Andreas Fröhlich, Norbert Heinen,
Theo Klauß, Wolfgang Lamers (Hgg.)

Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär

Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung
Band 1

Lebenshilfe

Empfohlen von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.

ATHENA

Andreas Fröhlich, Norbert Heinen,
Theo Klauß und Wolfgang Lamers (Hgg.)

Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär

ATHENA

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung

Herausgegeben von Andreas Fröhlich, Norbert Heinen, Theo Klauß und Wolfgang Lamers

Band 1

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Umschlagabbildung:
Andreas Gladis, geboren 1977, wohnt in Mannheim bei seinen Eltern.
Er besuchte von 1984 bis 1996 die Eugen-Neter-Schule. Nach einem Jahr in der Beruflichen Bildung wechselte er in den Förder- und Betreuungsbereich der Diakoniewerkstätten Rhein-Neckar, Werkstatt Neckarau. Vom September 2003 bis August 2008 besuchte er das Tagesförderzentrum Vogelstang, und seit September 2008 ist er im TFZ Käfertal.
Seit mehreren Jahren nimmt Andreas Gladis am kunstpädagogischen Angebot teil. Zuerst bei Gisela Witt, Künstlerin in Mannheim, zurzeit bei Jutta Ittel, Kunsttherapeutin in Mannheim. Mit ungeduldiger Begeisterung erwartet er diese Stunden, in denen er hämmert, sägt, feilt und malt. Dieses wöchentliche Angebot ist für ihn ein Highlight, auf das er sich jede Woche freut. So hilft er schon bei den Vorbereitungen und kann es kaum erwarten, sich mit den verschiedenen Materialien wie Holz oder Papier zu beschäftigen und mit ihnen zu gestalten bzw. sie zu bearbeiten. Mit viel Hingabe verteilt Andreas Gladis die Farben auf die zu bemalenden Flächen. Dafür sucht er sich immer warme und positive Farben im Bereich orange/rot/gelb aus. Seine »Strichmalerei« erinnert fast an japanische Kalligraphie. Seine Kreis-Bilder sind voller Schwung und drücken aus, wie er sich auch im Alltag immer wieder bewegt.
Bisherige Ausstellungen: »Malerei und Fotos« – ABB-Mannheim 2006; »Frische Bilder« – Kulturtage Vogelstang 2007.

Dieses Buch entstand in Kooperation mit der
Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.,
die die fachliche Beratung und das fachliche Lektorat übernahm.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2. Auflage 2017

Copyright © 2017 by ATHENA-Verlag,
Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen

www.athena-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten

Druck und Bindung: Difo-Druck GmbH, Bamberg

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier (säurefrei)

Printed in Germany

ISBN 978-3-89896-338-1

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Wolfgang Praschak

Die Welt wahrnehmen und lernen

1 Einleitung

Für die Vertreter der »Kooperativen Pädagogik« (vgl. Jetter/Praschak/Schönberger 1987) ist die sensumotorische Handlungsfähigkeit das grundlegende Bezugssystem, über das auch Menschen mit einer schwersten Behinderung ein produktives Verhältnis zu ihrer Lebenswelt finden können. Dieses Bezugssystem gründet im lebendigen Zusammenspiel der körperlichen Strukturen und Funktionen, die ein »Lernen am Leitseil der Sensumotorik« (Hoffmann-Axthelm 1984) eröffnen, das die organismische Selbstregulation und die Wahrnehmungstätigkeit in einer konstruktiven Weise verbindet. Bei einer Beeinträchtigung der physischen und psychischen Strukturen ist die Anpassung dieser Funktionen zwar erschwert, doch auch in diesem Falle ist ein eigenständiger Zugang zur Lebenswelt möglich, der ihr eine individuelle Bedeutung verleiht.[1] Voraussetzung dazu ist allerdings, dass die sensumotorischen Anpassungsprozesse an kulturellen Werten ausgerichtet sind und ein dynamisches Gleichgewicht zwischen einem vital abhängigen Menschen und einer sozial gestalteten Lebenswelt erschaffen, auf deren Grundlage sich auch eine sprachfreie Form der Verständigung entwickeln kann, die notwendig ist, damit sich die Auseinandersetzung mit der Lebenswelt bewähren kann.

Dieses »Lernen am Leitseil der Sensumotorik« ist zugleich eine elementare Bildungsform, die Welt- und Selbstbegegnungen ermöglicht, die sich auf alle Dimensionen der Persönlichkeit positiv auswirken können und über die sich die Beteiligten in einer nach kulturellen Wertmaßstäben gestalteten Lebenswelt als Partner wiederfinden können. Wenn die gemeinsamen Besorgungen mithin so gestaltet sind, dass die gemeinsame Lösung von alltäglichen Aufgabenstellungen einen Fundus an sensumotorischem Wissen erschafft, wird sich dieser in der weiteren Zusammenarbeit konstruktiv auswirken und das Selbstvertrauen hinterlassen, dass das gemeinsame Tun eine sinnstiftende Wirkung hat. Unter dieser Bedingung können auch vorsprachliche Zeichensysteme entwickelt werden, die den zwischenkörperlichen Austausch tragen und in denen der kulturelle Wert der Verständigung entfaltet und wertschöpfend mitvollzogen werden kann.

---

1 Dabei handelt es sich zumeist um eine umfängliche Schädigung des Zentralen Nervensystems, die zu bedeutsamen Einschränkungen in der Selbstregulation der organismischen Grundlagen und zu Einschränkungen in der Abstimmung von Bewegung und Wahrnehmung führt, wodurch sensumotorische Handlungsveränderungen und entsprechende Lerneinschränkungen entstehen, die im sonderpädagogischen Sprachgebrauch häufig mit dem Begriff »schwere und mehrfache Behinderung« belegt werden.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

2 Schwere und mehrfache Behinderung – ein problematischer Begriff

Vor dem Hintergrund dieses handlungstheoretischen Zugriffs wird der Begriff »schwere und mehrfache Behinderung« in vielfacher Hinsicht problematisch. Zum einen liegen ihm sehr unterschiedliche Wirklichkeitsbereiche zugrunde, die medizinische, psychologische, soziologische, rechtliche und pädagogische Bezugssysteme in sich aufnehmen, ohne deren unterschiedliche Bezugsnormen zu klären.[2] Zum anderen suggeriert er, dass Behinderung eine persönliche Eigenschaft ist, die aus der Kumulation von individuellen Defekten und Abweichungen abzuleiten sei. Heute gehen wir jedoch davon aus, dass Behinderung ein gesellschaftliches Phänomen darstellt, das die menschliche Existenz in ihrer Gesamtheit erfasst und in der Folge nicht mehrfach auftreten kann. Des Weiteren wird in diesem Begriff die Unterscheidung der Ebene der Aktivität von der Ebene der Partizipation erschwert, was wiederum die Ableitung von Unterstützungssystemen möglich macht, die nicht auf die gesellschaftliche Teilhabe ausgerichtet sind. Aus diesem Grund halte ich es für angebracht, die Begrifflichkeit der ICF[3] aufzunehmen, um auf diesem Hintergrund die Notwendigkeit der gesellschaftlichen Inklusion von Menschen mit einer schwersten Behinderung mit zu betonen.

Eine in dieser Hinsicht erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Beschreibungsgrundlage bietet Franz Schönberger an, der in seiner Definition insbesondere auf die individuellen Kompetenzen abhebt, an denen sich die pädagogische Zusammenarbeit dann ausrichten kann.

> »Schwerstbehinderte haben sensumotorische Handlungspläne wie wir auch, aber – anders als wir – müssen sie alle Probleme ihres Lebens mit diesen sensumotorischen (d. h. wahrnehmungs- und bewegungsgebundenen) Handlungsplänen lösen: mit effektgerichteten und (bestenfalls) experimentierenden Kreishandlungen, ohne Bilder, ohne Begriffssprache und ohne Denken im engeren Sinne.« (Schönberger 1987, 221)

Dieser Definitionsansatz muss allerdings in sozialer Hinsicht noch ergänzt werden, da diese Kompetenzen in Lebensformen einzubinden sind, in denen soziale Heterogenität und gegenständliche Differenz bedeutsame Qualitätsmerkmale darstellen, auf deren Grundlage insbesondere die elementaren Bildungsressourcen im Rahmen einer kulturellen Wertbindung und im Hinblick auf gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten zu entfalten sind. Die Lebenszusammenhänge sollten aus diesem Grund kognitive, emotionale, kommunikative und soziale Herausforderungen enthalten, die so ausgerichtet sind, dass auch Menschen mit einer schwersten Behinderung ihren Platz in der Gemeinschaft anderer Menschen finden können.

---

2 Eine kritische Zusammenfassung unterschiedlicher Definitionen und ihrer Bezugsnormen findet sich bei Wilhelm Pfeffer 1988, 101–107.

3 Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) dient als länder- und fachübergreifende einheitliche Sprache zur Beschreibung des funktionalen Gesundheitszustandes, der Behinderung, der sozialen Beeinträchtigung und der relevanten Umgebungsfaktoren einer Person.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

3 Wahrnehmung und Lernen

In diesem Zusammenhang bindet sich die Wahrnehmungstätigkeit an das sensumotorische Handeln, das als ein aktiver und wertschöpfender Prozess niemals ein direktes Abbild der Wirklichkeit erschafft, sondern mentale Zustände, die als Empfindungen, Vorstellungen, Bewertungen und Gedanken dem handelnden Subjekt dann zur Verfügung stehen. Diese Zustände knüpfen an die sinnlichen Empfindungen an, sind aber im Kern subjektive Verlängerungen der organismischen Selbstregulation in die Lebenswelt hinein, auf deren Grundlage Wahrnehmungen erst möglich werden. Diese zu gestalten bedeutet auch unter der Bedingung einer Schädigung der Grundlagen der Selbstorganisation, dass sie affektive, kognitive, kommunikative und motivationale Begleitprozesse ermöglicht, in denen sich die Peripherie des Körpers an innerpsychische Vorgänge koppeln kann. Erst in der lebensweltlichen Auseinandersetzung strukturieren sich diese internen und externen Prozesse im Kontext einer Aufmerksamkeit, die den sinnlichen Empfindungen eine bezogene Bedeutung verleihen, an der sich das handelnde Subjekt dann ausrichten kann. Aus diesem Grund spricht Gerhard Roth von der Wahrnehmung als einer individuellen Konstruktionsleistung, über die die Welt subjektiv gedeutet und sozial gespiegelt werden kann (vgl. Roth 1986, 2009).

Allerdings – und das ist für die Persönlichkeitsentwicklung besonders wichtig – muss zu diesen subjektiven Transformationsleistungen die soziale Vermittlung hinzu treten, damit sich die Wahrnehmung lebensweltlich bewähren kann. Das wiederum bedeutet, dass sie selbst nicht zu trainieren ist, da künstliche Weltausschnitte die Wahrnehmungsprozesse nicht zweckdienlich konfigurieren. Aus diesem Grund muss sie sich mit sensumotorischen Aktivitäten verbünden, damit das Subjekt die Kontrolle über die Sinnesfunktionen übernehmen und den taktilen, kinästhetischen, gustatorischen, olfaktorischen, visuellen und auditiven Eindrücken eine gegenständlich fundierte Ausrichtung geben kann.

In Zukunft sollten wir also keine Wahrnehmungsprogramme mehr abwickeln wollen, sondern vielmehr die alltäglichen Besorgungen so aufbereiten, dass in ihnen die sensumotorischen Selbstregulationsmöglichkeiten angesprochen sind, in denen die physischen und psychischen Reaktionen einen bedeutungsvollen Bezug zur Lebenswirklichkeit erschaffen.

4 Wahrnehmung und Lernen als sozialer Bildungsprozess

Dieser Bezug gründet in elementaren Bildungsprozessen, deren Verarbeitung einen möglichst eigenständigen Zugang zur Lebenswelt eröffnet. Dieser gestaltet sich als ein unaufhörlicher Suchprozess, der nicht programmiert und auch nicht beschleunigt werden kann. Er schöpft seine Kraft vielmehr aus der sensumotorischen Anpassungsfähigkeit, die das individuelle Streben nach autonomer Verfügung unterstützt, aber im Rahmen der subjektiven Bewertungen eingeschlossen bleibt.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Zugespitzt: Auch die elementare Bildung kann sich nur in einer sozial verbindlichen Gegenständlichkeit bewähren, die mit anderen Menschen geteilt und mit diesen gemeinsam gestaltet wird. Damit ist die elementare Bildung nicht primär auf die Übung von Funktionen verwiesen, sondern auf die kooperative Gestaltung einer möglichst anregungsvollen und vielfältig kontrastierten Lebenswelt, in der sich das handelnde Subjekt seinen eigenen Platz erobern kann. Voraussetzung dafür ist ein funktionierendes Gemeinschaftsleben, das differente und heterogene Anregungen birgt, in denen auch die elementaren Formen der Welterkenntnis sich mit vielfältigen kulturellen Orientierungen verbinden können.

Das muss aber nicht bedeuten, dass wir in der Entwicklungsförderung von Menschen mit einer schwersten Behinderung auf homogenisierte Angebote vollkommen verzichten müssten. Das zentrale Problem besteht vielmehr darin, dass wir sie nicht zu Gruppen zusammenschließen dürfen, da diese letztlich gar keine sind. Deshalb sind Kriterien wie »eingeschränkte Kommunikationsfähigkeit«, »umfängliche Beeinträchtigung der körperlichen und geistigen Entwicklung« Gefüge, die allzu schnell an die Grenze des Erträglichen stoßen, da die Gruppenmitglieder von sich aus kaum in Beziehung treten können. Deshalb gehören »Pflegegruppen«, oder »Mehrfachbehindertengruppen« eigentlich einer bereits überwundenen Vergangenheit an, wobei ich allerdings hinzufügen möchte, dass heterogene Gruppen immer das Problem in sich bergen, dass eine konstruktive Balance zwischen der notwendigen Individualisierung und der Einbindung des Einzelnen in ein sozial stimulierendes Umfeld gefunden werden muss, sodass auch die elementaren Bildungsbedürfnisse von Menschen mit einer schwersten Behinderung zu berücksichtigen sind.

Der Bereich der psychophysiologischen Grundbedürfnisse:

- den Wach- und Schlafrhythmus in Abstimmung regeln können,
- möglichst eigenständig essen und trinken können,
- möglichst eigenständig an der Toilettenversorgung beteiligt sein,
- sich möglichst eigenständig waschen und kleiden können,
- sich möglichst eigenständig bewegen können.

Der Bereich der personalen Grundbedürfnisse:

- sich auf andere Menschen beziehen und sich sicher fühlen können,
- Raum und Zeit mit anderen Menschen teilen und gestalten können,
- alltägliche Erfordernisse im Rahmen von Zusammenarbeit und gegenseitiger Verständigung erledigen können,
- eine eigenständige Person sein dürfen, deren Bedürfnisse und deren Anspruch auf Lebensqualität und subjektives Wohlsein berücksichtigt werden,
- im Alltag die kulturellen Aspekte eines menschenwürdigen Zusammenlebens mit Sinn und Bedeutung füllen können,
- Aspekte eines geschlechtsspezifischen Rollenverständnisses entwickeln können.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Der Bereich der psychosozialen Grundbedürfnisse:

- das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Anerkennung genießen können,
- das Bedürfnis nach sozialen Rollen und verlässlichen Beziehungen ausbauen können,
- das Bedürfnis nach kultureller und sozialer Orientierung befriedigen können,
- das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung befriedigen und die Kontrolle bedeutungsvoller Aspekte des eigenen Lebens in Erfahrung bringen können.

In diesen Bildungsbereichen sollten die individuellen und sozialen Erfahrungsräume aneinander gekoppelt werden, sodass der Einzelne seine Fähigkeiten im Spiegel anderer Menschen entfalten kann. Bezugspunkte der Ausgestaltung sind der Erhalt der Menschenwürde, hohe Lebensqualität und ein größtmögliches Wohlbefinden, die in eine möglichst sachgerechte Auseinandersetzung mit den gegenständlichen Bedeutungen eingebettet sind und soziale Orientierung und kulturelle Wertbindung vermitteln können (vgl. Praschak 2009).

5 Alltagsgestaltung und vorsprachliche Verständigung

Im Kontext dieses elementaren Bildungsverständnisses werden soziale Zugehörigkeit und individuelle Geborgenheit zu bedeutsamen Maßstäben der pädagogischen Zusammenarbeit, die im alltäglichen Leben gestaltet und differenziert werden können. Das gilt auch dann, wenn die individuellen Erschwernisse die Grenze des Lebens berühren und eine soziale Einbindung erforderlich machen, in der die noch vorhandenen Lebensäußerungen zu Bezugspunkten eines gemeinsamen Begegnungsraumes werden, der kommunikativ gestaltet werden muss. Diese Form der Kommunikation nennt Julian de Ajuriaguerra (1978) »tonische Dialoge«, die einen Kreislauf von wechselseitigen Berührungen abbilden, in dem die Lebensäußerungen, auch wenn sie kaum noch spürbar sind, beantwortet und in einer sozialen Weise gespiegelt werden. Diese lebendigen Begegnungen beruhen auf feinen tonischen Modulationen, die als beidseitig belebende Momente eine Bezüglichkeit erschaffen, in der aus dem Berührt-Werden ein Berührt-Sein erwächst, das eine wechselseitige Umschließung begründet (vgl. Praschak 2002, 2005).

Tonische Dialoge bestehen mithin aus den modulierbaren Möglichkeiten der psychophysischen Selbstregulation, die in der Wechselseitigkeit eine kommunikative Bedeutung erhalten. Dazu genügt die körperliche Lebendigkeit, deren Äußerung als ein Versuch zu werten ist, die eigene Befindlichkeit in die Welt auszudehnen, um sie kommunikativ zu füllen und darüber in Erfahrung zu bringen, welche Qualität diese Verbindung noch hat. Das eigene Verhältnis zum anderen Menschen und seiner Lebenswelt wird darüber verortbar, wiederaufrufbar, wiederholbar und mit bedeutungsvollen Spuren verknüpft. Maurice Merleau-Ponty (1966) spricht in diesem Zusammenhang von primordialen Anschlüssen, die auf den Umstand verweisen, dass diese Verbindung

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

in den Strukturen ruht, die schon intrauterin existieren und von Anfang an dialogisch gestaltet sind. Diese Einbindung ist zwar von unsicheren Deutungen begleitet, schafft aber soziale Kontinuität, die Geborgenheit und Sicherheit vermittelt und im Rahmen ritualisierter Begegnungen gestaltet wird. Winfried Mall (2004) bezeichnet diese Begegnung als »Basale Kommunikation«, in der er einen Kreislauf sieht, den er mit folgenden Strukturmerkmalen belegt:

a) Der Andere tut irgendetwas.
b) Ich nehme sein Tun als Ausdruck wahr.
c) Ich antworte mit einem passenden Tun.
d) Der Andere erlebt eine Antwort auf sein Tun und
e) antwortet wiederum mir in seinem Tun.

Damit ist eine Form der Resonanz beschrieben, die bei jedem Menschen die weitere Entwicklung in positiver Weise stützt. Sie geschieht im Spiegel eines leiblichen Wechselspiels, in dem noch vor jedem verbalen Dialog ein fein balanciertes Gefüge von sensumotorischen Anzeichensystemen modelliert und schrittweise in ein konventionalisiertes Zeichensystem überführt werden kann.

6 Wahrnehmungsförderung bei sinnlichen Beeinträchtigungen

Wenn wir in der organismischen Selbstregulation das wichtigste Bezugssystem der Wahrnehmungstätigkeit erkennen, heißt das für die Wahrnehmungsförderung, dass sie auf den sensumotorischen Handlungsplänen aufbauen muss. Die Förderung der »visuellen Wahrnehmung« setzt also am Sehplan an, die taktil-kinästhetische Wahrnehmung am Saug- und Greifplan, die akustische Wahrnehmung an den Möglichkeiten der Ausrichtung des Körpers in Richtung der Quelle des Geräusches. Das Fortschreiten der Wahrnehmung von der »intramodalen« zur »intermodalen« bis zur »serialen« Stufe (vgl. Affolter 1997) geht demnach mit der Differenzierung und der fortschreitenden Koordinierung der sensumotorischen Handlungspläne einher, deren bewegliches Zusammenspiel die Koordination der verschiedenen Sinnesmodalitäten erst möglich macht. Aus diesem Grund müssen die Anregungssituationen sensumotorisch ›berechenbar‹ sein und mit alltäglichen Lebenssituationen korrelieren, sodass die Wahrnehmungsleistung zweckdienlich zu integrieren ist.

Sind die Sinnesorgane physiologisch beeinträchtigt, stellt dies selbstredend eine besondere Herausforderung an die Entwicklungsförderung dar, wobei aber zu berücksichtigen ist, dass Menschen mit einer schwersten Behinderung zumeist kein Wissen über die Fehlfunktionen ihrer Sinnesorgane haben und deshalb die Fehlfunktion nicht als einen Mangelzustand empfinden. Im Rahmen der Theorie der Selbstorganisation ist allerdings davon auszugehen, dass auch ihr Organismus bestrebt ist, kompensatorische Fähigkeiten zu entwickeln, die dabei behilflich sind, den Lebensweltbezug auch unter der Bedingung einer Sinnesschädigung aufrecht zu erhalten. Das geschieht,

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

wenn das handelnde Subjekt im alltäglichen Leben eine Notwendigkeit erlebt, die Fehlfunktion im gegenständlichen Handeln auffangen zu müssen. Diese Notwendigkeit entsteht allerdings erst auf der Stufe der Intermodalität der Wahrnehmung, da die sensumotorischen Pläne vorher nicht zwingend koordiniert werden müssen.

Ein *sehgeschädigtes Kind,* bei dem zunächst noch keine Aktivität der Augenmotorik zu beobachten ist, wird demnach seine Sehreste nur dann sinnvoll nutzen, wenn es deren Restfunktionalität auch bestätigen kann. Das verlangt starke visuelle Anreize, zum Beispiel durch das Anleuchten der Gegenstände, die dem Kind dazu verhelfen, die erniedrigten Schwellenwerte der Reizbarkeit selbst überwinden zu können. Deshalb braucht es auch deutlichere Kontraste in der Umwelt, damit es eine bessere Orientierung findet, was wieder die sensumotorische Aktivität und so den Informationsgewinn erhöht.

Ein sehgeschädigtes Kind muss demnach die Effekte seines Handelns multisensoriell realisieren können, was so viel bedeutet, dass es die Gegenstände sowohl sehen, hören als auch taktil erfahren sollte, um zu lernen, dass es die sensorische Kontrolle über eine Koordination der sensumotorischen Handlungen erreichen kann. Hierzu bedarf es gezielter Unterstützungen, die so gestaltet sein sollten, dass die Objekte auch dann gegenwärtig sind, wenn sie nicht direkt gegriffen oder oral erkundet werden können. Diese Lücke zwischen der intra- und der intermodalen Wahrnehmung zu schließen ist mithin eines der größten Probleme bei der Förderung sehgeschädigter Kinder, da sie nur unter dieser Bedingung zur Erarbeitung der Permanenz des Objekts gelangen. Das kann gelingen, wenn die Verfügbarkeit der Gegenstände durch akustische Untermalungen erleichtert wird und das Kind den Gegenstand auch dann finden kann, wenn Hindernisse den Suchprozess verstellen.

Eine Fülle von sozialen Spielen, in denen ein ritualisiertes Geben und Nehmen den Ablauf bestimmt, in denen das Zurollen von rasselnden Bällen und Dosen die gegenseitige Orientierung fundiert, wird es möglich machen, dass die Bewegung der Objekte sowohl taktil als auch auditiv angegangen werden kann. Diese akustischen Untermalungen müssen vielfältig sein, weil auch das sehgeschädigte Kind zur Differenzierung und Feinkontrastierung der Objektwelt finden muss, um den instrumentellen Einsatz von Hilfsmitteln in der Alltagsbewältigung einsehen zu können.

Die besonderen Schwierigkeiten des *gehörlosen Kindes* hingegen liegen in der Aneignung der vorauserkennenden Beachtung von Veränderungen in der Ausgangssituation, die akustisch mitvollzogen werden muss, was unser alltägliches Zusammenleben, zumeist unreflektiert, immer mitbestimmt. Diese Fähigkeit gründet in der reziproken Assimilation der grundlegenden Pläne und differenziert sich hauptsächlich durch die Ausbildung der experimentierenden Kreishandlungen, weshalb es sinnvoll ist, die sich ankündigen Ereignisse visuell zu verdeutlichen, aber diese Verdeutlichungen allmählich zurückzunehmen, sodass das Kind seine Aufmerksamkeit selbst auf die Differenzierungen solcher Anzeichen lenken muss.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Zudem müssen wir dafür Sorge tragen, dass die sich aus dem Saugplan entwickelnden Lautbildungen nicht versiegen, weil das Kind deren Rückkoppelung nicht akustisch erfährt. Das muss über soziale Rückkoppelungen geschehen, insofern sich das erste Lallen des gehörlosen Kindes kaum von der Lautbildungstätigkeit hörender Kinder unterscheidet, aber immer wieder gestisch und mimisch verdeutlicht werden muss. Das Problem hierbei ist jedoch, dass das Kind die Spiegelungen seiner Lautbildungen nicht als Lautbildungen realisiert, sondern als visuelle Kompensationen. Die Förderung der Differenzierung der Lautbildung kann deshalb erst stattfinden, wenn das Kind nach dem Erwerb der effektgerichteten Kreishandlungen mit seiner Lautbildung ein soziales Spiel aufrechterhalten kann, das es dann von sich aus zu wiederholen trachtet.

7 Beispiel: Wertorientierung beim Essen

Menschen, die unter der Bedingung einer schwersten Behinderung leben, haben zumeist auch erhebliche Ess- und Trinkprobleme. Sie können kaum schlucken, nicht zureichend kauen, geschweige denn Löffel, Messer und Gabel benutzen. In der Regel werden sie deshalb ›gefüttert‹, was jedoch suggeriert, dass ihnen ein bedeutsamer und kulturell wertvoller Teil der Lebensweltgestaltung ohne ihre Mitgestaltung zugemutet werden muss. Doch dem ist nicht so, da auch diese Menschen Anteile am Essensvollzug selbst übernehmen können und dadurch Lebensqualität und Würde erfahren. Essen und Trinken sind keine nur biologisch begründeten Vorgänge, sondern kulturell-wertorientierte Tätigkeiten, die Formen der gesellschaftlichen Partizipation beinhalten.

Menschen mit beeinträchtigten Aktivitätsmöglichkeiten können an der Gestaltung des Essens dann mitverantwortlich beteiligt werden, wenn Formen der individuellen Mithilfe gefunden werden und seien es nur wenige Tropfen Flüssigkeit, die selbstständig geschluckt werden, oder das eigenmächtige Öffnen des Mundes, wenn der Löffel sich nähert. Die Situation der Nahrungsaufnahme darf niemals gegen die Betroffenen durchgesetzt werden, denn damit werden die Menschenwürde, die Lebensqualität und das subjektive Wohlbefinden in einem Handlungsfeld unterlaufen, das normalerweise lebenslänglich sinnstiftend ist. Das Essen nach Effizienzkriterien und an rein wirtschaftlichen Erfordernissen auszurichten, bedeutet den Menschen zu manipulieren und ihm Übergriffe zuzumuten, die einer vertrauensvollen Beziehungsgestaltung zuwider laufen und den gemeinschaftsstiftenden Sinn des Essens verletzen.

Einer kooperativen Essensgestaltung sind zwar immer wieder Grenzen gesetzt, aber es gibt keinen vernünftigen Grund, das Essen nicht an kulturellen Wertmaßstäben auszurichten. In kultureller Hinsicht ist das Essen in jedem Fall ein sozialer Vorgang,

- an dem jeder gemäß seiner Kompetenzen beteiligt ist;
- der ein immer wiederkehrendes Ritual darstellt, mit einer klar erkennbaren und individuell nachvollziehbaren Ordnung;

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

- bei dem die Speisen nicht als passierter Einheitsbrei dargeboten werden, sondern in Geschmack und Konsistenz variieren;
- der individuelle Vorlieben akzeptiert und zu dem auch etwas getrunken wird, das den Geschmack des Essens nicht verletzt;
- der Raum, Zeit und Muße zusammenführt und in der Regel genussvoll erlebt werden will.

Jede professionelle Hilfestellung, die das Essen unterstützen will, ist deshalb als ein elementarer Bildungsprozess zu begreifen, der die Persönlichkeit auch dann erfasst, wenn die Nahrungsaufnahme mit Aktivitätseinschränkungen, wie z. B. einen übermäßigen Zungenstoß, eine mangelnde Rotation des Unterkiefers, einen unzureichenden Mundschluss oder Schluckstörungen, verbunden ist. Aber auch unter dieser Bedingung gilt es dafür Sorge zu tragen, dass die persönlichen Anstrengungen der Betroffenen nicht einem äußeren Zeitdruck unterworfen werden, der es verhindert, dass die Mitbeteiligungsmöglichkeiten auch kontinuierlich zu entfalten sind. Es ist Wert darauf zu legen, dass das Essen in einer beiderseits entspannten Grundhaltung und als eine Situation sozialen Austausches gestaltet ist. Dadurch wird ein Handlungsfeld gestaltet, das Wahrnehmung, Lernen und persönliche Entwicklung in Sensumotorischer Kooperation miteinander verbindet.

Literatur

Affolter, F. (1997): Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache. 8. Aufl. Villingen-Schwenningen.

de Ajuriaguerra, J. (1978): Ontogenèse de la motricité. Paris.

Hoffmann-Axthelm, D. (1984): Sinnesarbeit – Nachdenken über die Wahrnehmung. Frankfurt a. M./New York.

Jetter, K. (1975): Kindliches Handeln und kognitive Entwicklung. Bern.

Jetter, K./Schönberger, F. (Hrsg.) (1979): Verhaltensstörung als Handlungsveränderung. Beiträge zu einem Förderkonzept Körperbehinderter. Bern.

Jetter, K. (1984): Leben und Arbeiten mit behinderten und gefährdeten Kindern und Säuglingen. Stadthagen.

Klafki, W. (1957): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim/Basel.

Klauß, Th./Lamers, W. (Hrsg.) (2003): Alle Kinder alles lehren. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg.

Mall, W. (2005): Ein Zugang bleibt – auch bei Wachkoma und Demenz: Basale Kommunikation. In: Boenisch, J./Otto, K. (Hrsg.): Leben im Dialog – Unterstützte Kommunikation über die gesamte Lebensspanne. Karlsruhe.

Merleau-Ponty, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. In: Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Bd. 7. Berlin.

Piaget, J. (1973): Das Erwachen der Intelligenz beim Kind. Stuttgart.

Piaget, J. (1974): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Piaget, J. (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart.

Pfeffer, W. (1988): Förderung schwer geistig Behinderter. Würzburg.

Praschak, W. (1990): Sensumotorische Kooperation mit Schwerstbehinderten als Herausforderung für eine allgemeine Pädagogik. Hannover.

Praschak, W. (1992): Schwerstbehinderung als sensumotorische Handlungsveränderung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 61, 25–40.

Praschak, W. (1992): Sensumotorische Kooperation mit Schwerstbehinderten. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 15, H. 2, 13–22.

Praschak, W. (1993): Kooperative Pädagogik schwerstbehinderter Menschen. In: Jahrbuch des Arbeitskreises Kooperative Pädagogik. Frankfurt a. M. u. a.

Praschak, W. (2000): Sensumotorische Kooperation und tonischer Dialog in der Entwicklungsförderung schwer geschädigter Säuglinge und Kleinkinder. In: Kühl, J. (Hrsg.): Die Autonomie des jungen Kindes in der Frühförderung. Würzburg, 209–220.

Praschak, W. (2004): Bewegungsförderung und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern mit einer gravierenden Beeinträchtigung des Bewegungshandelns. In: Motorik, Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie, Jg. 27, H. 2. Schorndorf, 91–98.

Praschak, W. (2005): Sozialisation und Sensumotorische Kooperation. Zum Verhältnis von Pflege und Bildung. In: Behinderte in Familie Schule und Gesellschaft, Bd. 3/4, 64–74.

Praschak, W. (2009): Elementarisierung als sonderpädagogisches Prinzip. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, H. 4, 283–298.

Roth, G. (1986): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt a. M.

Roth, G. (2009): Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt a. M.

Schönberger, F./Jetter, K./Praschak, W. (1987): Bausteine der Kooperativen Pädagogik. Stadthagen.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen