsmöglichkeiten mit anspruchsvollen Bildungsinhalten exemplarisch aufzeigen.

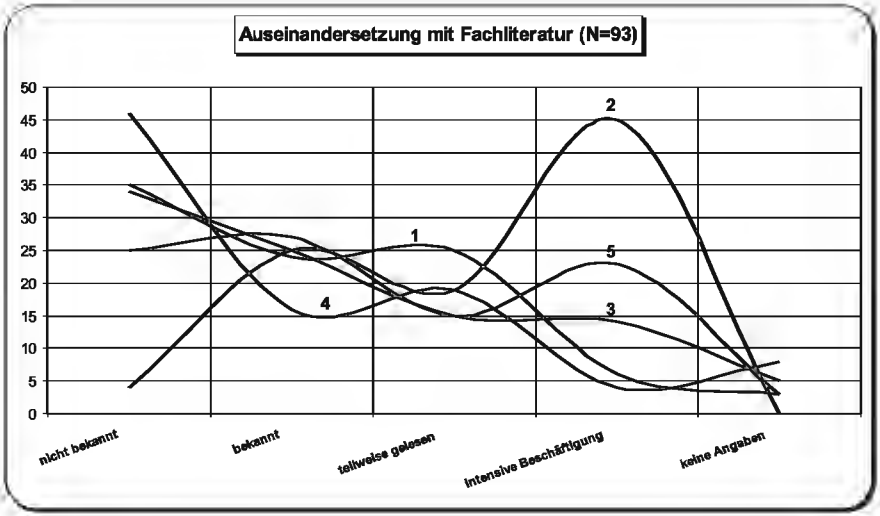
Die nachfolgende Auseinandersetzung mit FRÖHLICHS Konzept der Basalen Stimulation verstehe ich als kritisch konstruktive Würdigung und als Impuls für eine Weiterentwicklung des Unterrichts mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Neben der hohen persönlichen Wertschätzung seiner Arbeit gibt es verschiedene Gründe, sich mit seinem Konzept zu befassen:

1. Die Basale Stimulation ist der bekannteste und am meisten verbreitete Ansatz zur Förderung von Menschen mit einer schweren Behinderung, der wie kein anderer zu einer wichtigen Hilfe und Orientierung für die praktische Arbeit wurde. Wie aktuell dieses Konzept nach wie vor ist, zeigt sich z. B. an den Auflagenzahlen der Bücher *„Basale Stimulation“* und *„Basale Stimulation in der Pflege“*. Den hohen Bekanntheitsgrad der *„Basalen Stimulation“* belegen auch zwei Teilergebnisse einer Voruntersuchung zu einem Forschungsprojekt zur schulischen Situation von Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung, das zur Zeit an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführt wird:

   Von 46 befragten Referendaren der Geistigbehindertenpädagogik (17 Kursbeginn 1998, 29 Kursbeginn 1999), die frei benennen sollten, welche Förderkonzepte für Menschen mit schwerer Behinderung ihnen *bekannt* sind, benannten 71 % FRÖHLICHS Konzept.

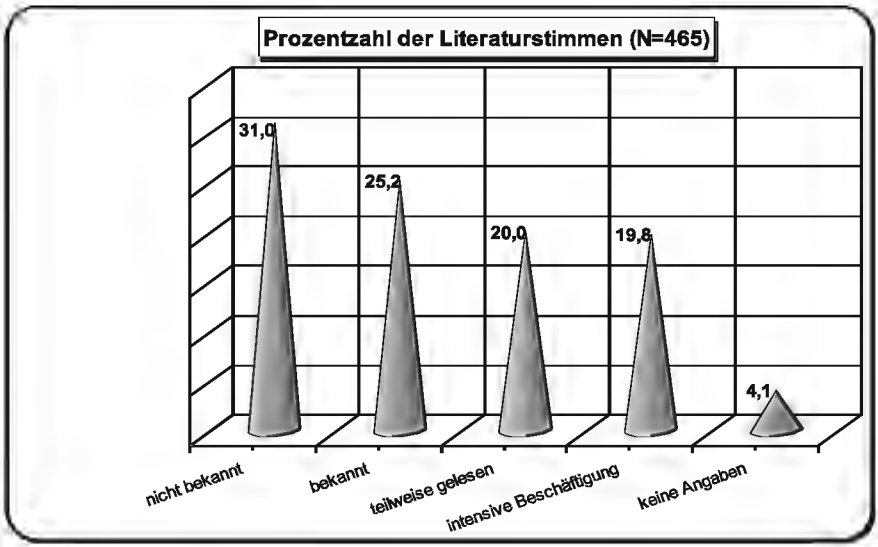



In einer weiteren Frage, die auch von 47 an Sonderschulen für Geistig- oder Körperbehinderte arbeitenden Kolleginnen und Kollegen (Sonderschul- und Fachlehrer) beantwortetet wurde, ging es um die Intensität der Auseinandersetzung mit ausgewählter schwerstbehindertenpädagogischer Standardlitera-




1) FORNEFELD – Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung
2) FRÖHLICH – Basale Stimulation
3) BREITINGER/FISCHER – Intensivbehinderte lernen leben
4) FORNEFELD – Elementare Beziehung
5) MALL – Kommunikation mit schwer geistig behinderten Mentur.

Die Antworten zeigen, dass neben dem hohen Bekanntheitsgrad auch die intensivste Auseinandersetzung mit der Basalen Stimulation stattgefunden hat. Gleichzeitig deutet sich in der Beantwortung dieser Frage eine geringe



Beschäftigung mit schwerstbehindertenpädagogischer Fachliteratur an. Ausgehend von 465 Wahlmöglichkeiten (N = 93 Teilnehmer * 5 Literaturtitel) ergibt sich nur bei 20% der Befragten eine intensive Beschäftigung mit der entsprechenden Fachliteratur. Von diesen haben sich wiederum 49% am intensivsten mit der Basalen Stimulation beschäftigt.

2. Es soll eine exemplarische Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und Lernmethoden der Basalen Stimulation stattfinden, die auf viele andere Ansätze wie Basale Aktivierung (BREITINGER & FISCHER), integrierte Förderung (Dank), Basale Kommunikation (MALL), Snoezelen (VERHEUL & HUELSEGGE) u. a. übertragen werden könnte.
3. Die Basale Stimulation eröffnet aus meiner Sicht vielfältige Möglichkeiten, diese als „Methode", als Weg, als Medium der Vermittlung und Begegnung mit „anspruchsvollen Bildungsinhalten" der natürlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit weiterzudenken. Basale Stimulation wäre dann

   a) als vermittelnde Instanz zwischen lernendem/aneignendem Subjekt und zu lernendem/anzueignendem Objekt (Dimension Sachbegegnung) (vgl. TERHART 1997, 28) und

   b) als Schaffung von günstigen Bedingungen für die Schüler, indem der Lehrer eine methodisch fördernde Lernumwelt für die Begegnung mit den Lerninhalten arrangiert (Dimension Lernhilfe)(vgl. ebd.),

zu verstehen.

## Menschen mit schwerer Behinderung ...

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung um die Beschreibung von Menschen mit schwerer Behinderung und die Kritik an entsprechenden Klassifikationsversuchen begleitet die fachwissenschaftliche Diskussion der letzten 25 Jahre. Es finden sich anthropologisch-philosophische Positionen, die feststellen, dass ein primär rationaler, um Objektivierung bemühter Zugang nur eine fragmentarische Beschreibung erlaubt, die nur einen Ausschnitt der Lebenswirklichkeit von Menschen mit einer schweren Behinderung „abbildet", jedoch ihre individuelle Seinsweise mehr oder weniger unberücksichtigt lässt (vgl. LAMERS 1996, 71 f.).

BEGEMANN stellt hierzu fest:

> *„Wissenschaftliche „Sonderpädagogik" kann Menschen wie Gegenstände definieren und behandeln und „muß" sie nicht wie Personensubjekte achten. So können Menschen auf der Basis bestimmter Theorien, deren Vorannahmen und Relativitäten nicht immer geklärt oder bewußt sind, nach definierten, theoretisch „konstruierten" Merkmalen beobachtet, diagnostiziert, festgestellt und „gefördert" werden, ohne daß ihre eigenen Erlebnisse, Erfahrungen, Einschätzungen, Wünsche, Ziele,*

> *ihre konkreten Lebensbedingungen und gesellschaftlichen Perspektiven und Selbstverständnisse in den Blick kommen oder respektiert werden, ohne daß sie selbst (mit-)bestimmende Subjekte „ihrer" Situation werden." (BEGEMANN 1992, 243)*

FORNEFLD macht deutlich, dass alle Klassifikations- und Definitionsversuche, die die subjektive Perspektive des Menschen mit schwerer Behinderung selbst unberücksichtigt lassen, anthropologisch nur haltbar sind, wenn sie im Bewusstsein ihrer eigenen Unzulänglichkeit und Begrenztheit erfolgen (vgl. FORNEFELD 1995, 39).

Diesen um eine ganzheitliche Sicht vom Menschen bemühten philosophisch-anthropologischen Ansätzen in der Schwerstbehindertenpädagogik wird von empirischen oder erziehungspraktischen Positionen, wie z. B. von HOLTZ und NASSAL entgegengehalten:

> *„Die Verwechslung von „Wesen" und „Merkmalen" von Menschen und schließlich die Gleichsetzung von Definitionen, Klassifikationen und individuellen Diagnosen lenkt davon ab, dass es eine unverzichtbare Voraussetzung psychologischen, pädagogischen und bildungspolitischen Handelns ist, den relevanten Personenkreis je nach Fragestellung näher zu bestimmen." (HOLTZ/ NASSAL 1999, 91)*

Bei genauerer Betrachtung der Beschreibungs- und Klassifikationsversuche von schwerer oder schwerster Behinderung stellt sich heraus, dass die teilweise kontroverse Diskussion auf unterschiedlichen, nicht unmittelbar vergleichbaren Ebenen des „Wissens" über schwere Behinderung geführt wird, die in Anlehnung an BREZINKA (1978) durch

- das wissenschaftliche Wissen (Erziehungswissenschaft)
- das philosophische Wissen (Erziehungsphilosophie)
- das praktische Wissen (Erziehungspraxis)

charakterisiert sind. *„Diese drei Arten des Wissens haben verschiedene Grundlagen und dienen verschiedenen Zwecken. Keine kann durch eine andere ersetzt werden".* (BREZINKA 1978 27)

Jede Position für sich genommen wirkt auf der Grundlage des jeweiligen erziehungswissenschaftlichen Bezugssystems mit der damit verbundenen „Dimension des Wissens" über schwere Behinderung meist in sich schlüssig und nachvollziehbar. Nebeneinander betrachtet erscheinen sie jedoch, so vermutlich auch aus Sicht der jeweiligen Autoren, unvereinbar.

Da mir kein Beschreibungs- oder Klassifikationsversuch bekannt ist, der für sich in Anspruch nehmen kann, alle wissenschaftlichen, philosophisch-anthropologischen und praktischen Fragen zu beantworten, die sich uns im Zusammenhang mit Menschen mit schwerer Behinderung stellen, ist zu

fragen, ob es nicht notwendig und sinnvoll wäre, die *„entweder-oder“* Sichtweise in eine *„sowohl-als-auch“* Perspektive zu ändern, die die unterschiedlichen theoretischen Auffassungen *nebeneinander* statt *gegeneinander* benutzt.

Der notwendige und legitime Vergleich von erziehungswissenschaftlichen, anthropologisch-philosophischen sowie erziehungspraktischen Sichtweisen und Positionen stellt dann jeweils einen fokussierenden Blick aus einer spezifischen Perspektive dar, der wieder „in die Weite gezoomt“ werden muss. Denn erst in der Gesamtsicht aller drei sich ergänzenden Dimensionen können sich Wege eröffnen, um Menschen mit schwerer Behinderung gerechter zu werden. Jedes Bemühen um diesen Personenkreis kann nur im Zusammenwirken ethisch verantwortbarer, theoretisch fundierter sowie praxisrelevanter und Praxis reflektierender Positionen geschehen.

Nachfolgend soll ein Klassifizierungsversuch von Menschen mit schwerer Behinderung zur Diskussion gestellt werden, der aus erziehungswissenschaftlicher und erziehungspraktischer Perspektive darlegt, um welchen Personenkreis es bei den anschließenden bildungstheoretischen und unterrichtspraktischen Überlegungen geht. Er orientiert sich auf der Folie der zuvor dargestellten anthropologisch-philosophischen Haltungen (vgl. BEGEMANN; FORNEFELD), wissend um seine Relativität, an den Klassifikationsentwürfen der WHO (WHO 1998; WHO 2000), die unter Einbeziehung verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen ein integratives biopsychosoziales Konzept im Verständnis von Behinderung anstreben. Der Mensch wird dort

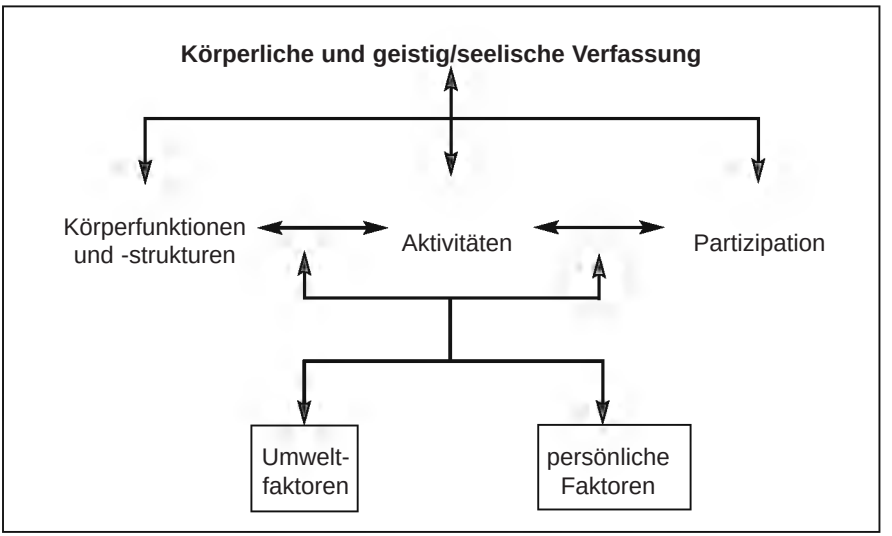
- in seiner Abhängigkeit von seinem Körper (anatomische Strukturen sowie psychische und physiologische Funktionen),
- als selbständig handelndes Subjekt,
- als Subjekt in Gesellschaft und Umwelt sowie
- in seiner Relation zu Kontextfaktoren, die sowohl Umweltfaktoren als auch persönliche Faktoren beinhalten,

| Körperfunktionen | | | |
|---|---|---|---|
| Mentale Funktionen | Sensorische Funktionen | Stimm- und Sprechfunktionen | Funktionen des kardiovaskulären, des hämatologischen, des Immun- und des Atmungssystems |
| Funktionen des Verdauungs-, des Stoffwechsel- und des endokrinen Systems | Funktionen des Urogenitalsystems und Reproduktion | Neuromuskuloskeletale und bewegungsbezogene Funktionen | Funktionen der Haut und der Hautanhangsgebilde |
| **Körperstrukturen** | | | |
| Struktur des Nervensystems | Das Auge, das Ohr und mit diesen im Zusammenhang stehende Strukturen | Strukturen, die an der Stimme und des Sprechens beteiligt sind | Strukturen des kardiovaskulären, des Immun- und des Atmungssystems |
| Mit dem Verdauungs-, Stoffwechsel- und endokrinen System im Zusammenhang stehende Strukturen | Strukturen des Urogenitalsystems | Mit der Bewegung im Zusammenhang stehende Strukturen | Haut und Hautanhangsgebilde |
| **Aktivitäten** | | | |
| Aktivitäten des Lernens und der Wissensanwendung | Aktivitäten der Kommunikation | Elementare Bewegungsaktivitäten sowie Handhabung von Gegenständen | Aktivitäten der Fortbewegung |
| Aktivitäten der Selbstversorgung | Häusliche Aktivitäten | Interpersonelle Aktivitäten | Aufgabenbewältigung und bedeutende Lebensaktivitäten |
| **Partizipation** | | | |
| Partizipation an der persönlichen Selbstversorgung | Partizipation an Mobilität | Partizipation am Informationsaustausch | Partizipation an sozialen Beziehungen |
| Partizipation am häuslichen Leben und an der Hilfe für andere | Partizipation an Bildung und Ausbildung | Partizipation an Erwerbsarbeit und Beschäftigung | Partizipation an der Gemeinschaft, am sozialen, am staatsbürgerlichen Leben und Wirtschaftsleben |
| **Umweltfaktoren** | | | |
| Produkte und Technologien | Natürliche und vom Menschen veränderte Umwelt | Unterstützung und Beziehungen | Einstellungen, Werte und Überzeugungen |
| Dienste und Leistungen | | Politikfelder einschließlich Politikformulierung und -umsetzung | |

gesehen.

Behinderung wird unter Einbeziehung von Kontextvariablen beschrieben als

- Schädigung einer Körperfunktion (physiologische oder psychische Funktionen von Körpersystemen) oder Körperstruktur (anatomische Teile des Körpers wie Organe, Gliedmaßen und ihre Bestandteile) im Sinne einer wesentlichen Abweichung oder eines Verlustes,
- Beeinträchtigung der Aktivität als Schwierigkeit oder Unmöglichkeit, selbständig handelnd etwas zu tun und
- Beeinträchtigung der Partizipation als Teilhabe in einem Lebensbereich bzw. in einer Lebenssituation.




Gegenwärtiges Verständnis der Interaktionen zwischen den Dimensionen der ICIDH-2 (WHO 2000, 23)

Behinderung wird als

> *„...eine Wechselwirkung oder komplexe Beziehung zwischen der körperlichen und geistig/seelischen Verfassung einerseits und den Kontextfaktoren (d. h. Faktoren der physikalischen und sozialen Umwelt sowie den persönlichen Faktoren) andererseits angesehen. Diese Wechselwirkung ist dynamisch: Interventionen bezüglich eines Elements können andere Elemente verändern. Die Wechselwirkungen sind zwar spezifisch, stehen aber nicht immer in einem vorhersagbaren Eins-zu-Eins-*

*Zusammenhang zueinander.“ (WHO 2000, 23)*

Folgt man diesen Ausführungen, lässt sich schwere Behinderung als Oberbegriff verstehen, der alle Dimensionen schwerer Schädigungen, einschneidender Aktivitätsstörungen und weitreichender Einschränkungen der Partizipation umfasst. Die Integrität des Menschen mit schwerer Behinderung ist auf der Ebene des Körpers, der Person und der Gesellschaft schwer beeinträchtigt.

Aus dem mehrdimensionalen Klassifikationsmodell der ICIDH-2 lassen sich folgende „Konstellationen" annähernd ableiten:

*(A) Menschen mit einer schweren Körperbehinderung,*

- bei denen schwere Schädigungen *neuromuskuloskeletaler, bewegungsbezogener*, sensorischer Funktionen, Stimm- und Sprechfunktionen sowie schwere Schädigungen der damit korrespondierenden Körperstrukturen dominieren und häufig weitere Körperfunktionen und -strukturen (Verdauung, Stoffwechsel, Urogenitalsystem, Immun- und Atmungssystem) ebenfalls betroffen sind.
- Sie sind in ihren elementaren Bewegungsaktivitäten (Körperbewegung, Veränderung der Körperposition) stark beeinträchtigt, können jedoch vielen anderen Aktivitäten (wie der Handhabung von Gegenständen, der Fortbewegung, der Kommunikation, der Selbstversorgung, interpersonellen Aktivitäten und anderen bedeutsamen Lebensaktivitäten) mit technischen Lern-, Arbeits- und Kommunikationshilfen nachgehen.
- Durch eine entsprechende personale und materiale Umweltgestaltung ist es ihnen möglich, ihren Alltag mitzugestalten und an weitgehend allen Lebensbereichen und Lebenssituationen (Selbstversorgung, Mobilität, Informationsaustausch, soziale Beziehungen, Bildung und Ausbildung, Politik ...) zu partizipieren.

*(B) Menschen mit einer schweren mehrfachen Behinderung,*

- bei denen schwere Schädigungen neuromuskuloskeletaler, bewegungsbezogener, mentaler, sensorischer Funktionen, Stimm- und Sprechfunktionen sowie schwere Schädigungen der damit korrespondierenden Körperstrukturen dominieren und häufig weitere Körperfunktionen und -strukturen (Verdauung, Stoffwechsel, Urogenitalsystem, Immun- und Atmungssystem) ebenfalls betroffen sind.
- Sie sind in ihren elementaren Bewegungsaktivitäten, in der Fortbewegung, in den Aktivitäten des Lernens und der Anwendung von Wissen, der Kommunikation, der Selbstversorgung sowie den interpersonellen Aktivitäten schwer beeinträchtigt.
- Eine umfassende Partizipation an zentralen Lebensbereichen und Lebens-

situationen (Selbstversorgung, Mobilität, Informationsaustausch, soziale Beziehungen, Bildung, Erwerbsarbeit ...) ist unter erschwerten Bedingungen nur in Abhängigkeit von den personalen Beziehungen und den materialen Gegebenheiten der Umwelt möglich. Sie ist u. a. abhängig davon, ob

- *tragfähige Beziehungen existieren,*
- *notwendige Hilfsmittel zur Verfügung stehen,*
- *qualifizierte Dienste und Leistungen angeboten werden,*
- *affirmative Einstellungen, Werte und Überzeugungen leiten sowie*
- *adäquate politische Rahmenbedingungen vorhanden sind.*

*(C) Menschen mit einer schweren geistigen Behinderung,*

- ❑ bei denen schwere Schädigungen *mentaler* und sensorischer Funktionen, Stimm- und Sprechfunktionen sowie schwere Schädigungen der damit korrespondierenden Körperstrukturen dominieren, wobei bisweilen weitere Körperfunktionen und -strukturen (Verdauung, Stoffwechsel, Urogenitalsystem, Immun- und Atmungssystem) betroffen sind.
- ❑ Sie sind in ihren Aktivitäten des Lernens und der Anwendung von Wissen sowie in der Kommunikation stark beeinträchtigt und haben – auch ohne schwerwiegende motorische Schädigungen – gravierende Probleme, Aktivitäten der Selbstversorgung, häusliche Aktivitäten und interpersonelle Aktivitäten aufzunehmen.
- ❑ Eine umfassende Partizipation an zentralen Lebensbereichen und Lebenssituationen (Selbstversorgung, Mobilität, Informationsaustausch, soziale Beziehungen, Bildung, Erwerbsarbeit ...) ist unter erschwerten Bedingungen nur in Abhängigkeit von den personalen Beziehungen und den materialen Gegebenheiten der Umwelt möglich. Sie ist u. a. abhängig davon, ob
  - ➢ *tragfähige Beziehungen existieren,*
  - ➢ *notwendige Hilfsmittel zur Verfügung stehen,*
  - ➢ *qualifizierte Dienste und Leistungen angeboten werden,*
  - ➢ *affirmative Einstellungen, Werte und Überzeugungen leiten sowie*
  - ➢ *adäquate politische Rahmenbedingungen vorhanden sind.*

Bei der nachfolgenden Auseinandersetzung mit bildungstheoretischen und -praktischen Fragen geht es primär um Menschen mit schwerer Behinderung, die sich weitgehend der Gruppe (B) oder (C) zuordnen lassen. Ich benutze den Begriff „schwere Behinderung“ und „Menschen mit einer schweren Behinderung“, weil ich mit SCHRÖDER (1979) darin übereinstimme, dass der Superla-

tiv „schwerst“ lediglich eine formal-quantitative Klassifikation darstellt, die keinesfalls eindeutig ist und nur geringen inhaltlich-qualitativen Aussagewert besitzt.

## Die Basale Stimulation – ein Konzept zur Förderung von Menschen mit einer schweren Behinderung

1975 wird Andreas FRÖHLICH Mitinitiator eines Projektes, das es sich zur Aufgabe gemacht hat, Grundlagen und Bedingungen eines pädagogischen Zugangs zu Menschen mit einer schweren Behinderung zu erforschen sowie Möglichkeiten für die praktische Arbeit vorzustellen. Aufgrund der Beobachtung, dass schwerbehinderte Kinder von pädagogischer Betreuung ausgeschlossen werden, und der Annahme, dass jedes menschliche Lebewesen, also auch das schwerbehinderte Kind, ein Recht auf Erziehung hat, forderte FRÖHLICH die konkrete pädagogische Hinwendung zu diesem Personenkreis. Nicht nur weil die Basale Stimulation zu den ersten und inzwischen bekanntesten Konzepten gezählt werden kann, sondern insbesondere durch seine Praxisnähe wurde es für die Mitarbeiter bei der Förderung von Menschen mit einer schweren Behinderung zu einer wichtigen Hilfe und Orientierung. Seine Ideen fanden schnell Verbreitung und wurden förmlich „aufgesogen“.

FRÖHLICHS Praxiskonzentrierung und die damit verbundene Arbeitsteilung zwischen wissenschaftlicher Begleitung (durch Ernst BEGEMANN, später Ursula HAUPT) und praktischer Tätigkeit im Projekt führte dazu, dass in seinen frühen Schriften keine grundlegende theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen „schwere Behinderung“ stattfand. Hieraus ergab sich sehr schnell ein Angriffspunkt für seine vielen Kritiker. In der Auseinandersetzung mit dieser Kritik erfuhr die Basale Stimulation von 1978 bis heute mehrfach Modifizierungen, was sich in mehr als hundert Veröffentlichungen nachvollziehen lässt. War FRÖHLICHS Sichtweise zu Beginn der Arbeit mehr linear funktionsorientiert, so entwickelte sie sich bis heute zu einer dynamischen Betrachtung, in der die vielen Einzelaspekte der Entwicklung als Ganzheit gesehen werden:

## Weiterentwicklung – Basale Stimulation in der Pflege

Der außerordentlich hohe Wert von FRÖHLICHS Arbeit für die Praxis wurde Anfang der 90er Jahre auch von einem anderen Berufsfeld erkannt. Christel BIENSTEIN hat das Konzept der Basalen Stimulation auf die Pflege beatmeter, bewusstloser, desorientierter und somnolenter Patienten, übertragen (vgl. BIENSTEIN & FRÖHLICH 1991). Etwa zeitgleich beschreibt FRÖHLICH in seinem 1991 erstmalig erschienenen Standardwerk Basale Stimulation einen über den Personenkreis schwerbehinderter Menschen hinausgehenden Adressatenkreis, bei dem dieses Konzept erfolgversprechend eingesetzt

werden kann:

> *Zunehmend werden Förderversuche mit erwachsenen verunfallten Patienten unternommen, hierbei steht das apallische Syndrom im Vordergrund. Aber auch komatöse Patienten der Neurochirugie und insbesondere Menschen mit gerontopsychiatrischen Problemen im Sinne einer Alzheimer Erkrankung profitieren von den beschriebenen Methoden. (FRÖHLICH 1991, 13)*

Auf zwei großen Tagungen, 1994 in Essen zum Thema *„Bewusstlos“* und 1996 zum Thema „Pädagogik und Pflege“ in Landau, wurde die Basale Stimulation mit diesem Personenkreis, der noch um die Gruppe der frühgeborenen Kinder erweitert wurde, ausführlich dargestellt und diskutiert. Die Tagung in Landau richtete sich bewusst an Pflegeberufe und Pädagogen mit der Intention, aufzuzeigen, wie jede Berufsgruppe die jeweils andere durch ihre Arbeit bereichern kann. In verschiedenen Redebeiträgen wurde zum Ausdruck gebracht, wie sich durch die Basale Stimulation neue Möglichkeiten der Begegnung mit und Behandlung von Patienten eröffnet haben.

### Kritische Stimmen

Trotz der mehrfachen Weiterentwicklung und Modifizierung der Basalen Stimulation wurden und werden immer wieder Stimmen laut, die sich kritisch zu diesem Ansatz äußern. Mit unterschiedlichen Akzenten finden sich folgende Aspekte:

... die Gefahr, dass diese Methode in der Praxis zu einer routinemäßigen und technisierten Reizzufuhr bzw. einem stereotypen Funktionstraining führen könnte,

... eine Stufenfolge der Wahrnehmungsentwicklung unter dem Aspekt der Bedeutungserfassung, wie sie FRÖHLICH annimmt, ist zweifelhaft,

... eine mehr auf Intensität und Quantität ausgerichtete Wahrnehmungsförderung als eine Form von qualitativer und interaktionaler Begegnung und Förderung (vgl. FISCHER, E. 1983, 148 ff.),

... eine zu geringe Berücksichtigung der Austauschprozesse zwischen Erzieher und schwerbehindertem Kind,

... ein an der Normalentwicklung entlang gedachtes Konzept, das die Diskontinuität von Entwicklungsverläufen zu wenig berücksichtigt (vgl. FORNEFLD 1989, 93).

Einige dieser Kritikpunkte, insbesondere den Vorwurf der isolierten Bereizung, hat FRÖHLICH bei der Modifikation und Weiterentwicklung der Basalen Stimulation im Laufe der Jahre berücksichtigt. Dies wurde von seinen Kritikern auf der Theorieebene, aber besonders auch in der Praxis, nicht

oder nur zum Teil wahrgenommen, mit der Konsequenz einer oft rezeptologischen Anwendung von FRÖHLICHS Fördervorschlägen, bei denen nach wie vor eine „Bereizung“ und nicht der Dialog im Vordergrund steht.

Nachfolgend wird die Basale Stimulation aus einer anderen Perspektive kritisch beleuchtet, indem didaktische Fragen im engeren Sinne, also inhaltliche Aspekte der Basalen Stimulation näher betrachtet werden. Es soll herausgearbeitet werden, dass in diesem Konzept, aber auch in vielen anderen Ansätzen zur Förderung von Menschen mit einer schweren Behinderung, die Frage nach den Lerninhalten und damit aus meiner Sicht die Frage nach Bildung reduziert wird.

## Was heißt Bildung für Menschen mit schwerer Behinderung?

Die Frage lässt sich nicht einfach beantworten, weil es die Bildung nicht gibt. Es existieren eine Vielzahl von möglichen Antworten, die sich in den unterschiedlichen Bildungstheorien finden lassen. Der Schlüsselbegriff „Bildung“ gehört zu den gebräuchlichsten, schillernsten und vieldeutigsten Termini innerhalb der deutschsprachigen Pädagogik und Behindertenpädagogik, der im Lauf seiner Geschichte vielfältige Bedeutungen hatte und teilweise heftig umstritten war.

> *„Scheuen wir uns nicht, von Bildung zu reden, Bildung zu fordern! Die unbestreitbare Tatsache, daß es schwer ist, sich über das zu verständigen, was Bildung genannt werden soll, ist kein überzeugendes Argument gegen den Gebrauch dieses Wortes. Wir dürften sonst z. B. auch nicht von Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität reden, weil sie als Grundwerte von mehreren, einander in diesem Zeichen sich heftig bekämpfenden, großen politischen Parteien postuliert werden. Wir tun es aber, und mit Recht; Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität bezeichnen zentrale Aufgaben der miteinander lebenden Menschen, die im Streit immer wieder neu definiert und gelöst werden müssen. Dies gilt ebenso für die Lösung der Bildungsaufgabe, der Aufgabe, fähig und bereit zu Selbst- und Mitbestimmung u. a. in solchen Streitfeldern zu machen und zu werden.“ (SCHULZ 1988, 6)*

Da hier keine umfassende bildungstheoretische Diskussion geleistet werden kann, soll lediglich beleuchtet werden, in welchen für Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung relevanten Zusammenhängen uns der Begriff Bildung begegnet.

- *Wir haben* in der BRD Schulen für *praktisch Bildbare.*
- In Baden-Württemberg gab es bis 1983 Schulen für *bildungsschwache* Kinder und Jugendliche.
- Die Schülerinnen und Schüler mit einer schweren Behinderung galten in

der ehemaligen DDR als *bildungsunfähig* oder *schulbildungsunfähig*.

- *Seit etwa* 1978 haben die Schulen einen *Bildungsauftrag* für Schülerinnen und Schüler mit einer schweren Behinderung, der in den Richtlinien der verschiedenen Sonderschulformen, in NRW sogar in speziellen Richtlinien für Schwerstbehinderte, formuliert ist.

Was meint Bildung in diesen unterschiedlichen Zusammenhängen?

Wenn es einen *Bildungsplan* gibt, wie z. B. in Baden-Württemberg, kann man die Hoffnung haben, hier eine Antwort zu finden, aber das Wort *Bildung* erscheint im *Bildungsplan* der Schule für Geistigbehinderte, der ja auch für Schülerinnen und Schüler mit einer schweren Behinderung gültig ist, nur ein einziges Mal. Da heißt es:

> *„Für Schüler im Grenzbereich zur Lernbehinderung sind gezielte schulische Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen anzubieten, um diese Schüler gegebenenfalls so weit zu fördern, dass sie das Bildungsangebot der Schule für Lernbehinderte erfolgreich bewältigen können." (Bildungsplan Baden-Württemberg 1982, 4)*

Man kann skeptisch werden, wenn gerade bei den sogenannten „Grenzfällen zur Lernbehinderung" der Begriff „Bildung" auftaucht, auch wenn er nicht weiter inhaltlich gefüllt wird, ansonsten aber, also bei den „Nicht-Grenzfällen" und bei Schülerinnen und Schülern mit einer schweren Behinderung, nirgendwo in Erscheinung tritt.

In den *„Richtlinien für die Förderung schwerstbehinderter Schüler"* (Kultusministerium NRW 1985) erscheint der Begriff „Bildung" gar nicht erst. Ganz offensichtlich wird er gleichgesetzt mit „schulischer Erziehung", „Unterricht" und „Förderung".

Dagegen begegnet er uns recht häufig in den einschlägigen fachwissenschaftlichen Veröffentlichungen zur schulischen Förderung von Menschen mit einer schweren Behinderung, insbesondere dort, wo das grundlegende Bildungsrecht und der Bildungsanspruch des schwerbehinderten Schülers diskutiert und legitimiert wird, so z. B. auch in FRÖHLICHS Studienbrief der Fernuni Hagen, den er betitelt mit *„Förderung, Bildung und Entwicklung schwerstbehinderter Menschen"*. Aber auch hier wird nicht deutlich, wie er Bildung für diesen Personenkreis versteht. Förderung, Unterricht und Bildung werden wie in den Richtlinien zur Förderung schwerstbehinderter Schüler in NRW weitgehend synonym verwendet bzw. Bildung wird mit Entwicklungsförderung gleichgesetzt, was ja durchaus konsequent FRÖHLICHs entwicklungsbezogenem Verständnis von schwerer Behinderung entspricht.

Bildung, und hier setzt meine Kritik an, wird bei FRÖHLICH, aber auch in anderen Konzepten, zu einseitig als *„Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften"* (KLAFKI 1963, 33) des Kin-

des gesehen. Legt man die Systematik KLAFKIS zugrunde, lässt sich hier von einer Dominanz „formaler Bildungsanteile“ sprechen. In der Umkehrung könnte eine einfache, pointierte Formel lauten:

> Je schwerer die Behinderung, um so weniger *„materiale Bildung“* im Sinne von Förderung der Aufnahme und Aneignung von Inhalten und Wissen *„über die objektiven Inhalte[n] der Kultur“* (ebd. 28) ist notwendig.

Wenn Bildung allerdings als ganzheitlicher Prozess verstanden wird, und diesen Anspruch formulieren die meisten Konzepte, dann muss sie sowohl formale Bildung als Entfaltung „innerer Kräfte“, aber auch materiale Bildung als Aneignung von „Inhalten und Wissen“, beeinhalten, oder, wie KLAFKI sagt, „doppelseitige Erschließung“ sein. Nach HEINEN wird erst unter Beachtung dieser dialektischen Verschränkung das Ergebnis des Bildungsprozesses, nämlich die erschlossene Wirklichkeit als materiales, der erschlossene Mensch als formales Ergebnis, fassbar (vgl. HEINEN 1997, 43). PIAGET hat diesen Zusammenhang in der Formel zum Ausdruck gebracht:

> *„Indem sich das Denken den Dingen anpasst, strukturiert es sich selbst, und indem es sich selbst strukturiert, strukturiert es die Dinge.“ (1975, 18)*

KLAFKI bezeichnet diese dialektische Verschränkung der formalen und materialen Bildung als „kategoriale Bildung“, die auch für FORNEFELD grundlegend für die Bildung von Schülerinnen und Schüler mit einer schweren Behinderung zu sein scheint:

> *„Will ... Unterricht der Lebendigkeit des Lebens gerecht werden und das schwerstbehinderte Kind nicht von ihr ausschließen, darf er nicht einseitig oder linear auf einen Fähig- oder Fertigkeitsbereich, z. B. die sensorielle Anregung, beschränkt bleiben, sondern muß mehrdimensional ausgerichtet sein. Das heißt, obwohl die schweren Lernbeeinträchtigungen dieser Schüler eine inhaltliche Reduktion oder Beschränkung erfordern, dürfen die gewählten Inhalte nicht monokausal an beispielsweise entwicklungsbezogenen Erlebens- oder Wahrnehmungsfähigkeiten orientiert bleiben. Die Unterrichtsziele bzw. -inhalte müssen auf möglichst vielen verschiedenen und vor allem existentiell relevanten Ebenen ansetzen ...“. (FORNEFELD 1989, 401)*

Auch wenn hier die kategoriale Dimension von Bildung angedeutet wird, bleibt zunächst unklar, wie sich nun dieser Inhalt als materiale Bildung im Sinne der „doppelseitigen Erschließung“ darstellt. An anderer Stelle lässt sich nachlesen, dass die elementare Beziehung

> *„... selbst – und in exponierter Weise – zum Inhalt des Unterrichts zu werden vermag. Gleichzeitig kann sie aufgrund ihrer besonderen Welt*

*vermittelnden Eigenschaft als methodisches Mittel im beziehungsorientierten Unterricht aufgefasst werden." (FORNEFELD 1989, 400)*

Auch hier lässt sich vermuten, dass Bildung nicht kategorial, sondern formal gedacht und praktiziert wird, da Förderung der Beziehungsfähigkeit zunächst auf die Entfaltung innerer Kräfte des Kindes ausgerichtet ist.

Die konzeptimmanente Gleichsetzung von Methode und Inhalt findet sich in vielen Ansätzen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer schweren Behinderung, sei es nun „Basale Stimulation", „Basale Kommunikation", „Snoezelen" oder „beziehungsorientierter Unterricht", wodurch aus meiner Sicht Bildung auf formale Bildung reduziert wird, es sei denn, man betrachtet die Bürsten und Schwämme, den Atemrhythmus, die Vibrationen des Wasserbettes oder die Lichteffekte der Spiegelkugel als Inhalte einer Bildung, von denen FORNEFELD fordert, dass sie der Lebendigkeit des Lebens gerecht werden und existenziell relevante Ebenen berühren sollen.

### Bildung zu reduzieren heißt Schulbildung in Frage zu stellen

Seit das Bildungsrecht für Menschen mit einer schweren Behinderung mit der Einführung der Schulpflicht eingelöst wurde, wurde es gleichzeitig von vielen Seiten auch immer wieder in Frage gestellt.

„Ist die Schule der richtige Ort, um Menschen mit einer schweren Behinderung zu fördern?", wird in mehr oder weniger vertraulichen Gesprächskreisen gefragt und in entsprechenden Papieren diskutiert. Auch in der aktuellen Integrationsdiskussion ist diese Frage unterschwellig enthalten, da die wenigsten Schulversuche oder dauerhaften Institutionen zur gemeinsamen Beschulung diesen Personenkreis berücksichtigen.

„Im Prinzip unerwünscht – wird die Schulpflicht schwerstbehinderter Kinder in den 90er Jahren wieder in Frage gestellt?" überschreibt FRÖHLICH 1993 einen Artikel in „Das Band".

Einige Beispiele aus diesem Artikel erhärten diesen Verdacht

- *ein Ministerium für Kultus und Sport teilt mit, dass in Kürze ein Gespräch mit dem Sozialministerium zur Frage der Förderung, Pflege und Betreuung intensiv schwerstbehinderter Kinder stattfinden wird, weil dem schulischen Bereich nicht nur von der Seite der Personalkapazität her, sondern auch bei den fachlichen Kompetenzen Grenzen gesetzt sind.*
- *Im Bereich dieses Kultusministeriums werden Schulleiter zu einer Dienstbesprechung eingeladen, in der das Konzept der Schule für Geistigbehinderte hinterfragt werden soll, unter anderem unter dem Tagesordnungspunkt „Abgrenzung zwischen Unterricht, Betreuung und Therapie". Schulleiter sollen den Betreuungsaufwand schwerstbehinderter Kinder gegenüber ihrem Unterrichtsaufwand messen, um Entscheidungsvoraus-*

*setzungen zu schaffen.*

- *In einem anderen Bundesland werden die Sonderschullehrerstunden in den sogenannten G-Klassen der Blinden- und Sehbehindertenschulen mit dem Argument gekürzt, dass man für diese Kinder weniger hochqualifizierte Förderung als vielmehr allgemeine Betreuung und Pflege braucht.*

DÖRR führt an anderer Stelle aus, dass er sich an eine Dienstbesprechung in einem Kultusministerium erinnert,

- *auf der der für Stellenplanangelegenheiten zuständige Referent zur Herabstufung und Reduzierung von Lehrerstellen argumentierte, es falle ihm schwer, vor dem Haushaltsausschuss des Landtags zu begründen, wieso gerade diese Kinder von akademisch ausgebildeten Lehrern unterrichtet werden müssten. (1998, 11)*

Die Reihe ähnlicher Beispiele ließe sich noch fortsetzen. Offensichtlich sind die Faktoren „hoher Personalbedarf", „hoher Betreuungs- und Pflegeaufwand", „geringerer Unterrichtsaufwand" und „weniger hochqualifizierte Förderung" von entscheidender Bedeutung, wenn es um die Beantwortung der Frage der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer schweren Behinderung geht oder gehen wird.

Pädagogen wehren sich gegen solche Diskussionen, indem sie

- auf die „Ganzheitlichkeit des Menschen" verweisen,
- die Unteilbarkeit von Förderung und Pflege betonen, die sich dann in der Praxis doch häufig zwischen Lehrer und Zivildienstleistendem aufteilt,
- herausstellen, dass Pflege immer auch pädagogisches Handeln einschließt und
- darlegen, dass wir über Konzepte wie die Basale Stimulation verfügen, die sich in der Praxis der Förderung erfolgreich bewährt haben.

Aber wie hilfreich und haltbar wird eine solche Argumentation sein? Beantwortet sie die Frage nach dem „Förderort" und den fördernden Personen? Muss der Ort für solche Maßnahmen die Schule sein, müssen die Personen, die diese Maßnahmen planen, durchführen und veranworten, Lehrer sein?

Ich möchte diese Fragen provokativ mit *„NEIN"* beantworten, zumindest solange Bildung von Schülerinnen und Schülern mit einer schweren Behinderung, wie oben ausgeführt, auf formale Bildung reduziert wird und Aspekte der materialen Bildung weitgehend unberücksichtigt bleiben. 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. Das Bildungsbemühen, das sich weitgehend auf formale

Aspekte beschränkt, wird zur *„... Orthopädagogik: einer „geraderichtenden", der Lernweise des Behinderten bedürfnisgerechten angepassten und kompensatorischen Didaktik. Ihre Erfolge sind denkwürdig"* (BLEIDICK 1988, 126). Ohne die doppelseitige Zugangs- und Erschließungsmöglichkeit im Sinne der kategorialen Bildung wird das Bildungsziel „Selbstverwirklichung in sozialer Integration" in Frage gestellt. In Abwandlung des VON HENTIG Zitates *„Und wenn sie dabei nicht die „Bildung neu denkt", wird sie bald keine Schule mehr sein, sondern ein sozialpädagogisches Heim einerseits und eine Berufsvorbereitungsanstalt andererseits"* (VON HENTIG 1999, 56), lässt sich bezogen auf schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler befürchten: Wenn die Schule nicht die „Bildung neu denkt" dann werden diese Kinder und Jugendlichen ihre Förderung und Versorgung zukünftig in sozialpädagogischen oder pflegerischen Einrichtungen erfahren.

Es ist fraglich, ob FRÖHLICH mit seinem Konzept der Basalen Stimulation ausreichende und schlüssige Argumente gegen die Gründe derjenigen liefert, die die schulische Bildung von Schülerinnen und Schülern mit einer schweren Behinderung in Frage stellen bzw. möglichst kostengünstig gestalten wollen. Auf den ersten Blick scheint gerade die Weiterentwicklung der Basalen Stimulation in der Pflege, ohne dass dies in FRÖHLICHS Absicht lag, Argumente für kostengünstige außerschulische Maßnahmen zu liefern. Durch die Brille der Kosteneinsparer könnte wahrgenommen werden, dass die Basale Stimulation eine Methode ist,

- die Menschen unterschiedlichster Behinderung – vom frühgeborenen Säugling über den schwerbehinderten Schüler bis hin zum alten Menschen mit Morbus Alzheimer, mehr als nur versorgt, ihnen pädagogische Begegnung ermöglicht, sie in ihrer Entwicklung erfolgversprechend fördert usw.,
- die schnell und relativ einfach zu erlernen ist, die auch von Menschen ohne fünfjähriges Hochschulstudium und zweijährige Referendarzeit durchgeführt werden kann, wie die Qualifikation von Krankenschwestern und Pflegern belegt.

Es soll ausdrücklich betont werden, dass die Weiterentwicklung der Basalen Stimulation über die Grenzen der Sonderpädagik hinaus und die Kooperation mit anderen Berufgruppen zu begrüßen ist. Zum einen bringt sie eine pädagogisch-anthropologische Dimension in die Arbeit mit frühgeborenen, bewusstlosen und alten Menschen, die bisher fast ausschließlich medizinisch und pflegerisch versorgt wurden, andererseits bereichern die pflegenden Berufe die Sonderpädagogik, indem sie aufzeigen, was qualitativ gute Pflege beinhaltet. Man kann meines Erachtens FRÖHLICHS intensive pädagogische Auseinandersetzung mit der Pflege gar nicht hoch genug bewerten! Kritisch ist vielmehr zu fragen, welchen Beitrag die Behindertenpädagogik zur

Weiterentwicklung einer Methodik und Didaktik des Unterrichts mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern in den letzten 25 Jahren geleistet hat? Hat sie sich nicht all zu häufig in philosophisch-anthropologischen Grundsatzdiskussionen verstrickt und dabei die Bedürfnisse der schulischen Praxis vergessen? FRÖHLICH selber hat die Basale Stimulation nie als allumfassendes Konzept für die schulische Förderung dieser Kinder und Jugendlichen verstanden. Mangels schwer erkennbarer oder schwer nachvollziehbarer Alternativen in der Behindertenpädagogik wurde sie jedoch in der Praxis häufig dazu, ohne dass eine Bildung im oben diskutierten Sinne realisiert werden konnte.

Wenn man dem Bildungsanspruch von Schülerinnen und Schülern mit einer schweren Behinderung gerecht werden will, ist es jedoch zwingend erforderlich, den Aspekt der materialen Bildung stärker zu bedenken. Bezogen auf die Basale Stimulation würde dies bedeuten, Inhaltliches stärker mit einzubeziehen, eine „gegenstandsbezogene Füllung" vorzunehmen (vgl. FISCHER, E. 1983, 148 ff.), wie dies

- bereits 1983 von HAUPT und FRÖHLICH, wenig zur Kenntnis genommen, in ihrer Weiterentwicklung der Basalen Stimulation realisiert wurde,
- AFFOLTER in ihrem Konzept zum Lernen im Alltagsgeschehen in Ansätzen umsetzt (vgl. AFFOLTER & BISCHOFSBERGER 1991, 241 ff.) oder
- noch grundsätzlicher und radikaler von FEUSER für die integrative Beschulung schwerbehinderter Kinder gefordert wird.

## Ein erweitertes Verständnis von Bildung

MÜHL favorisiert – mit Belegen durch zahlreiche Quellen – für die schulische Bildung von Schülerinnen und Schülern mit einer schweren Behinderung ein Vorgehen, das sich an der regelhaften Entwicklung in den ersten Lebensjahren anlehnt und als Entwicklungsförderung konzipiert ist (vgl. MÜHL 1991, 92).

Dem soll ein Bildungsverständnis entgegengesetzt werden, das sich durch *inhaltlich anspruchsvolle* Lernangebote auszeichnet, die die generelle Lernfähigkeit des Menschen mit schwerer Behinderung betonen und damit nicht auf formales, entwicklungszentriertes und funktionales Lernen *beschränkt* bleiben.

Anspruchsvoll sind Inhalte dann, wenn sie

- die Menschen mit schwerer Behinderung ansprechen,
- diese Menschen an allen bedeutsamen gesellschaftlichen Erfahrungen teilhaben lassen,
- sich nicht grundlegend, wie FEUSER sagt, von den Bildungsinhalten

nichtbehinderter Menschen unterscheiden

- und ihnen Erlebens-, Erschließungs-, Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Welt eröffnen.

An Inhalten orientierte Bildung meint nicht die Anhäufung von Wissen, sondern versteht sich als

- „Formen und (reflexiv) sich formen; die Gestalt, die ein Bildungsgegenstand hinterlässt, ist das Entscheidende, nicht die Prozedur, nicht ihre Dauer und nicht der Gegenstand. Dieser ist zwar nicht unwichtig, aber er setzt nicht das Maß. Bildung – in dieser Grundbedeutung – ist nicht ein Reservat der höheren Schule, sondern der Auftrag aller Schulen.“ (VON HENTIG 1999, 59)
- „Verknüpung unseres Ichs mit der Welt zu einer freien und regen Wechselwirkung.“ (HUMBOLDT zitiert nach VON HENTIG 1999, 156)
- „Grundhaltung des Erlebens allem Begegnendem Gegenüber... Bildung ... als Staunen über die Erfahrung von Welt muß geeignet sein, im von ihr Betroffenen neue Daseinsbereiche aufzuschließen.“ (SAAL 1994, 123)

So verstandene Bildung soll nicht ausschließlich auf den Defekt oder die Behinderung gerichtet sein, nicht nur auf Veränderungen und Lernzuwachs zielen und auf das zukünftige Leben vorbereiten, sondern das Hier und Jetzt, den Augenblick, die Gegenwart betonen, was, wie FISCHER bemerkt, nach allgemeinen Erfahrungen dem Daseinsgefühl von Kindern und Jugendlichen mit einer schweren Behinderung entspricht (vgl. FISCHER, D. 1992, 70). Schule ist somit nicht mehr nur zukunftsorientierte Lern- und Förderinstitution, sondern vor allem gegenwartsbezogener Lebens- und Erlebnisraum (vgl. GRÜTJEN 1997, 50).

Es sei nochmals Fredi SAAL zitiert, der, wie TARNEDEN im Vorwort zur Textsammlung „Leben kann man nur sich selber“ beschreibt, als körperbehinderter Mann zu einer Zeit geboren wurde, in der spastisch gelähmte Menschen als unzurechnungsfähig und gefährlich beschrieben wurden. Im Kampf gegen das lebensgefährliche amtsärztliche Urteil „Bildungsunfähigkeit“ hatte seine Mutter eine minimale Anstaltsbeschulung durchgesetzt, die er über viele Jahre in Einrichtungen für Geistigbehinderte erfuhr. SAAL benutzt für den Begriff „Bildung“ das Bild vom leeren Haus, das es gilt, zu gestalten und zu möblieren:

> *„Bildung ist die Ausstattung leerer Räume im Hause eines Individuums. Und das kann nun stets verschieden sein ...*
>
> *Sie wirkt als dynamisches Element, das den Raum individuellen Erlebens auszufüllen vermag. Es kommt nicht allein darauf an, sich dem Eindruck eines Gemäldes zu stellen, den Strukturen eines Streichquar-*

*tettes zu folgen oder sich den Elementen eines literarischen Textes auszusetzen. Aufregender ist es, das Abenteuer abzuwarten, das solch ein äußerer Anlass vielleicht im Inneren auszulösen imstande ist.“ (SAAL 1994, 123)*

## Bildung im Erlebnisraum Schule

Es wird nicht schwierig sein, Inhalte zu finden, die gesellschaftlich bedeutsame Erfahrungen ermöglichen. Exemplarisch seien hier, in Anlehnung an die von Johannes RAU 1992 ins Leben gerufene BILDUNGSKOMMISSION „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ folgende Bereiche genannt:

- Identität und soziale Beziehung
- Kulturelle Tradition
- Natur, Kunst und Medien
- Sprache, Kommunikation,
- Ökologie (vgl. BILDUNGSKOMMISSION 1995, 107 ff.).

Die Schwierigkeit besteht jedoch darin, anspruchsvolle Bildungsinhalte *zu vermitteln*, d. h. diese Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit einer schweren Behinderung im wörtlichen Sinne *ansprechend* zu gestalten. Dazu sind neben einer fach- und sachkundigen didaktischen Aufarbeitung des entsprechenden Inhalts methodische Überlegungen notwendig, die die „richtige Sprache“ zur Ansprache dieser Menschen suchen. Dies kann aus meiner Sicht nur von hochkompetenten Fachleuten an einer Schule geleistet werden, die in der Lehrerausbildung differenzierte pädagogische, behinderungs- und fachspezifische sowie methodisch-didaktische Kompetenzen erworben haben.

## Elementarisierung als inhaltliche Konzentration

Am Anfang steht für den Lehrer die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Bildungsgegenstand. Es müssen elementare Sinn-, Bedeutungs-, Sprach- und Überlieferungsstrukturen herausgearbeitet werden (vgl. HEINEN 1989, 149). Diese Elementarisierung als inhaltliche Konzentration wurde von KLAFKI in der bildungstheoretischen Didaktik grundgelegt, in der Religionsdidaktik weiterentwickelt und von HEINEN (1989) für die Geistigbehindertenpädagogik gewinnbringend präzisiert.

Am Beispiel von GOETHEs „Werther“ werden nachfolgend einige Details der Elemetarisierung exemplarisch dargestellt. Die Umsetzung dieses anspruchsvollen Bildungsinhaltes, wie er im Rahmen eines Theaterprojektes für Menschen mit schwerer Behinderung realisiert wurde, hat nicht das Ziel die Literaturvorlage Satz für Satz mit allen Problemstellungen und Ebenen zu ver-

mitteln, um sie in ihren literarischen und historischen Zusammenhängen zu beleuchten.

Es ist vielmehr notwendig, den Text auf seine elementaren Grundstrukturen zurückführen, das Typische und Konstitutive in GOETHEs „Werther“ herauszuarbeiten und es in die Sprache der Schülerinnen und Schüler mit einer schweren Behinderung zu übersetzen, ohne allerdings den Inhalt zu verfälschen, zu simplifizieren oder zu minimalisieren.

Die inhaltliche Übersetzungsarbeit kann nach STOCK mit Hilfe verschiedener Techniken geleistet werden:

- „Adaptieren: Was ist so ähnlich? Welche Parallelen sind zu ziehen?
- Modifizieren: Was kann man verändern?
- Magnifizieren: Was kann man hinzufügen?
- Minifizieren: Was kann man wegnehmen?
- Substituieren: Was kann man durch was ersetzen?
- Rearrangieren: Kann man Komponenten austauschen?
- Umkehren: Was ist das Gegenteil? Welche Rollen lassen sich vertauschen?
- Kombinieren: Einheiten, Absichten, Ideen in Beziehung zueinander setzen“ (STOCK zitiert nach HEINEN 1989, 214)

*„Werther" – frei nach GOETHE*

*Stell dir vor... du befindest dich in einer Gruppe von Menschen und trotzdem fühlst du dich allein. Du bist mitten unter ihnen, doch irgendetwas grenzt dich ab. Obwohl du spürst, dass du anders bist, möchtest du doch manchmal ein Mitglied dieser Gruppe sein. Doch sie lehnen dich ab, du kannst nicht hinein, enttäuscht bleibst du zurück.*

*In diese Traurigkeit hinein erscheint ein Schimmer; erst schwach noch. Du gehst ihm nach und entdeckst, dass die Natur eine tröstende Wirkung für dich haben kann. Langsam, erst zögerlich, aber auch neugierig wendest du dich ihr zu. Einem Frühlingserwachen gleich fühlst du dich von grünem Licht umgeben.*

*Plötzlich entdeckst du eine Gestalt, lieblicher als alles, was du jemals zuvor gesehen hast. Du kannst deinen Blick nicht von ihr wenden; sie bezaubert dich. Die Welt erscheint in einem strahlenden Licht. Du fühlst dich beschwingt, fröhlich und ausgelassen. Sommerwesen laden dich zum Tanzen und Spielen ein.*

*Doch da erscheint die Gruppe erneut, und ihr beide erkennt, dass ihr nicht allein auf der Welt seid. Trotz all deiner Bemühungen, sie zu halten, entschwindet deine Liebe. Mit diesem Verlust verliert die Welt um dich herum ihre Farben. Herbstliche Melancholie bestimmt dein Gefühl.*

*Kälte breitet sich aus und du fühlst dich unendlich allein... Angst und Verzweiflung durchdringen dich. Da – ganz unerwartet und tief in dir – spürst du eine ungeahnte Kraft und Entschlossenheit. Mit ihrer Hilfe kannst du dich befreien aus den Fesseln der winterlichen Kälte und Hoffnungslosigkeit.*

*Erleichterung erfüllt dich, tiefe Ruhe umgibt dich, und du bist im Einklang mit dir selbst.*

Die Elemetarisierung konzentriert sich auf Werthers Leiden im Spiegel der Jahreszeiten. Es werden konstitutive Grundbestandteile und charakteristische Aspekte, die GOETHES Werk als solches zu allererst kenntlich machen, herausgefiltert. Die Konzentration auf das Empfinden und Erleben Werthers steht im Vorderund, die im Roman beschriebenen konkreten Ereignisse und Handlungen werden vernachlässigt. Dabei bilden die Jahreszeiten einerseits eine Grundstruktur, einen Hintergrund, andererseits einen Spiegel der emotionalen Befindlichkeit Werthers. Mit einbezogen in diese Geschichte wird Werthers Konflikt als Individuum mit der Gesellschaft.

## Elementarisierung als Vermittlungsproblem (HEINEN)

Die Elementarisierung des Inhalts alleine eröffnet noch keinen Weg für schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler, in einer Form am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen, die über ein bloßes Dabeisein hinausgeht. Ohne Berücksichtigung des Vermittlungsproblems kann Elementarisierung keinen Beitrag zur Lösung didaktischer Fragestellungen leisten (vgl. HEINEN 1997, 44).

Es kommt darauf an, das Wesentliche, das Elementare des Bildungsinhalts, im Werther-Beispiel die textlich zugängliche Geschichte, auf der Handlungsebene und der Erlebensebene zu erkunden und zugänglich zu machen, da eine Vermittlung auf sprachlicher Ebene bei diesen Kindern und Jugendlichen kaum geeignet ist. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, Methoden zu finden, die Kluft zwischen den abstrakten Inhalten einerseits und den eingeschränkten sprachlichen Kommunikationsmöglichkeiten andererseits zu überwinden (vgl. FRANZ 1999, 49).

Dazu muss Schule zum Erlebnisraum für die Schüler werden, der die elementaren Strukturen im Zusammenwirken material-medialer und personalkommunikativer Mittel erlebbar macht. In diesem Zusammenwirken entsteht die eigentliche „Übersetzungsarbeit“ (vgl. HEINEN 1989, 218 f.), die über das Erleben und Handeln Verstehenszusammenhänge eröffnet. Hier ist die Frage nach den elementaren Anfängen im Sinne der individuellen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der schwerbehinderten Kinder und Jugendlichen und den damit verbundenen Methoden zu stellen:

- Wie können für sie die Jahreszeiten erlebbar werden?
- Wie können für sie Trauer, Freude, Liebe, Zuneigung, Verzweiflung, Einsamkeit ... „verstehbar“ werden?

Ohne die entwicklungs- und neuropsychologischen Implikationen aufzeigen zu können (vgl. hierzu PICKENHAIN 1998), wird augenfällig, dass die Methoden der Basalen Stimulation in exponierter Weise geeignet sind, hier einen maßgeblichen Beitrag zu leisten. Die Art, wie ich jemanden berühre (somatisch), wie ich jemanden bewege (vestibulär), wie ich optische, akustische, haptische Sinneseindrücke dem jeweiligen Inhalt entsprechend eingebunden in eine Handlungssituation anbiete, ist die Sprache, die ein erlebendes Verstehen möglich macht.

*Werther hat Lotte an Albert verloren. Es ist dunkel im Raum. Geräusche, die an Wind, Blättergeraschel und Regen erinnern, beginnen leise, werden lauter und wieder leiser. Gleichzeitig färbt sich die Wand, und eine Herbstszenerie aus Laub und Farben wird projiziert. Herbstliche Gestalten betreten mit langsamen, verhaltenen Bewegungen und ernstem, traurigem Gesichtsausdruck das Zelt. Sie tragen Kostüme aus einem kratzigen, steifen Stoff in Grün- und Brauntönen. Ihre Gesichter sind*

| | |
|---|---|
| Die Geschichte von Leo und Zoe von Dominique Falda | Alexandra Wache<br>Umsetzung des Bilderbuchs in einer Vorstufe mit drei schwerstbehinderten Kindern |
| ‚Momo' - Literaturunterricht mit schwerstbehinderten Schülern - | Urte Seidelmann<br>Arbeitsgemeinschaft für schwerstbehinderte Schülerinnen und Schüler im Alter von 6-16 Jahren |
| Iglus von Mario Merz - Kunst handelnd begreifen | Susanne Hanke<br>‚Werkbetrachtung' mit behinderten und nichtbehinderten Kindern |
| Der kleine Prinz | Monika Wolf<br>Literaturerleben im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung |
| Parzival oder die Suche nach dem Selbst | Simone Seitz<br>Ein Angebot für Schüler/innen mit schwerer Behinderung Literatur zu erleben |
| Siddartha - Hermann Hesse | Jürgen Franz<br>Elementarisierung von Literatur in der Werkstufe der Schule für Geistigbehinderte |
| Die Leiden des jungen Werthers – frei nach GOETHE | Erlebnistheater SinnFlut (Köln) |
| MATISSE - bewegte Bilder | Erlebnistheater SinnFlut (Köln) |

*herbstlich geschminkt. Sie nähern sich den Teilnehmern. In den Händen halten sie grüne und rote Farben, die nach Wald duften. Auf ihrer Hand zeigen sie, wie sich die reinen Farben des Sommers zu einem herbstlichen Braun verwandeln. Mit Blicken und Gesten laden sie die Teilnehmer ein, an diesem Farbenspiel teilzunehmen. Lassen sich die Teilnehmer auf dieses Angebot ein, entsteht zu traurig bewegter Musik ein intensives Spiel mit den Händen. Melancholie und Traurigkeit wird spürbar, Nähe entsteht. Trocknet die Farbe, zieht sie sich auf der Haut zusammen und macht die Stimmung der Szene spürbar. (vgl. GRÜTJEN 1998, 47)*

Die Szene ist Spiegelbild von Werthers Traurigkeit. Über verschiedene basale visuelle, akustische, olfaktorische und haptische Wahrnehmungsangebote wird versucht, die Stimmung zu übersetzen und für jeden erlebbar zu machen. Die Melancholie Werthers wird

- mit material-medialen Mitteln über die traurig bewegte Musik, die düsteren Farben, den waldähnlichen Geruch und die kratzigen, steifen Kostüme sowie
- mit personal-kommunikativen Mitteln über die langsamen, verhaltenen Bewegungen, aber vor allem durch die intensiven Berührungen, die beim Einmalen der Hände entstehen

vermittelt. Die Vielfalt der Angebote ermöglicht jedem Teilnehmer seinen individuellen Zugang zum Inhalt der Szene. Für den einen liegt die Faszination im Farbspiel an den Wänden, für den anderen in der Begegnung mit den Herbstdarstellern durch Bewegung und Nähe. Entscheidend ist jedoch, dass die einzelnen Elemente keine isolierte Bereizung, kein Reiz-Reaktions-Lernen, sondern ein gemeinsames Handeln darstellen, das in einen Gesamtkontext eingebunden ist. Die verschiedenen ästhetischen Medien sowie die offene beziehungsstiftende Interaktion der Darsteller schaffen die Voraussetzungen für einen Dialog, an dem mehrere in wechselnden Rollen beteiligt sind. Somit kann jede Rezeptionsweise einen Zugang zum Ganzen dieser Szene darstellen und im mitgestaltenden Handeln GOETHES Werther erleb- und verstehbar werden (vgl. ebd.).

In unterschiedlichen Praxisfeldern wurden in den letzten Jahren im Umfeld eines Forschungsprojektes zur Didaktik des Unterrichts mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern (HEINEN/LAMERS) auf der Basis der vorangegangenen Überlegungen verschiedene „anspruchsvolle Bildungsinhalte“ umgesetzt:

### „Der Mensch bildet sich“ (VON HENTIG)

Bildung ist nach den vorangegangenen Ausführungen mehr als das Einüben von Fähigkeiten oder das Ausbilden innerer Kräfte, sie ist mehr als das Einschleusen von Fremdwissen:

> *„Es geht um **Anregung** (nicht um Eingriff, mechanische Übertragung, gar Zwang); **alle** (nicht nur die geistigen) Kräfte sollen sich **entfalten** (sie sind also schon da, werden nicht „gemacht“ oder eingepflanzt), was durch die **Aneignung** von Welt (also durch die Anverwandlung des Fremden in einem aktiven Vorgang) geschieht – in **wechselhafter Ver- und Beschränkung** (das heißt erstens: auch die „Welt“ bleibt nicht unverändert dabei, zweitens: die Entfaltung ist kein bloßes Vorsichhin-*

> *Wuchern, sie fordert Disziplin); die Merkmale sind* ***Harmonie und Proportionierlichkeit*** *(Bildung mildert die Konflikte zwischen unseren sinnlichen und unseren sittlichen, zwischen unseren intellektuellen und unseren spirituellen Ansprüchen, sie fördert keine einseitige Genialität); das Ziel ist die sich* ***selbst bestimmende Individualität*** *– aber nicht um ihrer selbst willen, sondern weil sie als solche* ***die Menschheit bereichert****." (VON HENTIG 1999, 39)*

Die Begegnung von schwerbehinderten Schülerinen und Schülern mit anspruchsvollen Bildungsinhalten kann deshalb kein feststehendes Ziel verfolgen. Es ist *„nicht vorher festlegbar, was herauskommen muß, sondern diskutierbar ist allein, wodurch der Prozeß in Gang kommt und wohin er zielt"* (BALTZ-OTTO 1988, 22). Konstruktivistisch betrachtet werden die Kinder und Jugendliche als aktiv ihre Wirklichkeit erzeugende und ihre Perspektive in einem Dialog-Umfeld entwickelnde Individuen gesehen (vgl. KRÜSSEL 1998).

Schule und Lehrpersonen erscheinen aus dieser Perspektive als Rahmenbedingungen, als mobilisierende Elemente für den sich bildenden Menschen. Unterricht ist dann das *„Bereitstellen von Perspektiven"* (ebd. 106). Unter diesen sehr anspruchsvollen Bedingungen, die keine Pflege-, aber auch keine sozialpädagogische Einrichtungen auf Grund ihrer personellen und materiellen Situation realisieren kann, ist es möglich, einen Erlebnisraum Schule zu gestalten, in dem auch Schülerinnen und Schüler mit einer schweren Behinderung etwas über „GOETHES Werther" erfahren oder die Faszination der Bilder von MATISSE erleben können. In dieser Schule wird ein Stück Leben gestaltet (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, 86).

Literatur

AFFOLTER, F. & BISCHOFSBERGER, W. (1991): Lernen im Alltagsgeschehen. In: FRÖHLICH. A. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik (Bd. XII. Pädagogik bei schwerster Behinderung, 241-247). Berlin.

BALTZ-OTTO, U. (1988): Öffnungen von Fächern und Fachgrenzen in Richtung, Bildung. In: Bildung – Die Menschen stärken, die Sachen klären. Friedrich Verlag Jahresheft VI, 20-23.

BEGEMANN, E. (1992): „Sonder"-(schul)Pädagogik: Zur Notwendigkeit neuer Orientierungen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 4, 217-267.

BIENSTEIN, CH. & FRÖHLICH, A. (1994): Basale Stimulation in der Pflege (12. Auflage). Düsseldorf.

BILDUNGSKOMMISSION NRW (Hrsg.) (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied und Berlin.

BLEIDICK, U. (1988): Sonderschulen. In: Bildung – Die Menschen stärken, die Sachen klären. Friedrich Verlag Jahresheft VI, 124-126.

BREITINGER, M. & FISCHER, D. (1981): Intensivbehinderte lernen Leben. Würzburg.

DÖRR, G. (Hrsg.) (1998): Eine Vorbemerkung: Kellerkinder im Haus des Lernens. In: Dörr, G. (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik. (S. 7-19).Düsseldorf.

FISCHER, D. (1992): Ich setzte meinen Fuß in die Luft – und sie trug. Leben und Lernen mit behinderten Menschen (Bd. 2). Würzburg.

FISCHER, E. (1983): Wahrnehmungsförderung. Bad Honnef.

FORNEFELD, B. 1995:Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Heidelberg.

FRANZ, J. M. (1999): Elementarisierung von Literatur in der Werkstufe der Schule für Geistigbehinderte – aufgezeigt an Hermann Hesses „Siddharta“. Unveröffentl. Examensarbeit. Universität zu Köln.

FRÖHLICH, A. u. a. (1979): Förderung von schwerstkörperbehinderten Kindern. Mainz.

FRÖHLICH, A. (1991): Basale Stimulation. Düsseldorf.

FRÖHLICH, A. (1993): Im Prinzip unerwünscht – wird die Schulpflicht schwerstbehinderter Kinder in den 90er Jahren wieder in Frage gestellt? Das Band, 2, 19-21.

FRÖHLICH, A. (1994): Förderung, Bildung und Entwicklung schwerstbehinderter Menschen – Eine Einführung. Studienbrief Fernuniversität – Gesamthochschule Hagen.

GRÜTJEN, A. (1997): Schule als Erlebnisraum für schwerstbehinderte Schülerinnen und Schüler. Unveröffentl. Examensarbeit. Universität zu Köln.

HEINEN, N. (1989) Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Aachen.

HEINEN. N. (1997): Religionsunterricht mit behinderten Schülerinnen und Schülern. Studienbrief Fernuniversität – Gesamthochschule Hagen.