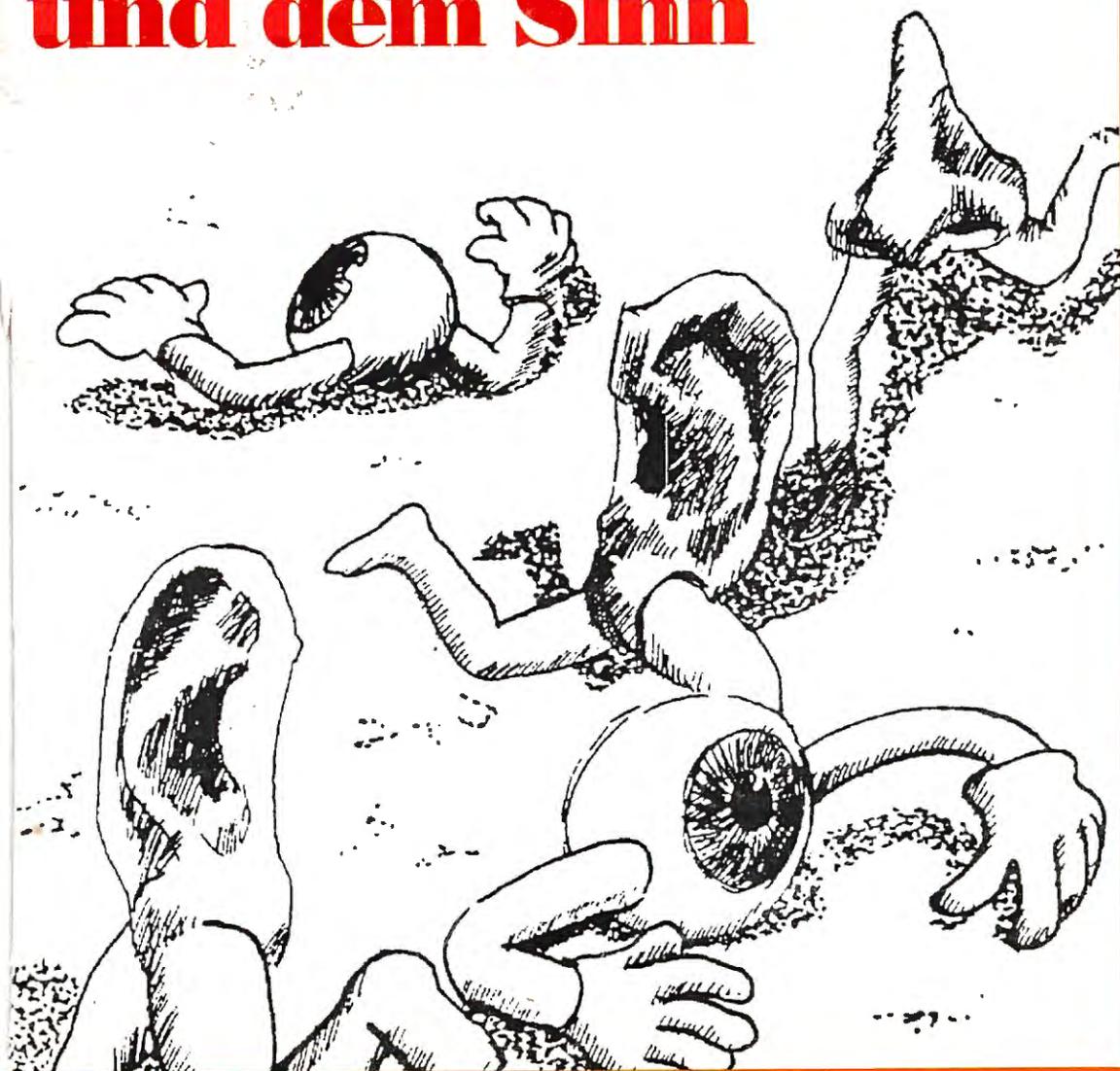


# BEHINDERTE

in Familie, Schule und Gesellschaft  
Heft 3/1991 • 14. Jahrgang • öS 45,-/DM 8,-

## Von den Sinnen und dem Sinn



# „Wahr-nehmen“ und „Sinn-stiften“ des (behinderten) Menschen

## Anthropologisch-pädagogische Aspekte kindlicher Erkenntnisgewinnung

„Die Alternative von rationaler Ordnung und Unordnung zeugt vom Eindringen des Erwachsenendenkens in das Leben des Kindes. Will man die wahrhaftige Wahrnehmung des Kindes verstehen, so muß man sich eine Ordnung vorstellen, die keine rationale Ordnung, aber auch kein Chaos ist.“

(MERLEAU-PONTY nach MEYER-DRAWE 1986, 258).

Wie ist sie nun aber zu denken, diese Wahrnehmung, deren Ordnung nicht rein rational aber auch nicht chaotisch ist? Wie ist sie darüberhinaus zu fassen bei Kindern, die im Mittelpunkt dieser Erörterung stehen, die eben wegen ihrer vermeintlichen Wahrnehmungsbeeinträchtigungen oder -störungen als behinderte oder sogar als schwerstbehindert bezeichnet werden?

Rein sinnlich kann sie nicht sein. Dies schließt schon ein kleiner etymologischer Exkurs aus. Das Verb „wahrnehmen“ bedeutet von seinen Wurzeln her „in Aufmerksamkeit nehmen, einer Sache Aufmerksamkeit schenken“ (Drosdowski 1963, 751) und weist schon damit über die rein physiologisch sinnliche Tätigkeit hinaus. „Wahrnehmen ist, was das Wort durch seine Doppeldeutigkeit aussagt: Erkenntnis und zugleich Wahrnehmung; Wahrnahme und Einsicht in eins.“ (Kükelhaus 1987, 42).

Sinnliche und sinnende Tätigkeit bzw. Fähigkeit des Menschen stehen in einem einzigartigen Wechselwirkungsverhältnis zu einander, das ich nachfolgend unter den Gesichtspunkten von „Sinnstiftung“ und „sinn-erschließendem Lernen“ Behinderter näher betrachten werde.

Auf Grund meiner beruflichen Laufbahn, mit Schwerpunkt der schulischen Förderung Schwerstbehinderter, nehmen sie einen zentralen Platz in meinen Ausführungen ein, zumal gerade diese Schülergruppe wie keine andere vertrautes sonderpädagogisches Denken und Handeln in Frage stellt und damit zu einer vertieften anthropologischen Auseinandersetzung anregt.

Es sind Kinder, die sowohl in ihren motorischen, als auch in ihren geistig-seelischen Fähigkeiten auf's Schwerste beeinträchtigt sind, die bei allen alltäglichen Verrichtungen der Hilfe anderer bedürfen, die gefüttert, angezogen, gepflegt, gelagert werden müssen und darum ihr Leben lang in besonderer Abhängigkeit von Eltern, Lehrern, Betreuern (vgl. Hahn 1981, 1983, 1987) bleiben.

Ich meine Kinder, die häufig nicht erwartungsgemäß auf Kontakt- und Lernangebote reagieren, die sich nicht durch aktive Sprache, sondern eher durch Laute oder mittels somatischer Erscheinungen (Speichelfluß, Tränenflüssigkeit oder Körpergeruch) auszudrücken vermögen. Sie sind zur Verwirklichung ihrer Wünsche und Bedürfnisse in besonderer Weise auf das Verstandenwerden seitens der Bezugspersonen angewiesen.

Das Verhalten schwerstbehinderter Schüler bestimmt in besonderem Maße den Erziehungsprozeß; ihr regungsloses In-sich-gekehrt-sein, ihr grundloses Jammern oder fortwährendes Lachen, ihre Autoaggressionen oder ihr stereotypes Hantieren mit immer denselben Gegenständen sind für den Lehrer schwer zu verstehen, scheinen die Entwicklung der Kinder zu behindern und werden deshalb häufig als sinnlos betrachtet. Sinnlos bleiben aber ebenso oft die Versuche, diese Kinder auf der Basis von Wahrnehmungsförderung zu sogenanntem schulischem Lernen zu befähigen. Die scheinbare „Sinnlosigkeit“ ihres Handelns und das Unvermögen des Lehrers, das spezifische Verhalten in sinnvolle pädagogische Situationen einzubeziehen, führen zu der grundlegenden anthropologischen Frage, wie der Mensch in der Welt Sinn stiftet und wie Sinn durch Erziehung vermittelt wird.

Im folgenden werde ich versuchen, aus dem Spannungsbogen eigener schulpraktischer Erfahrungen und anthropologisch-phänomenologischer Reflexionen heraus, eine erste Antwort auf diese existentiell-relevante Sinn-

Frage zu geben, wobei zwei konkrete Fragen für die Darstellung erkenntnisleitend sind: Zum einen, wie es möglich sein wird, den scheinbar sinnlosen Reaktionen schwerstbehinderter Schüler „Sinn“ zu entnehmen oder anders, welcher subjektive „Sinn“ verbirgt sich hinter dem uns fremd erscheinenden kindlichen Verhalten?

Ihr schließt sich die Frage nach den Voraussetzungen an, die in der Erziehung gegeben sein müssen, damit sich der schwerstbehinderte Schüler den „Sinn“ der arrangierten Lernwelt aneignen kann.

Ausgehend von der subjektiven Sinnstiftung des schwerstbehinderten Kindes, die immer vor dem Hintergrund seiner wahrnehmungsbezogenen, also sinnlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt gesehen werden muß, sollen Perspektiven der Gestaltung einer Lernwelt aufgezeigt werden, der das Kind Sinn entnehmen kann; eine Lernwelt, die das behinderte Kind zu sinn-entnehmendem Lernen befähigt. Und damit meine ich ein grundsätzlich menschliches Lernen und kein behindertenspezifisches Lernen; m. E. ein wichtiger Grundsatz in jeglicher Diskussion um eine integrative Pädagogik.

Wie bereits aus der verwendeten Begrifflichkeit deutlich wird, wende ich mich nicht nur aus vertrautem sonderpädagogischem Denken heraus der Erziehung Schwerstbehinderter zu. Wenn ich von „Sinn“ spreche, möchte ich die vor-rationalen Bedingungen kindlichen Seins, kindlicher Selbstentfaltung und Weltgestaltung stärker in die pädagogische Diskussion rücken. Es geht mir nicht darum, die bekannten Entfaltungsmöglichkeiten intellektueller Strukturen, etwa im Piaget'schen Grundverständnis, den stufenweisen Entwicklungsweg zur Rationalität, aufzuzeigen. Nicht das „Später“, auf das hin erzogen werden soll, steht im Mittelpunkt der Darstellung, sondern das „Jetzt“ des Kindes und die Möglichkeiten des Lehrers, dieses „Jetzt“ zu begreifen. Meine phänomenologisch-anthropologischen Gedanken sollen keine Gegenposition zu Bestehendem oder gar zu Piaget darstellen. Mir geht es vielmehr um ein ergänzendes und vertiefendes Verständnis vom schwerstbehinderten Menschen und seinem Anspruch auf Erziehung, das nun – phänomenologischem Vorgehen entsprechend – von einem schulpraktischen Beispiel aus entwickelt werden soll.

## Felix

Felix war sieben Jahre alt, als ich ihn kennenlernte. In den vier Jahren, in denen ich ihn unterrichtete, gab er mir sehr viele Rätsel auf und stellte die Sinnhaftigkeit meines Denkens und Handelns häufig in Frage.

Felix wurde mit einer Micro- und Porencephalie sowie einer Tetraspastik geboren. Während er die linke Hand stets zu einer Faust geschlossen hielt, konnte er die rechte öffnen, ergriff damit aber nichts, erkundete mit ihr auch nicht seine nähere Umgebung.

Felix war blind, litt unter einer schweren Epilepsie, war harninkontinent und chronisch obstipiert. Kauen und Schlucken bereiteten ihm wegen der Beeinträchtigungen der Mundmotorik erhebliche Schwierigkeiten, so daß er anfangs nur passierte Kost aß und für eine Mahlzeit mehr als eine Stunde brauchte. Bis zum Zeitpunkt der Einschulung hatte er eine Vielzahl von Krankenhausaufenthalten hinter sich gebracht, nicht zuletzt wegen einer erheblichen Infektibilität insbesondere im Bereich der oberen Luftwege.

Felix hatte aufgrund seiner geringen Umwelt-erfahrung – er kannte eigentlich nur die beschützende Familie – große Schwierigkeiten, sich in der Schule einzuleben.

In den ersten Monaten war er sehr introvertiert, reagierte kaum auf Körperkontakt oder Ansprache. Er stimulierte sich fortwährend selbst, indem er den rechten Daumen so stark gegen die Augenlider drückte, daß er nicht mehr zu sehen war und die Augen sich häufig eitrig entzündeten. Der Kopf lag auf der rechten Schulter; aus dem halboffenen Mund floß unentwegt übel riechender Speichel.

Trotz der guten häuslichen Pflege und unseres täglichen mehrmaligen Wäschewechsels roch Felix unangenehm sauer. Später stellte ich fest, daß dieser Körpergeruch Ausdruck seiner Befindlichkeit war: Wenn etwas in seiner Umwelt (Familie oder Schule) nicht in Ordnung war, wenn sie ihm buchstäblich „stank“, „stank“ auch er. Häufig erbrach er sich aus für uns unerfindlichen Gründen, meist wenn er gerade zum Heimfahren angezogen war.

Auch in Lernsituationen und bei Kontaktan-geboten zeigte er ein unverständliches, ja zum Teil wider-sinniges Verhalten.

Bei vestibulären Anregungen, wie Gewiegt-oder Geschaukeltwerden, und beim Singen

oder Musizieren, also Lernsituationen, die die Mitschüler sehr mochten, zog er die Mundwinkel herab und wölbte die Unterlippe vor. Wir führten seine anfängliche Empfindlichkeit für Geräusche – später konnte es ihm nämlich nicht laut genug sein – auf seine Amaurosis zurück, konnten uns aber nicht erklären, warum er andererseits auf leise, für seine blinden Mitschüler angenehme Klänge überhaupt nicht reagierte. Ebenso verhielt er sich bei taktilen Reizen. Womit wir ihn auch stimulierten, von zarten Berührungen bis hin zu festem Bürsten, wir erhielten keine erkennbare Antwort von ihm. Er blieb bei seinem fortwährenden stereotypen Augendrücken.

Alle unsere pädagogischen Interventionen schienen ihn nicht zu erreichen, schienen sinnlos für ihn zu sein. Andererseits entbehrten sein Verhalten und seine Reaktionen jedes erkennbaren Sinnes für uns. Scheinbare „Sinnlosigkeit“ auf beiden Seiten war das Charakteristikum des gestörten Er- und Beziehungsprozesses und schien schulisches Lehren und Lernen unmöglich zu machen. Wie sollte in dieser Situation Felix die schulische Lernwelt transparent gemacht, ihm der Sinn von Lerngegenständen und -situationen vermittelt werden, er aus seiner Selbststimulation gelockt und zu sinn-entnehmendem, schulischem Lernen befähigt werden? Der Antwort auf diese Frage müssen einige anthropologische Überlegungen vorausgehen:

„Sinn“ ist lebensimmanent, ist Resultat des Frage- und Antwortspiels eines jeden Menschen mit seiner Lebenssituation, auch des schwerstbehinderten Menschen. In und durch sein Verhalten wendet er sich der Welt zu, macht sie sich zueigen, indem er ihr nach Maßgabe seiner Leiblichkeit „Sinn“ verleiht. Für Pfeffer, der die Erziehung Schwerstbehinderter erstmals phänomenologisch zu fundieren versucht hat, ist alles das, was der Schwerstbehinderte tut, „Sinn-gebung“, wodurch er sich in seinem Sein, in seinem Mensch-Sein bestätigt.

Vor diesem Hintergrund erscheint Felix' stereotypes Augendrücken nun nicht mehr als sinn-loses Verhalten. Es ist seine ureigene Weise, die Welt zu deuten und sich in einer Welt selbst zu bezeugen, die ihm subjektiv gesehen keine andere Möglichkeit der Zuwendung bietet. Die Ansprache des Lehrers, die von ihm arrangierte Lernwelt sprechen Felix nicht an, weil sie nicht seiner Lebenswelt

entsprechen. Der Lehrer gestaltete den Unterricht aus der Reflexion heraus und auf der Grundlage seiner eigenen Welt-Erfahrungen, seiner subjektiven Deutung von Welt, die, so scheint es zunächst, nichts mit der von Felix gemein hat. Es entsteht dabei eine Lernwelt, die Felix keine Möglichkeit zum Antwort-Finden gibt, die ihn nicht zum Dialog mit ihr auffordert. Der Mensch bedarf aber des Bezugs mit der Welt, um hierdurch das eigene Sein zu erfahren und sich hierin zu bestätigen. Wo „Sinn“ nicht gestiftet werden kann, dieses Existential also nicht gegeben ist, droht sich der Mensch zu verlieren. Das Richten auf sich selbst, wie Felix es in der Autostimulation tut, ist seine subjektive Weise des Sinn-Gebens und Sinn-Empfangens in einer Welt, die für ihn scheinbar keine anderen Sinn-Erfahrungen bereithält.

Hier wird deutlich, daß sich Schwerstbehindertenpädagogik mit der Übernahme subjektiven Sinns seitens des behinderten Schülers auseinandersetzen und sie als zentrale pädagogische Kategorie erkennen muß, damit Erziehung kindgemäß wird, damit Unterrichtsplanung und -gestaltung der Lebenswelt des Kindes auch wirklich entspricht.

## **Die Sinn-Frage als zentrale Kategorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik**

Gelingt es dem Lehrer langfristig nicht, sich der spezifischen Welt des behinderten Kindes zu nähern, dauert die gestörte Erziehungssituation an, kann das Kind den Sinn der an ihm vollzogenen pädagogischen Interventionen nicht verstehen, kann sich sein Lernen nicht entfalten.

Die Frage nach der angemessenen Gestaltung der schulischen Wirklichkeit mit Schwerstbehinderten weist über die praktische Ebene hinaus und ist darum immer auch eine Frage nach der angemessenen wissenschaftlichen Erfassung eben dieser Wirklichkeit, also ein methodologisches Problem, das seinerseits aber nicht ohne seinen erziehungstheoretischen Hintergrund gesehen werden kann. Oder einfacher: die Methode der Erfassung erzieherischer Phänomene (schulischer Gege-

benheiten) und das Grundverständnis von Erziehung stehen in einem Wechselwirkungsverhältnis zueinander. Eine Vertiefung der meta-theoretischen Diskussion würde hier zu weit führen. Deshalb soll nur auf einige wenige erkenntnistheoretische Aspekte hingewiesen werden, damit die Sinn-Frage als zentrale Kategorie der geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik erscheint.

Führt man sich noch einmal das Beispiel von Felix vor Augen, wird anhand seiner auf uns unangemessen wirkenden Reaktionen deutlich, daß die Weltwahrnehmung und -gestaltung, das Verhalten in der schulischen Lernsituation, die Sinn-stiftung schwerstbehinderter Kinder maßgeblich von subjektivem Erleben bestimmt werden. Individualität des Phänomens der Schwerstbehinderung selbst und subjektives Erleben des Schwerstbehinderten im Erziehungsprozeß sind Charakteristika der Lebens- und Lernwirklichkeit dieser Schüler und bedingen die Schwierigkeit einer objektiven Erfassung eben dieser Wirklichkeit.

Mit der Etablierung einer „kritischen“ und einer „kritisch-rationalen“ Erziehungswissenschaft (*Brezinka*), in der es, wie *Danner* kritisch anmerkt (vgl. *Danner* 1981, 107), mehr um Emanzipation und Sozialisation als um Erziehung ging, dominieren auch in der Sonderpädagogik (*Bleidick*) empirisch-analytische Verfahren zur Erfassung von Erziehungsphänomenen. Doch mit ihren naturwissenschaftlich geprägten Grundforderungen nach Objektivität und Allgemeingültigkeit scheinen sie allein ungeeignet, die Lernwirklichkeit schwerstbehinderter Schüler zu erfassen. Gerade angesichts der Probleme bei der Erziehung dieser Kinder müssen wir uns bewußt werden, daß Pädagogik nicht erst da zur Stelle ist, wo Lernen im Sinne beobachtbaren und meßbaren Verhaltens möglich ist, denn damit würden wir vielen dieser Kinder ihre Fähigkeit zu lernen letztendlich doch wieder absprechen. Es ist m. E. ebenso wichtig, das subjektive Erleben und Empfinden des Kindes im Lernen in der sonderpädagogischen Forschung und Theoriebildung zu berücksichtigen. Wenn sie die subjektiven Dimensionen berücksichtigt, ist zu bedenken, daß sich im Erleben Welt anders konstituiert als durch Ordnungen des Physiologischen (vgl. *Dreher* 1982, 20), die ja im positivistischen Wissenschaftsverständnis bestimmend sind. Die ob-

ektiv-empirischen Methoden der Erkenntnisgewinnung müssen darum hier versagen. Die methodologischen Schwierigkeiten haben dazu geführt, daß in der Schwerstbehindertpädagogik, aber nicht nur hier, in Rückbesinnung auf geisteswissenschaftlich-pädagogische Traditionen, die hermeneutisch-phänomenologischen Verfahren, die einen verstehend-reflektierenden Zugang zu schulischen Phänomenen wählen, eine Renaissance und Aktualisierung erfahren. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik als Erziehungswissenschaft stellt im Gegensatz zu den positivistisch orientierten Positionen den Menschen in den Mittelpunkt und begründet sich von hier aus. Die sinn-orientierte Pädagogik ist als Spielart der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aufzufassen, wie sie den „Sinn“ als anthropologische Kategorie aus der Reihe möglicher Zugangsweisen extrahiert und zum Gegenstand der Erziehungswissenschaft macht. Die geisteswissenschaftlich-sinnorientierte Pädagogik, wie sie u. a. von *Danner* und dem niederländischen Phänomenologen *Langeveld*

vertreten wird, geht von der anthropologischen Grundannahme aus, daß sich Menschsein wesentlich durch Gegenübersein zur Welt auszeichnet.

Mensch und Welt stehen in einem einzigartigen Wechselwirkungsverhältnis zueinander und bilden deshalb in gewissem Sinne eine Einheit. Doch beide, weder Mensch noch Welt, lösen sich in diesem Verhältnis auf, sondern sie bleiben stets sie selbst in bezug zu anderen. Und genau dieses Eins-sein und dennoch nicht ganz Eins-Sein ist mit dem Begriff des „Gegenüber-seins“ gemeint.

Das Verhältnis von Mensch und Welt ist ein wechselseitiges Geben und Nehmen; ein Dialog, der sich in jedem Moment, in dem sich Mensch und Welt aufeinander richten, neu konstituiert. Der Mensch ist auf den Dialog mit der Welt existentiell angewiesen. Dort, wo er verhindert wird, stirbt der Mensch. Menschliches Leben ist darum „Zuwendung zur Welt der Menschen und Dinge“ (*Pfeffer* 1988, 6). In der Zuwendung eignet sich der Mensch die Welt an und dies geschieht, indem er ihr Sinn gibt bzw. ihr Sinn entnimmt. Im Dialog zwischen Mensch und Welt, im Wechselspiel von gegenseitigem Geben und Nehmen entsteht also „Sinn“.

Die Sinnggebung ist, wie *Braun* in Orientierung an die Phänomenologie *Merleau-Pontys* sagt, immer sowohl zentrifugal, als auch zentripetal, also ein dialektischer Prozeß. Das „Geben“ des „Sinn-Gebens“ sei zugleich auf ein Empfangen angewiesen. Das dialektische Geschehen des Sinn-Gebens und Sinn-Empfangens führt nur über Bezüge (vgl. *Braun* 1989, 100). Der Mensch ist auf den Umgang mit der Welt, auf die Entnahme und das Verleihen von Sinn existentiell angewiesen. „Sinn“ ist somit eine Kategorie des Menschseins, ein Existential“ (*Danner* 1989, 156). „Sinn“ tritt uns nicht in der lebensphilosophischen Frage nach dem „Letzten Sinn menschlichen Lebens“ entgegen, sondern in jedem Augenblick im „Schlicht-Alltäglichen“. Es gibt demzufolge unterschiedliche Ebenen der Konstitution von Sinn, von Welt-Deutung, vom „Schlicht-Alltäglichen“ bis hin zur Ebene der Transzendenz von Sinn. Das existentiell gedeutete Sinn-Geben und -Verstehen kommt nach *Danner* in vielfältiger Weise im Erziehungsgeschehen vor: „auf Seiten des Erziehers, des Heranwachsenden, im Verständnis von Erziehung und Bildung sowie Erziehungsverhältnis, im soziokulturellen

## Außenamt für den Bürger

In konsularischen Fällen und Notsituationen  
im Ausland können  
Österreicher und deren Familien das

### BÜRGERSERVICE

des Außenministeriums anrufen:  
Telefon 0 22 2 / 53 1 15 / 44 11 DW und  
06 60 / 64 44

Alle Informationen über die Beziehungen  
Österreichs zu den Europäischen  
Gemeinschaften erhalten Sie beim  
EG-Telefon des Außenministeriums.  
Telefon: 06 60 / 456

Mitteilung der Pressestelle des  
Außenministeriums

Zusammenhang und nicht zuletzt im und als Erziehungsziel und Bildungsideal“ (ebd. 157). Ich will mich nun nicht dem „Sinn“ in seiner erkenntnistheoretischen, erziehungsphilosophischen oder gar metaphysischen Bedeutung zuwenden. Diese Dimensionen gehören zwar auch zum Fragenkomplex, würden hier aber zu weit führen. Stattdessen werde ich die existentielle Kategorie des „Sinns“ in ihrer Relevanz für das Kind zu hinterfragen versuchen, damit deutlich wird, wie es sich den Sinn der Welt im Unterricht zueigen macht.

Mein Anliegen sind die schlichten Sinn-Momente, das „Schlicht-Alltägliche“, weil sie uns der Lebenswelt schwerstbehinderter Kinder, für die „Sinn“ als Existential ja genauso Gültigkeit hat, näher bringt. Wenn wir an Felix und seinen stereotypen Bezug zur Welt denken, fällt es uns schwer, in diesem Umgang mit der Welt Sinn zu entdecken. Was mag der Sinn seines Nichtreagierens z. B. auf taktile Stimuli sein? Warum stellt er zu diesen keinen Bezug her? Das Verstehen des dialektischen Verhältnisses von Sinn-Geben und Sinn-Verstehen wird zur zentralen pädagogischen Aufgabe des Lehrers in der Erziehung Schwerstbehinderter.

## **Sinn-liche und sinn-erschließende Tätigkeit des Kindes**

Wie schon gesagt: „Sinn“ ist lebensimmanent, ist Resultat des Frage- und Antwortspiels von Mensch und konkreter Lebenssituation. Diese Feststellung soll an einer alltäglichen Lebenssituation des Kindes deutlicher werden.

Man stelle sich ein Kleinkind, vielleicht von einem knappen Jahr, vor, das in seinem Stuhl bei den Eltern am Tisch sitzt. Es hat bereits gegessen und wird langsam unruhig. Die Mutter gibt ihm zur Beschäftigung einen Teelöffel. Das Kind greift ihn und bewegt ihn zwischen den Händen hin und her. Faßt dabei an den unterschiedlichen Enden des Löffels an, dreht ihn, hebt und senkt ihn. Dabei berührt der Löffel zufällig die Unterlage. Das Kind merkt, daß man mit ihm auf dem Tisch ein klopfendes Geräusch erzeugen kann, das auch noch Spaß macht. Schließlich steckt es den Löffel in den Mund, zuerst den Stiel, später die Rundung und spürt dabei die Kühle und Härte des Metalls. Im Hineinstecken und

Herausziehen stößt das Kind mit dem Löffel gegen den Gaumen und merkt, daß man ihn bis zu einer bestimmten Tiefe in den Mund stecken kann. Im Umgang mit dem Löffel begreift es ihn, eignet sich den Gegenstand an und zwar zweckfrei und im subjektiven Sinne. Das Kind begreift den Löffel hier noch nicht als Instrument zum Essen flüssiger oder breiförmiger Speisen oder zum Umrühren von Getränken. Den eigentlichen tradierten Sinn des Löffels erfährt es durch das Gefüttertwerden, durch das Beobachten der Erwachsenen beim Essen und schließlich durch das Ausprobieren, indem es versucht, den Löffel im Sinne der Erwachsenen zu verwenden. Der Löffel als subjektiver Erkundungs-Gegenstand wird damit zunehmend bedeutungsloser.

Der Sinn z. B. des Gegenstandes „Löffel“ muß lebendig erfahren werden; Erfahrungen, die mit unserer „Sinnlichkeit“ einhergehen. Das Kind eignet sich den Sinn des Löffels über das Ansehen, Anfühlen, Belecken oder durch das Anhören an. Der „Sinn“ des Löffels stellt sich im Tun des Kindes unverhofft und ungewollt, eben im „Schlicht-Alltäglichen“ ein. Er entsteht im lebendigen Vollzug und wird erst nachträglich als solcher reflektiert.

„Sinn“ und „Sinne“ korrespondieren miteinander, „denn jeder Sinn kennt seine spezifische Qualität, sinnliche Qualität verweist so auf eine sinnesspezifische Sinnhaftigkeit“ (Danner 1989, 83). Im vielfältigen sinnlichen Umgang des Kindes mit dem Löffel verändert dieser seinen „Sinn“, und zwar in dem Maße, wie sich der Bezug des Kindes zum Löffel ändert. Einmal ist es Werkzeug zum Klopfen und im nächsten Augenblick ein Gegenstand, den man schmecken kann.

Anders als in der objektiven oder naturwissenschaftlichen Interpretation, in der der Gegenstand unabhängig von der „subjektiven Einstellung“ des Menschen als in jeder Situation derselbe Gegenstand aufgefaßt wird, geht die phänomenologische Betrachtungsweise davon aus, daß „Gegenstand“ und Mensch nicht isoliert und unbeeinflusst einander gegenüberstehen, sondern daß das Gegenüber des Menschen immer auch ein Gegenüber der tausendfachen menschlichen Zuwendung ist und daß diese Zuwendung das Gegenüber mit bestimmt. Mensch und sein Gegenüber sind nicht neben – oder gegeneinander, vielmehr aufeinander bezogen.

D. h., daß das Gegenüber die Zuwendung des Menschen zu ihm ebenso mitbestimmt. Der Sinn ergibt sich aus der Bezogenheit von Mensch und Gegenstand. „Der Sinn wird im Wechselspiel hervorgebracht, dies aber nicht als willkürliches Machen, sondern als Spiel. Solches Spiel ist nicht welt-fern, sondern Engagement mit und an der Welt. Und dieses Engagiertsein ist kein bloß „geistiger Akt“, sondern „handfest“: zupackend, mit den Sinnen begreifend und durch sie ergriffen sein“ (DANNER, 1989, 85).

Der Löffel fordert die Sinne des Kindes heraus und richtet sich nicht an einen körperlosen Intellekt. **Sinn-liche und sinn-erschließende oder sinn-gebende Tätigkeiten des Menschen bilden aufgrund unseres Leib-seins, das ja die körperliche Dimension beinhaltet, eine Einheit.**

Menschliche Sinnstiftung kann sich auf unterschiedlichen Ebenen vollziehen, in der vorbewußt oder präreflexiven, wie im kindlichen Umgang mit dem Löffel, aber auch in der reflexiven des primär denkenden Menschen.

Es macht den Anschein, als wendeten sich schwerstbehinderte Kinder vorwiegend präreflexiv den Sinndimensionen der Welt zu. Präreflexive Synthesen bilden die Basis für die Sinnstiftung auf reflexiver Ebene, doch sie werden von ihr nicht gänzlich abgelöst; d. h., auch der sogenannte nichtbehinderte Mensch richtet sich unmittelbar, vorbewußt auf die Welt. Zu denken ist hier an die vielen alltäglichen Verrichtungen, die uns gar nicht mehr bewußt werden. Sinnstiftung ist aber auf allen Ebenen „in eins Deutung der Welt und Selbstauslegung: Deutung seiner selbst in bezug zur Welt und Deutung der Welt in bezug zum Selbst“ (Pfeffer 1988, 10).

Sinnstiftung auf jeder Ebene ist an sinnliche Wahrnehmung gebunden; sie ist eingebunden in unsere Lebensgeschichte und steht zu den zuvor gemachten Erfahrungen in Beziehungen. Das augenblickliche Wechselspiel mit Sinnhaftem ist auf vorgegebenen Sinn angewiesen. „Worauf wir unsere sinnliche Wahrnehmung richten sowie was und wie wir wahrnehmen, ist nicht allein eine Frage der ‚Sinnesorgane‘, sondern des vielschichtigen Sinnhorizontes unserer Welt, in der wir uns bewegen“ (Danner 1989, 86/87).

Mit Braun ist zu fordern: „Der Mensch darf nicht nur als *Sinneswesen* gesehen werden,

sondern er muß als *Sinnwesen* begriffen werden“ (Braun 1989, 108).

## **Aspekte einer sinn-erschließenden Förderung Schwerstbehinderter**

Und gerade als solches *Sinnwesen* begreift die Schwerstbehindertenpädagogik den Menschen noch nicht. Indem sie die Schwerstbehinderung unter dem Einfluß der Neurophysiologie als schwere Wahrnehmungsstörung definiert, und damit die sinnliche Tätigkeit des Menschen ausschließlich unter den objektiven Gesichtspunkten von Reizaufnahme und -verarbeitung gesehen wird, geht „das Subjekt der Wahrnehmung“ (vgl. Merleau-Ponty 1966, 244), der Mensch, verloren. Zwei Ebenen sind grundsätzlich zu unterscheiden, die objektive, d. h. die der physiologisch-neurologisch beleg- bzw. meßbaren Wahrnehmungsgegebenheiten, und die subjektive Ebene, die Ebene des individuellen Erlebens und Erfahrens von Wahrnehmungseindrücken. Beide sind erforderlich, damit der Mensch dem Wahrgenommenen Sinn geben kann. In der Wirklichkeit sind beide Dimensionen miteinander vereint; doch als Einheit können sie derzeit noch nicht gedacht bzw. wissenschaftlich erschlossen werden (vgl. Fornefeld 1989, 116f.).

Die anfänglich gestörte Förderung von Felix ist ein Beispiel für diese Denkweise. Sein Nichtreagieren auf das stimulierende Angebot, vor allem im haptisch-taktilen Wahrnehmungsbereich, wurde zunächst von mir als pathologische Reizleitungs- oder Verarbeitungsstörungen aufgefaßt. Doch als sich sein Verhalten, nachdem wir zueinander eine Beziehung aufgebaut hatten, von einem auf den anderen Tag änderte, und er auf den leisesten Windhauch reagierte, wurde diese Erklärung hinfällig. Die Erfahrungen mit Felix legen die Vermutung nahe, daß das Nichtäußern von Wahrnehmungsempfinden, also das Nichtreagieren auf einen Stimulus, die Wahrnehmungsfähigkeit an sich, also die Reizaufnahme und -verarbeitung, nicht grundsätzlich ausschließt, diese aber möglicherweise, und für uns nicht so ohne weiteres feststellbar, durch die organischen Beeinträchtigungen des Kindes verändert sind. Wie dem auch sei, Felix hat ver-

mutlich anfangs nicht reagiert, weil die Reaktion für ihn subjektiv nicht notwendig war. Weder das zur Stimulation verwendete Material, noch die Situation selbst forderten ihn zum Dialog heraus. Er fühlte sich nicht angesprochen und konnte deshalb keinen Bezug zum Lernangebot herstellen, er konnte nicht lernen.

Wenn die „Basale Stimulation“ (Fröhlich) oder das „Passive Lernangebot“ (Breitinger/Fischer) nicht greift, versucht der Lehrer i. d. R. sie in einen neuen situativen Kontext zu stellen, indem er z. B. andere Hilfsmittel zur Anregung verwendet (aus Bürsten werden Federn) oder die räumlich-situativen Bedingungen verändert (aus der Stimulation auf der Matte wird die auf dem Keil oder Stehbrett). Doch erfahrungsgemäß ändert sich die Reaktion des schwerstbehinderten Schülers hierdurch kaum. So auch bei Felix, der sein Verhalten erst änderte, als er in einer solchen Stimulationssituation eine Beziehung zu mir herstellen konnte.

Die „basale Anregung“ wird dann für den behinderten Schüler lernwirksam, wenn sich die anthropologischen Einstellungen und damit das pädagogische Verhalten des Lehrers ändern. Wenn er nicht von vornherein festgelegte Zuwendungen zur Welt oder Bezüge mit ihr vom Kind erwartet. Wenn er nicht von tradiertem Sinn ausgeht, sondern den subjektiven Sinn kindlicher Welt-Zuwendung zu verstehen versucht. Vor jeder weiteren inhalts- und methodenbezogenen Entscheidung muß der Lehrer das scheinbar unsinnige Reagieren des Kindes als subjektiv sinnvolles Verhalten zu verstehen versuchen.

Das kann geschehen, wenn er sich selbst zur Welt für das Kind und das Kind zur Welt für sich macht, wenn er vom Handeln am Kind abläßt und in den Dialog mit ihm tritt. Ein Dialog auf der Ebene des Kindes, der nur gelingt, wenn sich der Lehrer seiner eigenen vorbewußtsinnlichen Fähigkeiten bedient und sich unmittelbar (menschlich) auf den Schüler richtet. D. h., indem der Erzieher nicht aus der Reflexion heraus und mit einer festgelegten pädagogischen Intention dem Schwerstbehinderten gegenübertritt, sondern aus dem Wunsch heraus, ihm zu begegnen, wird ihm schließlich ein besseres Verstehen möglich. Dabei kann nicht erwartet werden, daß man den Anderen je ganz verstehen könnte. Diese Erwartung ist vermessen. Das Verstehen be-

schränkt sich immer auf die Situation, die Schüler und Lehrer miteinander erleben und gemeinsam gestalten. Trotz der Situationsgebundenheit ist dieses Verstehen überaus wirksam, weil es Vertrauen zueinander und Vertrauen in sich selbst, vor allem auf Seiten des Schülers, schafft.

Wie so ein unmittelbar präreflexiver Dialog gestaltet sein kann, soll anhand eines abschließenden Unterrichtsbeispiels mit Felix verdeutlicht werden.

In der indischen Baby-Massage nach Leboyer sah ich eine gute Möglichkeit, sensorielle Anregung und Erkennen seiner Wahrnehmungsreaktionen mit meinem Beziehungsangebot in Verbindung zu bringen. Ich begann mit der Bauch-Massage, legte Felix mir zugewandt auf meine Beine und konnte auf diese Weise seine minimalsten Äußerungen beobachten und gleichzeitig spüren. Indem ich meine Hände zum Unterrichtsmedium machte, gelang es mir, mich schneller und intensiver auf Felix zu konzentrieren, ihm meine Beziehung über sie unmittelbar anzubieten.

Anfangs war es aufgrund seiner Beinspastik, seines aufgeregten Atmens und des heftigen Augendrückens schwierig, gleichmäßig beruhigende Streichelbewegungen auf seiner Brust auszuführen. Ich versuchte, betonte ruhig zu atmen und ließ zwischendurch immer wieder meine Hände flach auf seiner Brust ruhen, worauf sein Atmen spürbar ruhiger wurde, und er schließlich seine Augenstimulation unterbrach. Entgegen aller bisherigen Vermutungen vermochte Felix doch, haptisch-taktile Anregungen wahrzunehmen und darauf zu reagieren. Die Veränderung seiner Körperspannung, seiner Atmung und vor allem das Unterlassen der Autostimulation sind Ausdruck seiner subjektiven Sinnstiftung im Dialog mit mir; ein sinnlicher Dialog, in dem jeder von uns zur Welt für den anderen wurde und der zum gegenseitigen Verstehen nicht der Verbalisierung bedurfte (vgl. Fornefeld 1989, 173).

In der zweiten Woche entspannte Felix sich früher; die Beine waren nahezu gestreckt, und er nahm schneller die Hand vom Auge, woraus ich schloß, daß er sich möglicherweise an die erste Massage erinnerte. Neben der Beziehung aus Fühlen und Anfühlen entwickelten wir in dieser Situation auch einen lautlichen Dialog aus seinem „ah“-Laut, Schnauben und Lachen. Dieser Dialog in seiner „Sprache“

## Literaturhinweise

ermöglichte die Beziehung zueinander auch unabhängig vom engen Körperkontakt der ersten Stimulationssituation. Er ging später den verschiedenen Lernsequenzen voraus und gab Felix die nötige Sicherheit, sich mit neuen Lernsituationen und -gegenständen vertraut zu machen. Die personelle Beziehung bildet für viele Schwerstbehinderte, wie Felix, die Basis, sich der schulischen Lernwelt sinnerschließend zuzuwenden.

Wichtig war für mich zu erkennen, daß es kein sinnloses Verhalten beim schwerstbehinderten Kind gibt, sondern wohl eher eine unangemessen arrangierte, sinn-leere Lernumwelt. Um zu besserem Verstehen und zu einer angemesseneren Erziehung Schwerstbehinderter zu gelangen, ist es notwendig, jegliche Lebensäußerungen des Behinderten als seine subjektive Sinnstiftung bzw. Deutung der Welt erkennend und anerkennend in die Erziehungsintention zu integrieren. „Erziehung ist“ für Meyer-Drawe „nicht einfachhin Tradierung von Sinn seitens des Erziehers. Die zu Erziehenden und die Lernenden im Unterricht sind „Mit-Konstituierende im Erziehungs- und Unterrichtsgeschehen“ (Meyer-Drawe 1987, 72).

Das schwerstbehinderte Kind zum Mit-Konstituierenden im Erziehungsgeschehen werden zu lassen heißt, dem Kind adäquate Bezüge zur Lernwelt zu ermöglichen; es aus der passiven Rolle des Stimuliert- und Angeregt-Werdenden heraus in die des aktiven Partners zu führen; eines Partners, der sich im sinnlichen Bezug zum Lehrer, zu Mitschülern und zu Gegenständen seine Lernwelt erschließt. Im sinnerschließenden Lernen verwirklicht sich das schwerstbehinderte Kind selbst, engagiert sich in und mit der Welt und erkennt damit seinen „Sinn in der Welt“.

- Braun, W.: Pädagogische Anthropologie im Widerstreit, Bad Heilbrunn 1989.
- Breitinger, M./Fischer, D.: Intensivbehinderte lernen leben, Würzburg 1981.
- Danner, H.: Überlegungen zu einer „sinn“-orientierten Pädagogik, in: Langeveld, M. J./Danner, H.: Methodologie und „Sinn“-Orientierung in der Pädagogik, München 1981, 107–160.
- Danner, H.: Verantwortung und Pädagogik – Anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinorientierten Pädagogik, Königstein 1985.
- Danner, H.: Vom Bambus zur Panflöte – Über den Zusammenhang von Sinnen, Sinn und Bildung, in: Lippitz, W./Rittelmeyer, Ch. (Hrsg.): Phänomene des Kinderlebens, Bad Heilbrunn 1989, 81–92.
- Dreher, W.: Selbstverwirklichung in sozialer Integration, unveröffentlichtes Manuskript, Köln 1982.
- Dreher, W.: Überlegungen im Vorfeld einer sonderpädagogischen Theoriebildung der Erziehung schwer geistigbehinderter Menschen, in: Hofmann, Th. (Hrsg.): Beiträge zur Geistigbehindertenpädagogik, Rheinstetten 1979, 198–212.
- Drosdowski, G. (Hrsg.): Das Herkunftswörterbuch – Eine Etymologie der deutschen Sprache, Duden Band 7, Mannheim/Wien/Zürich 1963.
- Fornefeld, B.: „Elementare Beziehung“ und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration – Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik, Aachen 1989.
- Frohlich, A.: Probleme der Förderung Schwerst- und Mehrfachbehinderter, in: Hartmann, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Schwerstbehinderten, Heidelberg 1983, 62–78.
- Hahn, M.: Behinderung als soziale Abhängigkeit: Zur Situation schwerstbehinderter Menschen, München 1981.
- Hahn, M.: Selbstbestimmung bei Menschen mit Schwerst- und Mehrfachbehinderung?, in: Bundesverband für Körperbehinderte (Hrsg.): Pädagogische Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher, Köln 1987, 56–65.
- Hahn, M.: Von der Freiheit schwerstbehinderter Menschen: anthropologische Fragmente, in: Hartmann, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Schwerstbehinderten, Heidelberg 1983, 132–141.
- Kükelhaus, H./zur Lippe, R.: Entfaltung der Sinne, Frankfurt/M., 1987.
- Merleau-Ponty, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin 1966.
- Merleau-Ponty, M.: CS 115 nach Meyer-Drawe, K.: Zähmung des wilden Denkens?, in: Métraux, A./Waldenfels, B.: Leibhafte Vernunft, München 1986.
- Meyer-Drawe, K.: Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs, in: Lippitz, W./Meyer-Drawe, K.: Kind und Welt, Königstein 1987, 63–73.
- Pfeffer, W.: Förderung schwer geistig Behinderter – Eine Grundlegung, Würzburg 1988.

**Autorin:**  
**Prof. Dr. Barbara Fornefeld**  
 Breslauerstraße 207  
 D-4056 Schwalmtal