

Bei der hier vorgestellten Arbeit handelt es sich um die wissenschaftliche Prüfungsarbeit von Christina Scheidt, Universität Landau, die von Prof. Fröhlich ausdrücklich zur Veröffentlichung empfohlen wurde.

**Christina Scheidt:  
Konzepte der Förderung Schwerstbehinderter in der derzeitigen  
sonderpädagogischen Diskussion**

---

**Inhaltsverzeichnis**

**1 Einleitung**

**2 Das Kombinierte Konzept zur individuellen Förderung  
Schwerstbehinderter**

2.1 Grundsätzliches zum Kombinierten Konzept

2.2 Menschen mit schwerster Behinderung und ihre Bedürfnisse

2.2.1 Beschreibungsversuch des Personenkreises

2.2.2 Bedürfnisse Schwerstbehinderter

2.3 Prinzipien bei der Arbeit mit dem Kombinierten Konzept

2.3.1 Vorgehensweise bei der individuellen Förderplanung

2.3.2 Einige grundsätzliche Unterrichtsprinzipien

**3 Konzepte der Förderung Schwerstbehinderter in der Literatur**

3.1 Vorgehensweise und Probleme bei der Auswertung

3.2 Auswertung der Literatur hinsichtlich der Nennungen von Förderkonzepten

3.3 Auswahl der vorzustellenden Förderkonzepte

**4 Das Konzept der "Basalen Stimulation" nach Fröhlich**

4.1 Zielgruppe

4.2 Theoretische Erkenntnisgrundlagen für die Basale Stimulation

4.2.1 Wahrnehmungsfähigkeiten des Neugeborenen und die besondere Situation Schwerstbehinderter

4.2.2 Die gestörte oder fehlende Bewegungsfähigkeit und ihre Bedeutung für die Entwicklung

4.2.3 Erste Kommunikationsformen und erschwerte Kommunikationsbedingungen

4.2.4 Abschließende Bemerkungen

4.3 Intentionen bei der Förderung mit Basaler Stimulation

4.4 Förderangebote der Basalen Stimulation

4.4.1 Vorbemerkungen zur notwendigen Grundversorgung und zu Grundlagen der Förderung

4.4.2 Wahrnehmungsangebote

4.4.2.A Vestibuläre Anregungen

4.4.2.B Somatische Anregungen

4.4.2.C Vibratorische Anregungen

4.4.2.D Zusätzliche Wahrnehmungsangebote

4.4.3 Angebote zur Bewegungserfahrung

4.4.4 Kommunikationsförderung

4.4.5 Erweiterung der Aktivitäts- und Erfahrungsmöglichkeiten

## **5 Basale Kommunikation nach Mall**

5.1 Zielgruppe

5.2 Begründungsbasis Basaler Kommunikation

5.2.1 Basale Kommunikation als Konsequenz aus einem grundlegenden Verständnis von auftretenden Erschwernissen und Verhaltensweisen

5.2.2 Überlegungen zur Auswahl passender Kommunikationsangebote

5.3 Intentionen und Erfahrungsmöglichkeiten bei der Basalen Kommunikation

5.4 Hinweise zum Vorgehen bei Angeboten mit Basaler Kommunikation

5.4.1 Der Atemrhythmus als gemeinsame Kommunikationsbasis

5.4.2 Die Bedeutung von Spiegeln, Ritualen und Sprache im Kommunikationsprozeß

5.4.3 Basale Kommunikation und weitere Angebote im Alltag

5.4.4 Anforderungen an die Begleitperson

5.4.5 Hinweise zum Umgang mit abwehrenden Verhaltensweisen

5.4.6 Abschließende Bemerkungen

## **6 Basale Aktivierung nach Breitinger/Fischer**

6.1 Zielgruppe

6.2 Anliegen und Absichten der Basalen Aktivierung

6.3 Die methodischen Aspekte der Basalen Aktivierung

6.3.1 Die vier methodischen Prinzipien

6.3.1.A Komplexität und Mehrschichtigkeit der Ziele

6.3.1.B Wiederholung und Stetigkeit des Lernangebots

6.3.1.C Offenheit der Lernwege

6.3.1.D Vielfalt der Interaktionsmöglichkeiten und Wechsel in der Dominanz

6.3.2 Zur Funktion und zum Einsatz "medialer Hilfen"

## **7 Die Förderung schwerstbehinderter Schüler in den KMK-Empfehlungen, Richtlinien und im Lehrplan**

7.1 Die Konzepte im Zusammenhang mit den KMK-Empfehlungen

7.2 Die Konzepte im Zusammenhang mit den Richtlinien für Nordrhein-Westfalen

7.3 Die Förderung Schwerstbehinderter im bayerischen Lehrplan

## **8 Zusammenfassung**

## **9 Nachwort**

## **Literaturverzeichnis**

---

## **1 Einleitung**

Als zukünftige Lehrerin in einer Geistig- und/oder Körperbehindertenschule werde ich (zur Zeit Studierende der Geistig- und Körperbehindertenpädagogik) mit einer Schülerschaft leben und arbeiten, die äußerst heterogen ist. Diese wird sich zusammensetzen aus Schülern im Grenzbereich zur Lernbehinderung bis hin zu Schülern mit schwerster Mehrfachbehinderung. Die angedeutete Heterogenität gründet auf den verschiedenen letztlich nicht voneinander zu trennenden Entwicklungs- und Lebensbedingungen (vom Individuum ausgehend und von außen auf es einwirkend (vgl. u.a. Fröhlich, 1994, S. 75)), die jeden Menschen zu seiner unverwechselbaren Identität und Persönlichkeit führen.

In der Literatur (Bücher und Zeitschriften) der letzten Jahre wird immer wieder auf eine steigende oder doch zumindest konstante Anzahl von Schülern mit schwersten Behinderungen in den Geistig- und Körperbehindertenschulen hingewiesen (vgl. Dittmann, 1998 a, S. 98; Fröhlich, 1995, S. 7; Wehr-Herbst, 1997, S. 316-322; Holtz/Nassal, 1999, S. 90-98). Gleichzeitig wird u.a. bei Speck (1996, S. 2-5) von einem beobachteten Trend berichtet, nach dem jenen Schülern ihr in den Siebziger Jahren offiziell zugestandenes Schul- und Bildungsrecht streitig gemacht werden soll. Gegen das Infragestellen der Bildungsfähigkeit dieser Menschen und somit das Verwehren von schulischer Bildung spricht sich u.a. sowohl Speck (ebenda) aus als auch die Konferenz der Lehrenden der Geistigbehindertenpädagogik an wissenschaftlichen Hochschulen in deutschsprachigen Ländern (KLGH). In ihrer Stellungnahme zum "Bildungsanspruch von Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen" vom Juni 1999 (in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 10/99, S. 494) weisen die Teilnehmer auf Bildung und Erziehung als Grundbedürfnis und gleichzeitiges Grundrecht entsprechend der "Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen" (Art. 26, Abs. 1) und dem Grundgesetz (Art. 3, Abs. 3) hin. Es wird auf die Lern- und Entwicklungsfähigkeit dieser Menschen verwiesen und auf die Verbesserung der Gesamtsituation (bezüglich einer "ganzheitlich individualisierte(n) Persönlichkeitsentwicklung", der "Gesamtbefindlichkeit", der "Gesundheit" und der "Lebenserwartung" (ebenda)) aufgrund systematischer pädagogischer Förderung. Diese schließt speziell für diese Menschen entwickelte sonderpädagogische Förderkonzepte ein. Wie auch in der soeben genannten Stellungnahme der KLGH verweist Speck deutlich auf den notwendigen Aufgaben- und, meiner Meinung nach, Verantwortungsbereich der Pädagogik:

*"Damit soll gesagt werden, daß sich jede pädagogische Aufgabe an die individuellen kindlichen Gegebenheiten anzupassen hat, und daß nicht einfach umgekehrt das Kind an den gegebenen pädagogischen Institutionen zu messen ist. Der pädagogische Auftrag gilt in jedem Fall und leitet sich primär aus den individuellen Hilfeerfordernissen des Anderen und seinem Bedürfnis ab, als Mensch geachtet zu werden" (Speck, 1996, S. 5).*

Um dieser Aufgabe und Verantwortung gerecht werden zu können, möchte ich mich im Rahmen dieser Arbeit intensiver mit dem soeben genannten Personenkreis der Menschen mit schwersten Behinderungen bzw. einigen ausgewählten Möglichkeiten bezüglich ihrer schulischen Förderung auseinandersetzen. Dabei kann letztlich nur ein kleiner Teil dessen, was hierzu insgesamt zu sagen wäre, behandelt werden.

Ausgehend von in der Literatur beschriebenen allgemeinen Bedürfnissen von Menschen mit schwersten Behinderungen werden in Bezugnahme auf ein von Susanne Dank (1996) entwickeltes, sogenanntes "Kombiniertes Konzept" einige pädagogisch ausgerichtete Förderkonzepte vorgestellt, die auch in der derzeitigen sonderpädagogischen Literatur als bedeutsam für diese Kinder und Jugendlichen erachtet und genannt werden. Dem Kombinierten Konzept liegt die Intention einer "individuellen Förderung Schwerstbehinderter" (Titel des obengenannten Buches) mittels verschiedener in die Förderung eingebrachter, auf das Individuum und untereinander abgestimmter sonderpädagogischer Förderkonzepte zugrunde. Dem Konzept Danks folgend, werden anschließend die zur Zeit geltenden Richtlinien und Empfehlungen, die sich auf diese Schülergruppe (die in sich natürlich sehr heterogen ist (s.o.)) beziehen, auf dort gemachte Aussagen und Forderungen hinsichtlich deren Förderung untersucht und diese in Zusammenhang mit den vorgestellten Konzepten gebracht. Eine kurze Betrachtung des bayerischen Lehrplans für die Schule für Geistigbehinderte (1982) bezüglich dieser Aufgabenstellung beschließt die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema dieser Arbeit. Der bayerische Lehrplan wurde mir von dem Betreuer dieser Arbeit empfohlen, der diesen im Vergleich zu den gegenwärtig noch gültigen Richtlinien und dem Lehrplan der Schule für Geistigbehinderte (1980), die für Rheinland-Pfalz erstellt wurden, für sinnvoller und aussagekräftiger erachtet.

## **2 Das Kombinierte Konzept zur individuellen Förderung Schwerstbehinderter**

Seit in den Siebziger Jahren (vgl. Fröhlich, 1982 a, S. 10) die Aufmerksamkeit der in der Heil- und Sonderpädagogik Tätigen vermehrt auch auf Menschen mit sogenannten schwersten Behinderungen gerichtet wurde, beispielsweise das Schulrecht für Kinder, die diesem Personenkreis zuzurechnen sind, diesen zuerkannt wurde (KMK-Empfehlungen 1980, S. 4, vgl. Fröhlich, 1994, S. 58), haben sich pädagogische Einrichtungen für Behinderte mit den damit einhergehenden neuen Anforderungen an sie gezielt auseinandersetzen müssen. Schwerstbehinderte lebten bis dahin vorwiegend in Pflegeheimen, Altersheimen oder in der eigenen Familie (vgl. Fröhlich, 1982, S. 10), wurden für nicht förderbar gehalten und erhielten lediglich "rein pflegerische Versorgung" (ebenda, S. 11). Nun wurden im Laufe der Zeit verschiedene Förderkonzepte entwickelt, die speziell auf die Bedürfnisse jener Menschen eingehen soll(t)en und die sich, was Erfolge der Praxis zeigen, bis heute bewähren. Trotzdem wird z.B. bei Dank (1993, S. 2) von "große(r) Ratlosigkeit" und Überforderung seitens vieler Lehrer berichtet, "wenn es um die konsequente und systematische Unterrichtsarbeit mit schwerstbehinderten Schülern geht" (ebenda). Um jedem Schüler individuell (annähernd) gerecht werden zu können, bedarf es folglich eines möglichst breiten Wissens um Möglichkeiten der Förderung Schwerstbehinderter, damit in der konkreten Situation basierend auf diesem Wissensfundus eine bezüglich des jeweiligen Schülers reflektierte Auswahl getroffen werden kann.

### **2.1 Grundsätzliches zum Kombinierten Konzept**

Bei dem Kombinierten Konzept von Susanne Dank handelt es sich, wie sie selbst schreibt, nicht um "ein(en) weitere(n) neue(n) Ansatz zur Förderung

Schwerstbehinderter" (1996, S. 14). Vielmehr stellt es "im Idealfall eine offene, methodenintegrierte Gesamtkonzeption für die Unterrichtsarbeit mit schwerstbehinderten Schülern bereit" (Dank, 1993, S. 2).

Basierend auf einem Menschenbild, das (hier bezogen auf Schwerstbehinderte) von der "Einmaligkeit einer schwerstbehinderten Person" (ebenda) ausgeht, wird die Notwendigkeit gesehen, auch individuell auf eine Person mit ihren Bedürfnissen in ihrer Lebenssituation einzugehen.

Die heute vorhandenen einzelnen Konzepte zur Förderung Schwerstbehinderter beziehen sich in der Regel auf bestimmte umschriebene Zielgruppen bzw. weisen meist bestimmte Schwerpunkte (z.B. im Bereich der Wahrnehmung) bei der Arbeit auf. Hieraus folgt, daß nicht jedes Konzept für jede Person gleich gut geeignet ist, aber auch nicht nur ein einzelnes Konzept ausschließlich ausreicht zur "umfassende(n) Förderung eines bestimmten Schülers" (Dank, 1996, S. 15). Diese Tatsache hat die Autorin des obengenannten Buches dazu geführt, jene vorhandenen Förderansätze und weitere "Erkenntnisse der allgemeinen Pädagogik und Psychologie für die praktische Arbeit heranzuziehen, diese jedoch nicht als fertiges Ganzes zu übernehmen, sondern sozusagen maßgeschneiderte Förderformen für Individualisten daraus zu entwickeln" (ebenda).

Mit der bloßen, eventuell gar willkürlichen Aneinanderreihung mehrerer Konzepte ist es also nicht getan; vielmehr würde eine solche Vorgehensweise die Intention des Kombinierten Konzepts, "sich optimal an die individuellen Förderbedürfnisse einer bestimmten Person anzupassen" (Dank, 1993, S. 8), nicht erfüllen können. Die vorhandenen Ansätze müssen bezüglich ihrer Eignung für einen speziellen Schüler kritisch ausgewertet werden. Dabei muß die jeweils unterschiedliche Leistungsfähigkeit innerhalb aller Entwicklungsbereiche eines Individuums und dessen konkrete Lebenssituation als wichtigstes Kriterium gelten (vgl. u.a. Dank, 1993, S. 2, 3, 9). Zusätzlich sollen mögliche Schwachstellen und Fehler der jeweiligen Ansätze durch die Anwendung mehrerer Konzepte kompensiert werden (vgl. ebenda S. 3). Es bedarf also einer Abstimmung der Inhalte und Methoden auf das Individuum (wobei auch der Lehrer eine Variable darstellt (vgl. ebenda, S. 3)) und zwischen den eingebrachten Konzepten (oder Teilen von Konzepten) untereinander.

Somit wird dem Praktiker mit dem Kombinierten Konzept eine Handlungsmöglichkeit aufgezeigt, wie er sowohl der äußerlich heterogenen "Gruppe" der Schwerstbehinderten als auch der individuellen "Persönlichkeitsentwicklung" (Dank, 1996, S. 15) jedes einzelnen Schülers gerecht werden kann. Durch den offenen, methodenintegrierenden Charakter des Kombinierten Konzepts bietet sich weiterhin die Möglichkeit neuere Ansätze und Erkenntnisse mit einfließen zu lassen (ebenda, S. 16).

Daß es hierzu zunächst eines möglichst breiten theoretischen Wissens bezüglich der verschiedenen Einzelkonzepte bedarf, wurde bereits gesagt und wird auch von Dank als erster wichtiger Schritt bei der Einarbeitung in das Kombinierte Konzept genannt (dazu s.u.).

Auch andere Autoren sprechen sich für die Anwendung mehrerer aufeinander abgestimmter Einzelkonzepte aus (z.B. Theunissen, 1992, S. 22). Daß unterschiedliche Konzepte sich für eine Person gewinnbringend ergänzen können, kristallisierte sich als eine wichtige Botschaft auf einer Tagung zum Thema "Förderung und Behandlung von cerebrally bewegungsgestörten Kindern" (ausgerichtet vom Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte und vom Verein zur Förderung und Betreuung spastisch gelähmter Kinder Neuwied-Andernach) heraus. Aus einem Bericht über diese Veranstaltung möchte ich zitieren:

*"Es gibt nicht 'die' Therapie für spastisch gelähmte Kinder. Die unterschiedlichen Konzepte sollten nicht in Konkurrenz zueinander gesehen werden. Jede Idee, jedes Konzept, jedes Programm kann einen Baustein dazu liefern, dem Kind die individuellen Hilfen zu geben, die es zu seiner Entwicklung braucht, die in sein Umfeld und in seine Zeit passen, von der Familie und vom Kind selbst akzeptiert werden. Therapeutisches und pädagogisches Bemühen heute verhilft dem Kind, seine Entwicklungspotentiale zu entdecken und zu nutzen. Dazu ist eine ganzheitliche und interdisziplinäre Arbeitsweise notwendig" (in: Das Band, 1/97, S. 15).*

## **2.2 Menschen mit schwerster Behinderung und ihre Bedürfnisse**

Das Erfassen der Menschen mit schwerster Behinderung mittels einer Beschreibung oder gar Definition erweist sich als schwierige, kaum zufriedenstellende Aufgabe. Die Beschreibung elementarer Bedürfnisse jener Menschen soll einen weiteren, eventuell zufriedenstellenderen und vor allem hilfreichen Zugang ermöglichen.

### **2.2.1 Beschreibungsversuch des Personenkreises**

Sucht man in der sonderpädagogischen Literatur nach einer Definition des Begriffs "Schwerstbehinderung", so wird man zunächst auf das Fehlen einer solchen, die Allgemeingültigkeit besitzt, hingewiesen. Eine zusätzlich anzutreffende Begriffsvielfalt wie schwerstbehindert, schwerstmehrfachbehindert, schwerbehindert, schwermehrfachbehindert, schwerst geistigbehindert etc. führt laut Holtz/Nassal (1999, S. 91) eher zu einer "Begriffsverwirrung". Auch Theunissen (1992, S. 16) verweist auf die Tatsache häufiger Mißverständnisse aufgrund "individuelle(r) Definition(en)" bezüglich des Personenkreises. Weiterhin fügt er aber hinzu, daß "eine Grenzziehung zwischen (geistiger) Behinderung- Schwerbehinderung- Schwerstbehinderung nicht einfach ist" (ebenda, S. 17). Bradl berichtet von recht unterschiedlichen Verständnissen von Schwerstbehinderung in verschiedenen gesellschaftlichen Bezugssystemen wie beispielsweise "im Rechtswesen, im Gesundheitswesen oder in der Behindertenhilfe" (1998, S. 4). Bach (1991) verweist auf eine Vielfalt von Aspekten (medizinische, psychologische, pädagogische, personale, soziologische, rechtliche und ethische), die jeweils eine eigene spezielle Sichtweise aufzeigen, die nach Bach jedoch für eine möglichst hinreichende Beschreibung alle von Relevanz sind (vgl. Bach, 1991, S. 6).

Daß auch Dank sich schwer tut, eine Definition für "Schwerstbehinderung" zu liefern, läßt sich aus der Art, wie sie ihr Buch (1996) aufgebaut und verfaßt hat, schließen. Statt einer allgemeinen Beschreibung des Personenkreises zu Beginn ihres Buches, gibt sie bei der Vorstellung ihres Konzepts die jeweiligen Zielgruppen wider, die die Autoren der verschiedenen Einzelkonzepte ihren Förderansätzen vorangestellt haben. Jene Zielgruppen zusammen gesehen umfassen Menschen mit verschiedenem Ausprägungsgrad (von Schwere und Art) von schwerster Behinderung. Dank verdeutlicht ihr Verständnis von Schwerstbehinderung weiterhin durch die Beschreibung realer Fallbeispiele. Betrachtet man die (hier ja nur) Auswahl der von ihr genannten Einzelkonzepte innerhalb des Kombinierten Konzepts, und nimmt man die Informationen der Fallbeispiele hinzu, so kann auf ein recht weit gefaßtes Verständnis von Schwerstbehinderung bei ihr- beispielsweise im Verhältnis zu jenem, wie es der Basalen Stimulation von Fröhlich zugrunde liegt- geschlossen werden.

Hier ist anzumerken, daß auch Fröhlich durchaus ein erweitertes Verständnis kennt, welches mir persönlich sehr zusagt, meines Erachtens auch Dank nicht fernliegt und hier von mir zum Nachlesen empfohlen werden soll (vgl. Fröhlich, 1995, S. 8f).

Die Heterogenität der Kinder mit Schwerstbehinderung und die daraus erwachsenden individuellen Bedürfnisse haben Dank ihr Konzept entwickeln lassen. Von daher ist es schlüssig, daß sie sich gegen eine Definition dieser Menschen richtet. In einem Themenheft zum Kombinierten Konzept der Zeitschrift "Lernen konkret" (2/93) schreibt Dank diesbezüglich:

*"Damit (mit dem Kombinierten Konzept, d. Verf.) wird vor allem dem Faktor Rechnung getragen, daß sich 'Schwerstbehinderte' keinesfalls durch ein spezielles Kriterium oder ein quantifizierbares Merkmal auszeichnen, das eine eindeutige und folgerichtige Einordnung unter diesen recht hilflosen Sammelbegriff erzwingt. Die Schüler unterscheiden sich im Gegenteil in der Regel sehr stark voneinander. Sie sind durch die vielfältigsten Besonderheiten hinsichtlich ihrer Konstitution, Wahrnehmung, Motorik, Sprache, ihrer Vorlieben und Interessen, ihres Antriebs, Temperaments und vieler anderer Persönlichkeitsmerkmale geprägt" (Dank, 1993, S. 2f).*

Eine solche Auffassung wird natürlich nicht nur von Dank vertreten, sondern von sämtlichen Autoren, die bereits innerhalb dieser Arbeit genannt wurden. An dieser Stelle kann beispielsweise nochmals auf Bach (1991) verwiesen werden, der von "grundsätzliche(r) Komplexität schwerster Behinderung" (S. 7) spricht und damit darauf hinweist, daß schwerste Behinderung mit "Schädigungen in verschiedenen wesentlichen Bereichen der Erlebens- und Verhaltensdisposition" (ebenda) einhergeht, diese in einem "wechselseitigen Beziehungsgeflecht" (ebenda) zueinander stehen und es letztlich "viele unterschiedliche Arten von schwerster Behinderung geben kann" (ebenda). Im weiteren verweist er noch auf Umfeldeinstellungen und -verhaltensweisen, die sich auf die Selbstbefindlichkeit des behinderten Menschen auswirken (ebenda, S. 9).

Hedderich bemerkt: "Aufzählungen von Merkmalen, die diese Menschen betreffen, vermögen ihre Persönlichkeit nur sehr schwer zu erfassen. Eine schwerste Behinderung scheint nur unzulänglich definierbar" (1996, S. 35). Auch Mühl verweist auf die Unzulänglichkeit "pauschale(r) Zuschreibungen" (1999, S. 150), weil sie wenig hilfreich seien. Merkmale des Lernens bei Menschen mit geistiger Behinderung seien "nicht nur Auswirkungen der Hirnschädigung, sondern auch Ergebnis der Anhäufung negativer Lernerfahrungen" (ebenda) und würden "von Individuum zu Individuum beträchtlich variieren und den Blick auf erreichte und noch offene Lernmöglichkeiten versperren" (ebenda). Aufgrund dessen plädiert er aus pädagogischer Sicht für "eine konkrete Beschreibung der je individuellen Lernmöglichkeiten" (ebenda).

Nachdem nun genügend Kritik an Versuchen, Menschen mit schwerster Behinderung zu definieren bzw. allgemein zu beschreiben, geübt wurde, muß dennoch darauf hingewiesen werden, daß es unter gewissen Umständen trotzdem sinnvoll und sogar notwendig sein kann, eine allgemeine Umschreibung zu haben. Solche Umstände sind meines Erachtens dann gegeben, wenn es weniger um einen konkreten Einzelfall einer schwerstbehinderten Person geht, als vielmehr um eine Eingrenzung zur Schaffung einer (annähernd) gemeinsamen Verständnisbasis (z.B. bei einer demographischen Erhebung (vgl. Holtz/Nassal, 1999) oder als Hinweis bezüglich der besonderen Eignung eines speziellen Förderkonzepts für einen bestimmten Personenkreis).

Da diese Arbeit sich ebenfalls nicht mit einer konkreten schwerstbehinderten Person befaßt, bedarf es auch hier einer gewissen Eingrenzung des Personenkreises. Diese entnehme ich im weiteren den Ausführungen Danks (1996).

Wie bereits erwähnt, scheint Dank einen recht weit gefaßten Begriff von Schwerstbehinderung zu haben. Sie beschreibt Schüler, die zunächst in allen Entwicklungsbereichen (Wahrnehmung, Kognition, Motorik, Kommunikation, emotionale und soziale Entwicklung) Behinderungen aufweisen, die jedoch auch innerhalb eines Bereiches sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Nach den Fallbeispielen zu urteilen scheinen für Dank zu schwerstbehinderten Personen Menschen zu gehören mit einem Entwicklungsalter in einzelnen Entwicklungsbereichen von null bis zu etwa zwei Jahren (plus/minus) (sensomotorische Phase nach Piaget (vgl. Dank, 1996, S. 44); hierzu siehe auch das Fallbeispiel Dieter (17 Jahre), der z.B. "im Bereich der akustischen Wahrnehmung ein Entwicklungsalter von etwa zwei Jahren erreicht" und dessen "Leistungen in der optischen Wahrnehmung höchstens einem Entwicklungsalter von einem Lebensjahr" entsprechen (ebenda, S. 18)). Eine präzise Grenzziehung durch Dank ist jedoch nicht zu entdecken.

Bezüglich sehr junger Kinder im Vorschulalter möchte ich in Anlehnung an Mühl (1999, S. 149) noch hinzufügen, daß in diesem Alter von einer erheblichen Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung gesprochen wird, wenn eine Entwicklungsverzögerung von mehr als der Hälfte des eigenen Lebensalters vorliegt. Hiermit muß jedoch noch keine Schwerstbehinderung bestehen.

Neben den genannten Beeinträchtigungen in allen Entwicklungsbereichen können weiterhin Anfallsleiden, mehr oder weniger ausgeprägte autistische Züge, Autoaggressionen und Stereotypien bei Schwerstbehinderung auftreten. Auf Seite 31 verweist Dank (1996) darauf, daß sie unter "Schwerstbehinderte" nicht "intellektuell normalbegabte Körperbehinderte oder lernschwache Kinder mit leichten Hirnschädigungen" faßt. Über "prinzipielle Fortbewegungsfähigkeit", eine weitgehend abgeschlossene hygienische Erziehung und nicht mehr Angewiesensein auf intensive Hilfe im Bereich der vitalen Versorgung, die früher Voraussetzungen zur Aufnahme in die Schule für Geistigbehinderte waren (S. 53), würden- so Dank- schwerstbehinderte Schüler in der Regel nicht verfügen.

Nachdem ich nun die obigen Beschreibungen vorwiegend aus den Ausführungen Danks zu schließen und herauszufiltern versucht habe, kann am Schluß dieses Kapitels noch eine Beschreibung der "allgemeine(n) Ausgangslage" (ebenda, S. 80) der Menschen mit schwerster Behinderung von Susanne Dank angefügt werden (diese bringt sie selbst erst etwa auf der Hälfte ihres Buches):

#### *"Individuell repräsentierte Faktoren*

fehlende Selbständigkeit bei der Bedürfnisbefriedigung, oftmals sogar geringe und undifferenzierte Bedürfnisentwicklung;

geringes Repertoire zur Aufnahme und Gestaltung zwischenmenschlicher Kontakte (z.B. fehlendes Sprachverständnis);

mangelhafte Wahrnehmungsfähigkeit und begrenztes Verarbeitungsvermögen von Umweltreizen und Situationen;

geringe Eigenaktivität bzw. starke Einseitigkeit und geringe Differenziertheit der beobachtbaren Tätigkeiten (z.B. starke Verhaftung in Stereotypien);

beobachtbare Angst vor Veränderungen und geringe oder fehlende Fähigkeit, fremde Situationen angstfrei zu bewältigen;

schwächliche und anfällige gesundheitliche Konstitution.

#### *Strukturell repräsentierte Faktoren*

Isolation von zwischenmenschlichen Kontakten;

*geringe Variationen des Lebens- und Erfahrungsbereichs;*

Zuordnung einer durch Abhängigkeit und Fremdbestimmung gekennzeichneten Rolle."

Wichtig ist mir noch zu erwähnen, daß Behinderung und auch Schwerstbehinderung nicht als statisch, also unveränderbar betrachtet wird (vgl. Vorwort von Speck und Savelsberg in Dank, 1996, S. 12). Vielmehr hat man erkannt, "daß alle diese Menschen ein Entwicklungspotential in sich

tragen, das durch geeignete Unterstützung aktiviert werden kann" (Fröhlich, 1998 a, S. 97). Weiterhin ist man zu einer neuen Sicht von Entwicklung gekommen. Diese besagt, daß Entwicklung nur vom Kind selbst ausgehen kann und durch Förderung nicht gemacht, sondern lediglich unterstützt werden kann und muß (durch Bereitstellung "passende(r) Förderangebote, geeignete(r) Aufgaben und herausfordernde(r) lebendige(r) Lernumwelten" auf der Basis "bezogene(r) Begleitung" und "gegenseitiger Wertschätzung" (vgl. Haupt, 2000, S. 5)). Das Individuum ist also "im Rahmen seiner Potentiale selbst 'Akteur' seiner Entwicklung zur selbstbestimmten und unabhängigen Persönlichkeit" (Stadler, 1999, S. 156).

## **2.2.2 Bedürfnisse Schwerstbehinderter**

Wie die obige Beschreibung der allgemeinen Ausgangslage Schwerstbehinderter nach Dank zeigt, handelt es sich bei solchen Umschreibungen zumeist um eine Aufzählung von Defiziten. Eine solch defizitäre Sichtweise ist recht kritisch zu sehen, weil so die tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten des Individuums im Unklaren bleiben. Da Förderung jedoch bei den Fähigkeiten einer Person ansetzen muß, die es dann weiter auszudifferenzieren gilt (vgl. u.a. Dank, 1993, S. 16; Berndt-Schmidt u.a., 1995, S. 331), kann ein solcher Defizitkatalog oft nur sehr begrenzt hilfreich sein.

Dienlicher hingegen kann es sein, mögliche Bedürfnisse zu kennen, die bei jener Personengruppe meistens vorliegen, da die Bedürfnisbefriedigung grundlegend für weitere Vorhaben ist (vgl. Dank, 1993, S. 10).

Unterschieden werden können hierbei allgemeine "menschliche Grundbedürfnisse", deren Befriedigung unverzichtbar für alle Menschen jeden Alters sind und ohne die es "zu schweren Störungen der Persönlichkeit" kommt (Fröhlich, 1994, S. 68). Aus den erschwerten Lebensbedingungen schwerstbehinderter Menschen ergibt sich zur Erfüllung jener Grundbedürfnisse ein besonderer Hilfebedarf von außen. Zusätzlich zu diesen allgemeinen Grundbedürfnissen ergeben sich teils aus diesen heraus weitere besondere Bedürfnisse.

Zu den menschlichen Grundbedürfnissen zählt Fröhlich (ebenda, S. 68f):

x das "Bedürfnis nach Vermeidung von Hunger, Durst und Schmerzen", was wesentlich für unser Wohlbefinden, die Entwicklung und letztlich sogar zur Sicherung unserer Existenz ist;

x das "Bedürfnis nach Anregung, Abwechslung und Bewegung", um "Monotonie, Isolation und Persönlichkeitsstörung" zu verhindern;

x das "Bedürfnis nach Sicherheit, Stabilität" durch "Verlässlichkeit der Beziehungen", wodurch Wohlbefinden und Geborgenheit entstehen können, was sich positiv auf Entwicklung auswirkt;

x das "Bedürfnis nach Bindung, Angenommensein, Zärtlichkeit", das v.a. über körperliche Handlungen und Nähe angesprochen werden kann;

x das "Bedürfnis nach Anerkennung und Selbstachtung", dessen Erfüllung wichtig dafür ist, sich selbst "als 'wertvoll' empfinden zu können";

x das "Bedürfnis nach Unabhängigkeit, Selbständigkeit und Selbstbestimmung", dem gerecht zu werden versucht werden soll über aufmerksames Beobachten des Verhaltens eines Schwerstbehinderten, mit dem dieser eventuell Willensbekundungen ausdrücken möchte und denen, wenn möglich, auch entsprochen werden sollte.

Die oben so bezeichneten besonderen Bedürfnisse von Menschen mit schwerster Behinderung- in Abgrenzung zu den gerade angeführten allgemeinen menschlichen Grundbedürfnissen- konkretisieren den Hilfe- und Unterstützungsbedarf noch etwas genauer hinsichtlich dieses Personenkreises. Daß aufgeführte besondere Bedürfnisse auch auf bestimmte Lebensphasen Nichtbehinderter zutreffen (z.B. im Säuglings- und Kleinkindalter, bei Krankheit oder im hohen Alter), soll nicht übersehen werden (vgl. Fröhlich, 1991, S. 161). Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, stelle ich hier in der Literatur gefundene Bedürfnisse vor:

Dank spricht beispielsweise von der Notwendigkeit, zunächst für die Befriedigung vitaler Bedürfnisse wie "Hygiene, Pflege, Ernährung, medizinische Versorgung, Ruhe, Bewegung, Kontakt und Beziehung" (1993, S. 10) sorgen zu müssen. Erst auf der Basis jener Grundvoraussetzungen, die für "körperliche(s) und psychische(s) Wohlbefinden" (ebenda) nötig sind, könne "eine vermehrte Aktivierung und eine beständig differenziertere Teilhabe schwerstbehinderter Schüler am Leben" angestrebt werden (ebenda).

Fröhlich weist auf den besonderen Hilfebedarf in folgenden Bereichen hin (vgl. Fröhlich, 1991, S. 160f):

x im Bereich der Kommunikation, bei der die Menschen mit schwerster Behinderung "sensible Kommunikationspartner" benötigen, die sowohl fähig sind, die vom behinderten Menschen ausgehenden kommunikativen, oft diskreten Anzeichen zu erkennen und deutend zu verstehen, als auch sich selbst ihrem Gegenüber in oft körpernaher Kommunikation mitzuteilen;

x im Bereich der "Bewältigung von Lage- und Ortsveränderungen", wobei letztere bis hin zur Unterstützung von gehfähigen, darin aber noch unsicheren Menschen besteht;

x im Bereich des "Erkennen(s) des eigenen Körpers und der Umwelt", bei dem es um die Anregung und Anleitung zum zielgerichteten Gebrauch der Hände "zur Informationsentnahme bzw. zur Veränderung" geht;

x im Bereich "der Informationsentnahme aus bzw. in komplexen Situationen", die von ihrem Wahrnehmungsgehalt für die behinderte Person noch nicht zu entschlüsseln sind und deshalb einer vereinfachenden Strukturierung durch die Bezugsperson bedürfen, um vorhandene Fähigkeiten zum Einsatz kommen zu lassen;

x im Bereich der alltäglichen Selbstbesorgung;

x im Bereich "der Gestaltung eigenaktiver Beschäftigung" und

x "bei der Lebensplanung und -gestaltung", die vor allem auch auf die Gegenwart bezogen werden muß.

Stichworte wie körperliche und emotionale Nähe, Kommunikation, verlässliche Beziehungen und Versorgung und Nahebringen des eigenen Körpers und der Umwelt auf elementare Weise scheinen Schlüsselbegriffe darzustellen beim Umgang mit schwerstbehinderten Menschen, die natürlich in der Schule Berücksichtigung finden müssen.

## **2.3 Prinzipien bei der Arbeit mit dem Kombinierten Konzept**

Hierbei geht es zunächst um die Vorgehensweise, um die einzelnen Schritte, die nötig sind bei der Anwendung des Kombinierten Konzepts, dessen Ziel die möglichst optimale Passung eines hieraus erstellten Fördervorhabens für einen bestimmten Schüler ist. Im weiteren werden kurz einige wichtige Unterrichtsprinzipien dargelegt, die sich auch an den oben beschriebenen Bedürfnissen der schwerstbehinderten Schüler orientieren.

### **2.3.1 Vorgehensweise bei der individuellen Förderplanung**

Bei der Arbeit mit dem Kombinierten Konzept bedarf es folgender Schritte (vgl. Dank, 1996, S. 46-52):

1. Ausführliches Informieren über die theoretischen Grundlagen, Inhalte und Vorgehensweisen möglichst vieler verschiedener Einzelkonzepte zur Förderung Schwerstbehinderter, um sich einen möglichst großen Wissensfundus anzueignen. Hierbei können bereits "fehlerhafte, unlogische oder funktionalistische Konzepte" (Dank, 1993, S. 10) aussortiert werden.
2. Beantwortung der Frage: Welche allgemeinen Zielsetzungen werden für die Arbeit mit Schwerstbehinderten vorgegeben und wie tragen die verschiedenen, dem Lehrer bekannten Förderkonzepte zur Erfüllung jener Aufgaben bei? Hierbei muß sich der Lehrer zunächst aus den Richtlinien einzelner Bundesländer für Schwerstbehinderte oder für die Geistigbehindertenschule über jene Zielstellungen informieren. Diese wiederum muß er im Anschluß als Maßstab verwenden für die Beurteilung der Förderkonzepte hinsichtlich ihres Gehalts bezüglich Schwerstbehinderter.
3. Genaues Diagnostizieren der jeweiligen Ausgangssituation eines Schülers (näheres siehe Dank, 1993, S. 12-15 und Dank, 1996, S. 64-80).
4. Ableiten eines "individuell formulierten Förderbedarf(s)" (Dank, 1996, S. 49) aus den bei der Diagnostik erhaltenen Informationen und Hypothesen. Dabei werden die unter 2. erfahrenen "noch recht abstrakten Erziehungsziele" (ebenda) bezüglich eines einzelnen Schülers "konkretisiert und feiner aufgeschlüsselt" (ebenda). (Näheres hierzu siehe Dank, 1993, S. 15-17).
5. "Durchforsten" (Dank, 1996, S. 49) der verschiedenen Konzepte nach für einen speziellen Schüler mit seinen Förderbedürfnissen "adäquaten Methoden"

(ebenda) und Bestandteilen der Ansätze. Erst auf der Grundlage des individuellen Förderbedarfs eines Schülers kann die Eignung eines Konzepts im konkreten Fall beurteilt werden.

6. Sinnvolles Verbinden/Kombinieren und aufeinander Abstimmen der ausgesuchten, für das Individuum für relevant erachteten Elemente der verschiedenen Einzelkonzepte. Dabei muß es auch darum gehen, "mangelhafte Komponenten eines Ansatzes" (ebenda, S. 50) auszugleichen oder zumindest abzumildern "durch geeignete Ergänzungen" (ebenda) anderer Ansätze.

7. Gründliches Dokumentieren, permanentes Reflektieren und wenn nötig Einleiten von Revisionen.

Um dem Anspruch und der Intention des Kombinierten Konzepts und so letztlich dem individuellen Schüler gerecht werden zu können, sollte sich der Praktiker, so Susanne Dank, an diese Reihenfolge halten (vgl. Dank, 1996, S. 49). Auf diese Weise soll eine unreflektierte Übernahme und Anwendung eventuell willkürlich ausgewählter und zusammengestückelter Förderkonzepte und -bestandteile verhindert werden.

Im Rahmen dieser universitären Abschlußarbeit werde ich mich im weiteren mit den beiden ersten Schritten befassen, die bei Dank immer wieder als unerläßliche theoretische Grundlagen hervorgehoben werden (vgl. Dank, 1996, S. 46f u.a.). Dabei kann es natürlich auch nur um eine letztlich kleine Auswahl von vorzustellenden Förderkonzepten gehen, da ein Mehr den Umfang einer Examensarbeit deutlich überschreiten müßte. Für die spätere Arbeit mit schwerstbehinderten Schülern kann dieses Wissen jedoch zumindest ein kleiner Grundstock sein, den es natürlich deutlich zu erweitern und vor allem bezüglich der dann real anwesenden Schüler zu konkretisieren gilt.

### **2.3.2 Einige grundsätzliche Unterrichtsprinzipien**

Als Voraussetzung für "Fortschritte" in der Entwicklung (vgl. Fröhlich, 1995, S. 13) und Ermöglichung von "Erfassen von Bedeutung" (Dank, 1996, S. 50) auf längere Sicht hin, bedarf es Fördersituationen, "die den Anspruch auf Lebensnähe, Ganzheitlichkeit, Erhaltung der Sinnzusammenhänge und Interessenbezogenheit verwirklichen" (ebenda). Dies bedeutet, daß es im Unterricht darum gehen muß, möglichst in alltagsbezogenen und somit für den Schüler bedeutungsvollen realen Situationen Förderung anzubieten. Reines Behandeln und Ansprechen einzelner Entwicklungsbereiche ohne Sinnzusammenhang reduziert die Förderung auf bloßes Funktionstraining und widerspricht dem ganzheitlichen Erleben von Menschen allgemein. Ganzheitlichkeit meint, daß menschliches Leben und Erleben nie nur innerhalb eines Entwicklungsbereiches stattfindet, sondern daß der Mensch immer nur in allen Bereichen angesprochen werden kann, weil diese sich wechselseitig beeinflussen, "gleichwichtig" und "gleichwirksam" sind und "auch gleichzeitig erlebt" werden (Fröhlich in Dank, 1996, S. 11). (Fröhlich nennt als Entwicklungsbereiche: Wahrnehmung, Sozialerfahrung, Kognition, Bewegung, Gefühle, Kommunikation, Körpererfahrung (1991, S. 156)).

Ganzheitliche Entwicklungsförderung bedeutet also eine "auf unterschiedliche Persönlichkeitsbereiche zielende Förderung" (ebenda, S. 158), die die "Entwicklungsaktivität" (ebenda) des Kindes berücksichtigt.

Die Auswahl der Förderangebote muß sich orientieren an der während der Diagnostik erhellten Lebenssituation des einzelnen Schülers. Hieraus ergeben sich Anhaltspunkte für die inhaltliche und methodische Ausgestaltung von Fördersituationen, die das den Alltag des Schülers substantiell prägende aufgreifen (vgl. Dank, 1993, S. 10). (Auch dies- die Lebensweltorientierung- macht die Ganzheitlichkeit einer Förderung aus (vgl. dazu auch Theunissen, 1992, S. 23).) Da viele schwerstbehinderte Menschen durch die Vielfalt von natürlich vorhandenen Reizen in der Umwelt überfordert werden, ist auch hier gestalterisches Tätigwerden von seiten des Lehrers nötig. Fördersituationen müssen so 'aufbereitet' werden, daß sie "das Wesentliche einer Situation" (Dank, 1996, S. 50) beinhalten und so die Sinnzusammenhänge wahren, gleichzeitig aber auch dem Verarbeitungsvermögen des Kindes gerecht werden.

Es bedarf also einer gezielten, an der Alltagswirklichkeit orientierten Auswahl der Reizangebote, die das Kind nicht überfordern und die gleichzeitig dazu beitragen, daß das Kind nach und nach ein "Verstehen" (Dank, 1993, S. 10) entwickeln kann. "Verstehen" kann dabei sehr unterschiedliches bedeuten. "Es beginnt beim Sich-wohl-Fühlen in einer bestimmten Situation und kann bis zum kognitiven Verständnis objektiver Begebenheiten reichen" (ebenda). Auf das häufig notwendige Ansetzen im Vitalbereich, der "Grundvoraussetzungen menschlichen Lebens" (ebenda) beinhaltet, wurde bereits hingewiesen.

Zum Abschluß dieses Kapitels sei gesagt, daß jene ausgewählten Förderkonzepte innerhalb des Kombinierten Konzepts diesen oben angeführten Ansprüchen eines Unterrichts mit schwerstbehinderten Schülern entsprechen können sollten.

### **3 Konzepte der Förderung Schwerstbehinderter in der Literatur**

Mit diesem Kapitel soll dem Leser eine Übersicht gegeben werden über verschiedene Förderkonzepte für Schwerstbehinderte, die in verschiedenen sonderpädagogischen Zeitschriften der letzten fünf Jahre (ab 1995) genannt wurden. Hierbei werden die Konzepte nicht inhaltlich vorgestellt, sondern anhand der Häufigkeit ihrer Nennungen bezüglich ihrer Bedeutung innerhalb der derzeitigen sonderpädagogischen Förderarbeit dargestellt.

#### **3.1 Vorgehensweise und Probleme bei der Auswertung**

In diese Untersuchung sind folgende Zeitschriften einbezogen worden:

Geistige Behinderung (ab 01/1995 bis 02/2000)

Zeitschrift für Heilpädagogik (ab 01/1995 bis 05/2000)

Lernen konkret (ab 01/1995 bis 01/2000)

Zur Orientierung (ab 01/1995 bis 02/2000)

Die (neue) Sonderschule (ab 01/1995 bis 02/2000)

Das Band (ab 01/1995 bis 02/2000)

Sonderpädagogik (ab 01/1995 bis 01/2000).

Die genannten Zeitschriften wurden mir von dem Betreuer dieser Arbeit vorgegeben.

Bei der Auswahl der auszuwertenden Zeitschriftenartikel habe ich mich zunächst an den Artikelüberschriften orientiert, die ich für das Thema für eventuell wichtig erachtet habe. Ein Querlesen innerhalb der Zeitschriften und vor allem der ins Auge gefaßten Artikel haben mich eine Auswahl treffen lassen. Beim genaueren Lesen haben sich jedoch letztlich eine ganze Reihe von Artikeln als nicht aussagefähig bezüglich der Fragestellung herausgestellt. Da ein ausführliches Lesen sämtlicher Zeitschriftenbände hier nicht möglich aber auch nicht nötig war (siehe Aufgabenstellung), kann es natürlich sein, daß letztlich nicht wirklich alle Nennungen berücksichtigt wurden. Dies ist aber auch nicht die Absicht dieser Arbeit, da hiermit keine statistische Aufstellung verfolgt wird, sondern lediglich ein Trend der letzten fünf Jahre aufgezeigt werden soll (wobei diese Grenzziehung bei fünf Jahren natürlich nicht bedeuten muß, daß sich dieser Trend nicht schon vorher abzuzeichnen begann).

Bevor ich zu einer zahlenmäßigen Aufstellung komme, möchte ich auf einige Probleme hinweisen, die mir die Auswertungsarbeit etwas erschwert haben. Hierbei ist v.a. auf das Problem der eindeutigen Zuordnung von berichteten Maßnahmen zu genau der Gruppe der Schwerstbehinderten zu nennen. Einige Maßnahmen, die bei Dank bezüglich der Förderung Schwerstbehinderter genannt werden, finden sich zwar teils auch vermehrt in der Literatur wieder (v.a. psychomotorische Maßnahmen oder Einsatz von Rhythmik und Musik, auch Musiktherapie), sie werden aber nur zum Teil ausdrücklich hinsichtlich der Förderarbeit mit Schwerstbehinderten vorgestellt. Dies mag nichts gegen die Eignung für diese Schüler aussagen, zeigt deshalb aber auch nicht unbedingt eine solch erhöhte Trendsetzung bezüglich Schwerstbehinderter auf. Häufig werden hinsichtlich der Zielgruppe nur sehr vage oder keine Aussagen gemacht. Hiermit ist auch das im vorigen Kapitel recht ausführlich dargestellte Problem des Verständnisses des Personenkreises angesprochen. Häufig wenig spezifische Aussagen hierzu haben mir die Auswertungsarbeit erschwert. Es scheint so, als würde dieses Wissen um die Eignung bestimmter Maßnahmen für bestimmte Personenkreise relativ häufig vorausgesetzt. Auch werden Begriffe verwendet, die nicht spezifisch erläutert werden.

Hinsichtlich der Nennungen von Förderkonzepten ist zu sagen, daß es sich auch teilweise um nicht weiter in den Artikeln ausgeführte Förderkonzepte handelt, diese aber aufgrund ihrer Bedeutung innerhalb der Förderung Schwerstbehinderter erwähnt werden. Manche Artikel befassen sich ausgiebig speziell mit (einem) einzelnen Förderkonzept(en), andere führen nur wenig inhaltlich Spezifizierendes an.

### **3.2 Auswertung der Literatur hinsichtlich der Nennungen von Förderkonzepten**

In den ausgewerteten Zeitschriftenartikel habe ich nun folgende Nennungen erhalten:

x Mit Abstand am häufigsten wurde das Konzept der Basalen Stimulation von Fröhlich genannt (43 mal). Hierunter befinden sich auch einige Artikel, die sich ausschließlich mit diesem Ansatz befassen. Teils wird auf die Inhalte allgemein eingegangen (z.B. Fröhlich, 1996 a, S. 2-5), teilweise aber auch auf die Anwendung innerhalb einer Förderung (z.B. Glauning, 1995, S. 323-337). Im vierten Heft von 1999 der Zeitschrift "Das Band" (S. 35) wird dieser Ansatz gewürdigt. Fröhlich habe zu einer Zeit, in der die Auffassung herrschte, daß mit schwerstbehinderten Menschen "nichts zu machen war" (ebenda), mit diesem Konzept entschieden zur Verbesserung der Situation jener Menschen beigetragen. Auch heute wird es als das wohl weit verbreitetste Konzept zur Förderung Schwerstbehinderter in Europa bezeichnet (vgl. Fröhlich, 1998 a, S. 97).

x Am zweithäufigsten wurde das Konzept der Basalen Kommunikation nach Mall genannt (16 mal). Zwar findet sich kein Artikel, der sich ausschließlich und den Ansatz in Einzelheiten beschreibend mit dem Konzept befaßt; es werden jedoch auch inhaltliche Aussagen gemacht. Der Ansatz findet sowohl in Einzeltherapie-/Einzelförderstunden (vgl. u.a. Danzer, 1995, S. 241) als auch als integrierter Bestandteil in anderen Therapie- oder Unterrichtsvorhaben (vgl. u.a. Laufer, 1997, S. 455) seine Anwendung. Häufiger wird die Basale Kommunikation in Relation zur Unterstützten Kommunikation angeführt, wobei erstere als die elementarere und die zweite als differenziertere Kommunikationsweise, die ein etwas höheres Entwicklungsniveau bei der Zielgruppe voraussetzt, bezeichnet werden kann (vgl. u.a. Bundschuh u.a., 1999, S. 520; Kristen, 1998, S. 21). Den Ausführungen Kristens (ebenda) folgend, wäre jedoch zu fragen, ob Basale Kommunikation nicht bereits in den elementaren Bereich der Unterstützten Kommunikation (körperorientiert) hinein reicht. (Anzumerken ist, daß sowohl Unterstützter als auch Gestützter Kommunikation in den letzten fünf Jahren viel Beachtung geschenkt wird (letzte gehört zwar zur ersten, wird aber, v.a. bezogen auf sogenannte autistische Menschen, häufig gesondert in der Literatur behandelt). Unterstützte Kommunikation wurde 26 mal, Gestützte Kommunikation 13 mal genannt.)

x In der Hierarchie der Nennungen folgen als dritthäufigst genannte Maßnahmen solche, die sich mit Psychomotorik/Motopädagogik befassen und die musikalische und rhythmische Mittel in der Förderung schwerstbehinderter Menschen einsetzen (beide jeweils 11 Nennungen, wobei dem Thema "Musik mit schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern" in der Zeitschriftenreihe "Lernen konkret" (04/1995) ein ganzes Themenheft gewidmet ist. Auch die Zeitschrift "Das Band" befaßt sich in Heft 02/1995 ausgiebiger mit dem Thema Musik mit behinderten Schülern. Die Zeitschrift "Zur Orientierung" thematisiert in dem Heft 02/1997 sehr stark die Bedeutung von Bewegung.) In den diesbezüglichen Zeitschriftenartikeln wird zumeist auf die allgemeine Bedeutung von Musik oder psychomotorischen Maßnahmen in der

Behindertenarbeit, zum Teil auch speziell auf Schwerstbehinderte bezogen, hingewiesen. Im Bereich Musik wird jedoch in den von mir gelesenen Artikeln nicht auf ein spezielles Förderkonzept aufmerksam gemacht wie z.B. die bei Dank (1996) und Theunissen (1992) genannte Pränatalraum-Musiktherapie nach Vogel. In den Artikeln über Psychomotorik bzw. Motopädagogik wird zwar Bezug auf Kiphard als Entwickler dieses Konzepts genommen, es wird aber auch Kritik an dessen traditioneller Anwendungsweise geübt (vgl. Irmischer, 1997, S. 5).

x Als nächst häufig aufgeführte Konzepte sind die Sensorische Integration nach Ayres und die Konduktive Förderung nach Petö zu nennen (je 10 mal erwähnt), wobei letztere wohl sofort herausgenommen werden kann, da sie sich zwar auf schwerstkörperbehinderte Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen bezieht, ansonsten aber wohl ungeeignet für den Personenkreis ist, auf den sich diese Arbeit bezieht (vgl. u.a. Wilken-Dapper, 1998, S. 29). Das therapeutische Konzept der Sensorischen Integration wird zum Teil lediglich genannt, manchmal aber auch näher beschrieben. Erkenntnisse der Sensorischen Integration werden von einigen Autoren auch aufgegriffen, um sie als Begründung für bestimmte Maßnahmen anzuführen (z.B. beim Schwimmen (vgl. Jänen, 1996, S. 6-9), in der Musiktherapie (vgl. Ohlendorf u.a., 1996, S. 19) oder dem Einsatz einer Hängematte in der Schule (vgl. Penselin, 1997, S. 28-36)). Es wird jedoch auch darauf hingewiesen, daß "die sensorische Integrationsbehandlung vom Grundgedanken her vorrangig für leichter bis mittelgradig behinderte Menschen konzipiert wurde" (Ohlendorf u.a., 1996, S. 19). Aufgrund dessen wird, bei dem Beispiel von Ohlendorf bleibend, eher "eine Mischform zwischen der sensorischen Integration und ihrer Vorstufe, der basalen Stimulation" (ebenda) angewendet.

x An fünfter Stelle der Rangfolge wird die Basale Aktivierung nach Breitinger und Fischer genannt (8 mal). Sie wird vor allem hinsichtlich ihrer methodisch-didaktischen Prinzipien erwähnt, die in jeglichen Unterricht Eingang finden können (vgl. u.a. Böing, 1997, S. 16-18). Die Basale Aktivierung wird in diesem Zusammenhang v.a. als Grundlage von Unterricht gesehen (vgl. u.a. Ostertag/Mellin, 1995, S. 8).

x Mit je sieben Nennungen stehen die krankengymnastischen Therapien von Bobath und Vojta (gemeinsam sieben Nennungen) und das ursprünglich als Freizeitangebot gedachte Snoezelen an sechster Stelle. Während erstere lediglich erwähnt werden ohne weitere Ausführungen, gibt es Artikel, die sich intensiv mit dem Snoezelen beschäftigen (vgl. u.a. Brehmer, 1997, S. 376-386).

x Je fünf Nennungen gibt es bezüglich der Integrativen Körpertherapie nach Besems/van Vugt und der Behandlung nach Castillo-Morales. Zu beiden werden aber keine wesentlichen Aussagen zu ihrem Inhalt gemacht. Lediglich innerhalb eines Artikels zu Eßtherapie wird die Orofaziale Regulationstherapie von Castillo-Morales kurz angesprochen (vgl. Hesselting, 1998, S. 19).

x Je vier mal wird die Feldenkrais-Methode und das Konzept MOVE genannt. Zu ersterem habe ich keine näheren Angaben gefunden. Das MOVE-Konzept wird hingegen in zwei Artikeln ausführlicher vorgestellt. Dabei handelt es sich

um ein neueres "pädagogisch-krankengymnastisches Modell" (Leitner, 1999, S. 16), das ein "Konzept zur Bewegungsförderung bei körperlich schwerstbehinderten Menschen" (Schomerus, 1998, S. 549) darstellt und auf Linda Bidabe zurückgeht. Das Konzept "Bewegungsmöglichkeiten durch Lernprogramme", was M.O.V.E. übersetzt ins Deutsche bedeutet (vgl. Leitner, ebenda), beinhaltet ein "Erziehungscurriculum, das in den Alltag integriert wird" (Schomerus, 1998, S. 550). Es wird betont, daß es sich hierbei nicht um eine Therapie handelt. "Die Zielgruppe umfaßt alle Personen, die sich aus eigenem Vermögen kaum fortbewegen können unabhängig von der Schwere der Behinderung, solange keine medizinischen Gründe gegen eine Teilnahme an dem Programm sprechen (Kreislaufkrankungen, Knochenbrüchigkeit etc.)" (ebenda).

x Ein Konzept zur Unterrichtsorganisation bei der gemeinsamen Unterrichtung von geistig behinderten und schwerstbehinderten Schülern in klassenübergreifender Form, das sogenannte LOGESCH-Projekt, wird zweimal ausführlicher in der Literatur angesprochen (vgl. Danzer, 1995, S. 235-254 und Mühl, 1995, S. 29).

x Einzelnennungen sind u.a.: Leben lernen (Fischer), das Konzept Arbeit-Spaß-Training (Schäffer), Entwicklungsbegleitung (Doering/Doering).

### **3.3 Auswahl der vorzustellenden Förderkonzepte**

Prinzipiell möchte ich mich bei der Auswahl der im Anschluß näher vorzustellenden Förderkonzepte an den in der Literatur genannten Konzepten orientieren. Hierbei möchte ich mich auf drei Ansätze beschränken.

Mich an der Rangfolge der Anzahl der Nennungen anlehnend, werde ich zunächst die Basale Stimulation und die Basale Kommunikation genauer beleuchten. Im Anschluß möchte ich mich gerne mit der Basalen Aktivierung befassen, da mir diese als ein eher fächerübergreifendes, pädagogisch ausgerichtetes Konzept erscheint, welches allgemeine methodisch-didaktische Angaben für den Unterricht mit schwerstbehinderten Schülern beinhaltet. So wird bei Thielen den drei von mir vorzustellenden Konzepten ausdrücklich eine besondere Bedeutung für den Unterricht mit schwerstbehinderten Schülern in der Schule für Körperbehinderte zugesprochen (vgl. Thielen, 1998, S. 9).

Die Bedeutung von psychomotorischen und musiktherapeutischen Angeboten, sowie der Inhalte der Sensorischen Integration soll und kann durch diese Wahl nicht weniger anerkannt werden. Ich möchte mich jedoch zunächst auf jene mehr pädagogisch ausgerichteten Konzepte beschränken, die wohl mehr oder weniger Eingang in alle unterrichtlichen Vorhaben finden können. Die drei anderen genannten Ansätze finden sich häufig in Einzeltherapien wieder oder im speziellen Fachunterricht. Trotzdem spielen Musik und Bewegung natürlich auch innerhalb der vorzustellenden Konzepte häufiger eine Rolle, weil sie oft integrativer Bestandteil von Fördermaßnahmen der ausgewählten Konzepte sind (oder auch umgekehrt). So führen ja- wie oben bereits erwähnt- Ostertag und Mellin die Basale Aktivierung als (methodische) Grundlage ihres Rhythmikunterrichts mit schwerstbehinderten Schülern an.

## **4 Das Konzept der "Basalen Stimulation" nach Fröhlich**

Die Entwicklung des Konzepts der Basalen Stimulation wurde von Fröhlich in den Siebziger Jahren begonnen. Dies war eine Zeit, in der sich (Sonder-)Pädagogen bis dahin noch nicht um jene Menschen gekümmert hatten, die "scheinbar den Kontakt zur Welt verloren oder noch nie gewonnen haben" (Fröhlich, 1996 b, S. 27). Mittels der angebotenen Anregungen der Basalen Stimulation, die auch theoretisch begründet sind, konnte damals und wird heute gezeigt, "daß jeder lebende Mensch in der Lage ist, in Austauschprozesse mit seiner Umwelt zu treten" (ebenda).

In der Basalen Stimulation geht es darum, mit dem Individuum in seiner Realität "über den Körper (...) eine ganzheitliche Vermittlung von Erfahrungen und Eindrücken in Gang zu setzen" (ebenda, S. 23). Damit ist nicht gemeint, daß die betroffene Person lediglich einer Bereizung von außen ausgesetzt wird. Dies würde der Überzeugung entgegen stehen, daß auch Menschen mit schwerster Behinderung eine "eigene Entwicklungsdynamik" (ebenda, S. 27) aufweisen. Fröhlich versteht seinen Ansatz vielmehr als "eine Anregung, eine Einladung ..., sich auf einer gemeinsamen Basis mit anderen Menschen, mit Dingen und mit sich selbst zu beschäftigen, eigene Aktivität- und sei sie noch so bescheiden- in diese Entwicklung einzubringen" (Fröhlich, 1998 b, S. 39f). Grundlage oder die gemeinsame Basis aller Angebote ist eine "liebvolle, zugewandte und aufmerksame Kommunikation" (ebenda).

Der Konzeptcharakter soll nach Fröhlich ausdrücken, daß mit der Basalen Stimulation kein einmal festgelegtes Angebotsrepertoire vorliegt, das praktisch rezepthaft angewendet werden könnte. Es soll vielmehr Anregungen bieten, die auf den konkreten schwerstbehinderten Menschen noch übertragen werden müssen. Jene Anregungen basieren auf "eine(r) gedankliche(n) Annäherung an die Probleme und Schwierigkeiten sehr schwer beeinträchtigter Menschen" (Fröhlich, 1999, S. 10), Anregungen, die auch "immer wieder neu bedacht und angepaßt werden können und müssen" (ebenda).

### **4.1 Zielgruppe**

Wie bereits in Kapitel zwei angedeutet, faßt Fröhlich die Personengruppe von Menschen mit schwerster Behinderung, für die die Basale Stimulation gedacht ist, sehr viel enger als Dank es in ihrem allgemeinen Verständnis durch ihre Beschreibung tut. Prinzipiell lehnt auch Fröhlich eine Typisierung ab und zieht eine jeweils an der Biographie orientierte Beschreibung einer Einzelperson im konkreten Fall vor (vgl. Fröhlich, 1999, S. 15). Für die Eingrenzung innerhalb der allgemeinen schriftlichen Darstellung des Konzepts beschreibt er jedoch Merkmale, die im großen und ganzen den Menschen gemeinsam sind, für die er die Basale Stimulation konzipiert hat.

Dank (1996, S. 18, 44) weist auf die Eingrenzung hinsichtlich des Entwicklungsalters hin, das bis zu sechs Lebensmonate reiche. In der Vorstellung seines Konzeptes durch Fröhlich (1999) findet man eine solche Angabe nicht, jedoch verweisen er und Haupt innerhalb des von ihnen entwickelten Diagnostikverfahrens darauf (Fröhlich/Haupt, 1983 a).

Fröhlich beschreibt das Leben mit schwerster Behinderung als "eine Lebensform, die wir alle im Säuglingsalter durchlaufen haben" (1999, S. 16). (Dies darf jedoch nicht verdecken, daß ein schwerstbehinderter Mensch je nach Alter bereits eine mehr oder weniger lange individuelle Lebensgeschichte hinter sich hat, die ihn entsprechend geprägt hat und ihn zu dem Menschen gemacht hat, wie er konkret anzutreffen ist (vgl. ebenda, S. 22).)

Nach dem momentanen Kenntnisstand sei die Welt schwerstbehinderter Menschen- so Fröhlich- "reduziert oder konzentriert auf die unmittelbare Körpersphäre und ein ganzheitliches körperlich-seelisches Erleben" (ebenda, S. 16).

Die Schädigung zentraler Funktionen, die allgemein als zunächst ursächlich für die Behinderung zu sehen ist, beeinflußt das Erleben und die Ausdrucksmöglichkeiten des Betroffenen so stark, daß es ihm oft nicht bzw. oft nicht eindeutig genug möglich ist, seine Fähigkeiten anderen deutlich zu machen. Fröhlich verweist diesbezüglich auf eine Beeinträchtigung aller beteiligter Interaktionspartner in der Begegnung (1999, S. 13). Einerseits ist das Entwickeln von Kontaktmöglichkeiten seitens des Behinderten sehr erschwert, andererseits ist es schwer für die Umwelt, die kommunikativen Zeichen des Betreuten zu erkennen und selbst kommunikative Angebote zu machen, die dieser aufnehmen kann (vgl. Fröhlich, 1996 b, S. 27).

Diese Ausführungen beinhalten bereits, daß es sich bei den von Fröhlich umschriebenen Menschen um jene schwerstbehinderten Personen handelt, die eigenaktiv nicht in der Lage sind, sich mit der Umwelt (mit Menschen oder materiellen Dingen) auseinanderzusetzen bzw. zu beschäftigen. Sowohl die schädigungsbedingt reduzierten Bewegungsmöglichkeiten als auch die Wahrnehmungsfähigkeiten, die sich auch gegenseitig ungünstig beeinflussen, tragen zu jener Lebenssituation bei.

Diesbezüglich grenzt Fröhlich den nach seinem Verständnis gemeinten Personenkreis der Schwerstbehinderten ein. Hierzu zählt er nicht jene Menschen, die über weitgehend mögliche freie und gezielte Bewegungsfähigkeit verfügen. Bei den Behinderungen dieser Personen handele es sich "um spezielle Formen sehr schwerer geistiger Behinderung oder auch anderer Mehrfachbehinderungen" (1999, S. 57).

Die teilweise bei schwerstbehinderten Menschen anzutreffenden apathischen oder übererregten Verhaltensweisen oder jene, die von Stereotypen oder selbstschädigendem Vorgehen geprägt sind, werden heute auch im Zusammenhang mit erschwerter Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten gesehen. Solche Verhaltensweisen werden als Ausdruck des Rückzugs aus für die Person zu komplexen, reizüberfüllten Lebenssituationen gedeutet (vgl. ebenda, S. 42, 49). Außerdem stellen Stereotypen, die ja mit motorischer Aktivität verbunden sind, laut Fröhlich wohl vereinzelt vorhandene "Verhaltensweisen (dar, d. Verf.), die dem eigenen Willen zugänglich sind" (ebenda), die einer Selbstorganisation eines Mindestmaßes an sensorischer Anregung dienen könnten (ebenda, S. 41). Fröhlich schreibt bezüglich stereotyper und selbstverletzender Verhaltensweisen: " Sie sind also der Versuch des Individuums, sich zu

stabilisieren, sich einerseits Anregung zu verschaffen, auf der anderen Seite auch sich abzugrenzen und als autonomes Individuum zu erleben" (ebenda, S. 42).

Auf die besonderen Bedürfnisse, die jene Menschen "aufgrund ihrer erlittenen Schädigung und der erlebten Beeinträchtigungen" (Fröhlich, 1999, S. 16) haben, wurde bereits in Kapitel zwei hingewiesen (bei Fröhlich (1999) nachzulesen).

Grundsätzlich ist zu sagen, daß sich die Zielgruppe für die Basale Stimulation zusammensetzt aus Menschen jeden Alters, die oben beschriebene Erschwernisse ihres Lebens aufweisen. Hierzu gehören auch Menschen, die sich im Zustand des Appallischen Syndroms befinden (vgl. ebenda, S. 17).

Am Ende dieses Kapitels möchte ich auf eine Erweiterung des Zielkreises durch Dank (1996, S. 19) hinweisen. Nach ihr eignet sich die Basale Stimulation- wie die Erfahrung gezeigt habe- "nicht nur für Schwerstbehinderte mit sehr niedrigem Entwicklungsalter, sondern auch für Übungen mit Personen, die an isolierten Störungen in einem oder mehreren Bereichen leiden" (ebenda).

## **4.2 Theoretische Erkenntnisgrundlagen für die Basale Stimulation**

Die im weiteren vorzustellenden Förderangebotsmaßnahmen wurden auf der Grundlage von theoretisch und praktisch begründbaren Erkenntnissen entwickelt. Sie erhellen auch Fähigkeiten und Schwierigkeiten schwerstbehinderter Menschen, die Anhaltspunkte für die Angebote der Basalen Stimulation gegeben haben. Die Basale Stimulation stützt sich hier vor allem auf Beobachtungen und Erkenntnisse der Pränatalpsychologie und der Säuglingsforschung. Diese sollen im weiteren, an Fröhlich orientiert, dargestellt werden.

### **4.2.1 Wahrnehmungsfähigkeiten des Neugeborenen und die besondere Situation Schwerstbehinderter**

Mit der Konzeption, also dem Beginn des Lebens im Mutterleib ist der Embryo verschiedenen Reizen seiner Umwelt ausgesetzt.

Schwerkraft wirkt auf das Ungeborene, wobei verschiedene Bewegungen und Lagen der Mutter bereits das Vestibulärsystem des Kindes unterschiedlich ansprechen und stimulieren (vgl. Fröhlich, 1999, S. 51). Bereits ab dem vierten Schwangerschaftsmonat werden gezielte Bewegungsreaktionen als Antwort auf äußere Veränderungen beim Kind beobachtet. Diese lassen darauf schließen, daß schon ab dieser Zeit es dem Menschen möglich ist, vestibulär wahrzunehmen (also Reize zu empfangen und sinnvoll weiterzuverarbeiten) und auf die so erhaltenen Informationen gezielt zu reagieren (vgl. ebenda, S. 50).

Herzschlag, Atmung, Magen- und Darmgeräusche, der Blutfluß der Mutter und stimmliche und andere Geräusche dringen ebenfalls sehr früh in der Schwangerschaft in Form von Schwingungen bzw. Vibrationen zum

ungeborenen Kind. In diesem Zusammenhang wird auch von "intrauterinem Hören" (ebenda, S. 51) gesprochen, welches selbst schwerst hörgeschädigten Menschen möglich ist. Das Kind ist mit seinem ganzen Körper diesen Schwingungen ausgesetzt und kann sie "über den Nahsinn Vibrationsempfindung empfangen" (ebenda). Dies läßt sich aus Reaktionen der Kinder auf äußere 'Hörreize' ableiten. Es wird zum Teil bei Kindern Beruhigung auf Gesang der Mutter oder Erregung auf verschiedenste von außen eindringende Geräusche festgestellt (vgl. ebenda, S. 50). Gerade vibratorisches Empfinden kann also den Menschen auch emotional ansprechen.

Auch der somatische Wahrnehmungsbereich ist einer der frühest ausgebildeten Empfindungsmöglichkeiten. Vor allem Berührung der Haut, die einerseits unsere Grenze zur Umgebung darstellt, andererseits aber Vermittlerin von äußeren Reizen ist, besteht sehr früh im Mutterleib. Solche Berührungen verändern sich im Verlaufe der Schwangerschaft in ihrer Intensität auch zu immer mehr druckhaftem Berühren. Durch Berührung, Druck und Bewegung kann der Mensch seinen Körper spüren und sich folglich selbst wahrnehmen (vgl. ebenda, S. 52). Daß jenes Berührtwerden vom ungeborenen Kind bereits gespürt und sogar lokalisiert werden kann, beweisen Ultraschallaufnahmen, die gezielte Bewegungen als Reaktionen hierauf beobachtbar machen können (vgl. ebenda, S. 50).

Es zeigt sich, daß der Mensch bereits intrauterin Wahrnehmungserfahrungen sammeln konnte, die als grundgelegt für die nachgeburtliche Entwicklung und für diese als nötig angesehen werden können. Fröhlich geht sogar hypothetisch davon aus, daß jene Wahrnehmungsfähigkeiten für den Austausch zwischen Kind und Umwelt Voraussetzung für das Überleben der Schwangerschaft ist- und dies besonders dann anzunehmen ist, wenn schwere Schädigungen bei dem Neugeborenen vorliegen (vgl. ebenda, S. 53).

So ist, was sich auch in der Praxis bestätigt hat, mit jenen prinzipiellen Wahrnehmungsfähigkeiten also ein Ansatzpunkt gefunden, mit schwerstbehinderten Menschen über diese körpernahen Wahrnehmungskanäle in Kontakt und Austausch zu treten (vgl. ebenda). Auch wenn die Art der Nutzung jener Fähigkeiten sehr unterschiedlich sein kann oder eventuell sogenannte Wahrnehmungsstörungen vorliegen können, muß von jener Ansprechbarkeit ausgegangen werden (ebenda).

Hier liegt nun der Schwerpunkt bei der Basalen Stimulation:

Die Angebote an den schwerstbehinderten Menschen knüpfen an jene frühen und elementaren Wahrnehmungserfahrungen an (vgl. auch Fröhlich, 1996 b, S. 25) und finden somit statt "auf einer Ebene, die schon lange vor der Geburt für das Kind von Bedeutung war (Fröhlich, 1998 b, S. 35).

Aufgrund der stark eingeschränkten Ausdrucksmöglichkeiten des schwerstbehinderten Menschen bedarf es einer sehr sensiblen Bezugsperson, die die Antworten (positiver oder negativer Art) jenes Menschen erkennen und deuten kann. Fröhlich führt als Indikatoren bzw. Orientierungsreaktionen, die die Aufnahme von (neuen) Reizen signalisieren, die Atmung, Hautreaktionen

und "kurze Unterbrechungen einer Stereotypie" (1999, S. 54) beim Betroffenen an.

Hinsichtlich der Wahrnehmungsfähigkeit und ihrer Ausdifferenzierung muß darauf hingewiesen werden, daß die teils stark gestörte und/oder äußerst reduzierte Bewegungsfähigkeit des schwerstbehinderten Menschen sich diesbezüglich stark hemmend auswirkt. Die nach der Geburt für jene Ausdifferenzierung nötigen vielfältigen Bewegungsaktivitäten, die zum mehr und mehr gezielten Sammeln neuer Reize und somit Erfahrungen gebraucht werden, sind dem schwerstbehinderten Kind nicht möglich. Dies führt zu nur seltenen und zufälligen Erfahrungen des eigenen Körpers und der Umwelt. Die Erfahrung von Beständigkeit, Wiederholbarkeit und Sicherheit, die sich aus häufigem und qualitativem Wahrnehmen von bestimmten Dingen und Personen aus bestimmten Handlungsfolgen heraus entwickelt, ist dem schwerstbehinderten Kind folglich nicht möglich. Im Gegenteil können jene zufälligen, oft diffusen Wahrnehmungserfahrungen zu Unsicherheit und Angst führen, die ein Vermeidungsverhalten hervorrufen können, wodurch wiederum die dem Kind eventuell mögliche Eigenaktivität zurückgenommen und so gebremst wird. Auf jeden Fall kann gesagt werden, daß die den Kindern eigenaktiv möglichen Erfahrungen für sie so keinen Anreiz bieten, " die Wahrnehmungsaktivität ausdifferenzieren und so Entwicklung einzuleiten" (vgl. Fröhlich, 1999, S. 54f). Fröhlich verweist diesbezüglich auf die von Jetter und Schönberger formulierte Bezeichnung der "somatogene(n) Wahrnehmungsentwicklungsstörung" (ebenda).

Aufgrund der "schwere(n) Schädigungen des zentralen Nervensystems, die in der Regel bei schwerster Behinderung immer vorhanden sind" (ebenda, S. 55), sind jedoch sämtliche Beeinträchtigungen der verschiedenen Entwicklungsbereiche auch primär hierdurch verursacht. Wie oben am Beispiel der Wahrnehmungs- und der Bewegungsfähigkeit gezeigt, beeinflussen sich die einzelnen Bereiche jedoch so, daß sie wechselseitig bremsend auf die Entwicklung einwirken (vgl. ebenda, S. 55f).

#### **4.2.2 Die gestörte oder fehlende Bewegungsfähigkeit und ihre Bedeutung für die Entwicklung**

Vieles, was zu diesem Kapitel zu sagen ist, ist bereits oben angeklungen, da Bewegung und Wahrnehmung letztlich miteinander so verflochten sind, daß die eine nicht ohne die andere gesehen werden kann.

Bewegung ist ebenfalls wie die drei oben angeführten Wahrnehmungsbereiche bereits intrauterin lange vor der Geburt beobachtbar. In Anlehnung an Milani-Comparetti (1982) verweist Fröhlich auf "ein Grundrepertoire an Bewegungen (, die, d. Verf.) bereits pränatal vorbereitet und geübt" (1999, S. 57) werden. Hierbei handelt es sich um Fähigkeiten der "Hand-Mund-Koordination Saug- und Schluckbewegungen, strampelähnliche Bewegungen, aber auch Streckung und Beugung des ganzen Körpers" (ebenda). Mit dem Auf-die-Welt-Kommen muß der Säugling jene "bereits erworbenen Bewegungskonzepte unter neuen Bedingungen wieder aufbauen" (ebenda, S. 57f). Die zunächst für den Säugling wichtigen, in der Entwicklung grundgelegten "vorgeformten Bewegungsabläufe" (ebenda, S. 58), die verschiedenen Reflexe, können von

schwerstbehinderten Kindern häufig nicht durch ausdifferenzierte Bewegungen ersetzt werden, wie es bei 'gesunden' Kindern der Fall ist. Die zentralen Schädigungen, die der Schwerstbehinderte erlitten hat, sind hierfür verantwortlich. Zu dem 'Hängenbleiben' auf jener "Stufe mehr reflektorischer Bewegungsaktivitäten" (ebenda) können ebenfalls schädigungsbedingte (cerebrale) Bewegungsstörungen auftreten. Die dem Menschen dann zur Verfügung stehenden Bewegungsaktivitäten verhindern so eine ausreichend qualitative und quantitative Auseinandersetzung mit sich selbst, dem eigenen Körper und mit der Umwelt. Wo Bewegungen möglich sind, sind sie je nachdem nur einseitig möglich, was zu "Skelettveränderungen" und "Einseitigkeit der Selbsterfahrung" (ebenda) führt, oder überschießend und nicht willentlich einsetzbar. Auf diese Weise geschieht es, wie oben schon angedeutet, daß die in einer Handlung enthaltenen verschiedenen sensorischen Eindrücke so oft nicht integriert werden können (z.B. gleichzeitiges Berühren, Hören und Sehen eines Gegenstandes). Der Aufbau von Handlungsschemata, der im Hinblick auf die Denkentwicklung sehr wichtig ist, wird dem schwerstbehinderten Kind aufgrund seiner eingeschränkten Bewegungsfähigkeit verwehrt. Der Aufbau einer Wenn-dann-Beziehung ist dem Kind nur möglich, wenn Handlungen und somit Bewegungen gezielt immer wieder wiederholt werden können. Fröhlich schreibt:

*"Wir könnten Bewegungsstörung als einen Autonomieverlust interpretieren. Das Kind muß in Teilbereichen oder fast vollständig darauf verzichten, seinen Körper als Medium des Erkundens, Erforschens und seiner Neugier zu benutzen, aber auch auf den Körper als Medium der Annäherung und Kommunikation" (1999, S. 59).*

Auf die Wechselwirkung mit anderen Entwicklungsbereichen und deren Auswirkungen auf die Möglichkeiten des Individuums wurde bereits verwiesen. Bezogen auf den gerade dargestellten Sachverhalt ist besonders auch die kognitive Entwicklung betroffen (vgl. ebenda).

#### **4.2.3 Erste Kommunikationsformen und erschwerte Kommunikationsbedingungen**

Kommunikation spielt vor allem in zwischenmenschlichen Beziehungen eine große Rolle. Sie ist aber letztlich nur ein Teil der verschiedenen Erlebens- und Entwicklungsbereiche, die ganzheitliches Erfahren ausmachen (Begriff der Ganzheitlichkeit siehe 2.3.2). Fördernde und beeinträchtigende Einflüsse auf einen Bereich haben folglich direkte Auswirkungen auf alle anderen in Wechselbeziehung zueinander stehenden Bereiche (vgl. Fröhlich, 1999, S. 64).

Den Menschen stehen verschiedene Kommunikationsformen und -kanäle zur Verfügung, die je nach (Lebens-)Situation mehr oder weniger Anwendung finden. So spielen in sehr frühen Kommunikationsformen Mimik und Gestik (visuell), Berührungen, Vibrationen, körperliche Nähe und die Sprachmelodie eine wichtige Rolle. Solche Erfahrungen macht der Säugling im alltäglichen Umgang seiner Eltern mit ihm (vgl. Fröhlich, 1999, S. 65-70, 233).

Fröhlich bezieht sich bei den kommunikativen Angeboten an Schwerstbehinderte vor allem auf Erkenntnisse der Säuglingsforschung von Papousek.

Es wird darauf hingewiesen, daß das (gesunde) Kind zur Ausdifferenzierung seiner bereits angelegten Wahrnehmungs-, Lern- und Denkfähigkeiten einer seinen Möglichkeiten angepaßten Umgangsform bedarf (vgl. Papousek, 1995, nach Fröhlich, 1999, S. 71). H. und M. Papousek (1989) verweisen diesbezüglich auf den sogenannten "Babytalk" (vgl. Fröhlich, 1999, S. 232f). Die besondere Situation Schwerstbehinderter macht es nötig, daß solche vor allem körpernahen Umgangsformen auch im höheren Alter noch angewandt werden. Die eingeschränkten Wahrnehmungs- und Bewegungsmöglichkeiten bringen es jedoch mit sich, daß auch der gegenseitige Austausch kommunikativer Zeichen, wie sie im Babytalk vorkommen, zwischen dem Schwerstbehinderten und der Bezugsperson äußerst erschwert wird. Dies sind aber jene Voraussetzungen, die ein Mensch mit schwerster Behinderung mitbringt, und gemäß der oben gemachten Aussage hat sich die Betreuungsperson entsprechend hierauf einzustellen (vgl. ebenda, S. 235f) (näheres siehe Kapitel 4.4).

An Papousek (1995), Dornes (1993) und Largo (1993) anlehnd berichtet Fröhlich von einer erschwerten Interpretation der Handhaltung eines schwerstbehinderten Babys mit hypertoner Muskelspannung. Wo beim gesunden Baby von der Handhaltung das momentane Aktivitätsniveau abgelesen werden kann und entsprechen darauf reagiert wird, kann diejenige des behinderten Kindes irreführend sein. Ein stetig "sanft beruhigendes Kommunikationsangebot" (Fröhlich, 1999, S. 72) aufgrund hypertoner, angespannter Handhaltung mag den "eigentlichen Interessen" (ebenda) des Kindes oft gar nicht entsprechen. Genauso sollen hypoton daliegende Arme und Hände beim Kind mit äußerst niedriger Muskelspannung nicht immer signalisieren, daß das Kind wegen großer Müdigkeit in Ruhe gelassen werden möchte.

Fröhlich vergißt nicht auf die oft psychische Belastung von Bezugspersonen hinzuweisen. Sie werden hervorgerufen durch zum Teil kaum möglich erscheinende Kommunikationshandlungen (vgl. ebenda, S. 231), durch die Art der Kommunikation auf einer Ebene, die sonst nur in bestimmten Phasen beim Kleinkind oder in einer Liebesbeziehung vorkommen und durch das dem Menschen wohl eher widerstrebende stetige Bemühen um Kommunikation trotz scheinbar offensichtlich abwehrender Reaktionen (Apathie, Widerstand, Aggressivität) (vgl. ebenda, S. 73).

#### **4.2.4 Abschließende Bemerkungen**

Jene aufgezeigten Grundlagen der Basalen Stimulation werden in Kapitel 4.4 wieder aufgegriffen und durch ihre Umformung in konkrete Förderangebote spezifiziert. Es konnte gezeigt werden, daß auch Menschen mit schwerster Behinderung Fähigkeiten haben, mittels derer sie ansprechbar sind und sie umgekehrt uns ansprechen können.

Um den in Kapitel 2.2 und 4.1 doch recht defizitorientierten Umschreibungen des Personenkreises einen Gegenpol entgegensetzen, möchte ich hier eine weitere Umschreibung Fröhlichs zitieren, die aufzeigt, daß jene Menschen auch sehr vieles können und deshalb auch viel gemeinsam mit uns nichtbehinderten Menschen haben (vgl. Fröhlich, 1998 b, S. 31):

"In unmittelbarer körperlicher Nähe können sie mit anderen Menschen 'basal' kommunizieren.

In unmittelbarer körperlicher Nähe können sie direkte Erfahrungen mit ihrer Umgebung machen.

Sie zeigen den Willen und die Fähigkeit zum Leben und sind vor allem glücklich oder manchmal auch unglücklich wie wir."

### **4.3 Intentionen bei der Förderung mit Basaler Stimulation**

Als Leitziel der Basalen Stimulation ist das Finden eines eigenen Entwicklungswegs (vgl. Fröhlich, 1998 b, S. 33) mit Hilfe von Pädagogen und Therapeuten zu sehen. Es sollen Wege gefunden werden, auf denen ein schwerstbehinderter Mensch aus seiner "behinderungsbedingten Isolation herausgelangen" (Fröhlich, 1999, S. 178) kann. "Die häufig fast radikal zu nennenden Einschränkungen der eigenen Aktivität, der Kommunikation und der Selbstbestimmung sollen zumindest im Ansatz überwunden werden" (ebenda). Dies ist jedoch nur möglich, wenn es gelingt über adäquate Angebote den "Körper und seine Möglichkeiten zu aktivieren" (ebenda, S. 180), denn "nur über unseren Körper und seine Möglichkeiten" können wir "mit uns selbst und der Außenwelt in Kontakt treten" (ebenda).

Die bei der Vorstellung der verschiedenen Angebote der Basalen Stimulation weiter unten erwähnten möglichen (jedoch sicher nicht bei allen schwerstbehinderten Menschen in gleicher Weise zu erreichenden) Wirkungen und Intentionen (nur als Grobziele zu verstehen) sollen hier in Form einer Übersicht schon einmal genannt werden:

- x Erleben und Erfahren des ganzen Körpers,
- x Ausdifferenzierung des Körperschemas und der Körperwahrnehmung,
- x Besitzergreifen vom eigenen Körper,
- x bessere körperliche Selbstwahrnehmung,
- x Bewegungserleichterung,
- x Ermöglichung von Bewegungserfahrungen,
- x Erfahren des Körpers in seiner Einheit,
- x Erweiterung des Bewegungsspielraumes, bessere Bewegungsfähigkeit,

- x Erleben von Spannung und Entspannung,
- x verbesserter Muskeltonus,
- x Lockerung der Gelenke,
- x Vermeidung und Reduktion von Kontrakturen,
- x Anregung der Haut- und Tiefensensibilität,
- x Förderung/Ermöglichung eigenaktiver Bewegungsansätze,
- x Verändern und Erweitern der Handlungsmöglichkeiten und Erfahrungen bei Menschen mit stereotypen Verhaltensweisen,
- x Verbesserung des Atemrhythmus,
- x Verbesserung der Eßmöglichkeiten,
- x Steigerung der visuellen Aufmerksamkeit,
- x Beruhigung bei gleichzeitiger Steigerung der Aufmerksamkeit und Wachheit, wodurch der Betroffene auch "freier für weitere Wahrnehmungsmöglichkeiten" (Fröhlich, 1999, S. 188) werden kann,
- x emotionale Anregung und Stabilisierung,
- x Wohlbefinden, Gefühl der Sicherheit,
- x Hilfen zum Aufbau einer elementaren Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit,
- x Bestärkung von Vokalisationsfähigkeit,
- x gezielter Einsatz von eigenen Lauten,
- x Erfahren, daß man etwas bewirken kann,
- x Erweiterung der Aktivitäts- und Erfahrungsmöglichkeiten,
- x Erkunden der dinglichen Umwelt,
- x Aufbau eines Objektbezugs,
- x Erfahren von Ursache-Wirkungs-Prozessen,
- x Aufbau von Objektkonstanz.

#### **4.4 Förderangebote der Basalen Stimulation**

Die Basale Stimulation wird verstanden als "systematische individuelle Anregung, Versorgung und Pflege, die Lernen und persönliche Entwicklung unterstützen sollen" (Fröhlich, 1999, S. 178). Da die Ausgangslage und die je individuellen, in der Gegenwart vorherrschenden Bedürfnisse Orientierungspunkte für die Förderung darstellen, versteht es sich, daß es sich im Umgang miteinander um "gemeinsame Aktivitäten" (ebenda, S. 179) handeln muß. Beide Partner in der Dyade müssen aufeinander reagieren können, wobei es die Aufgabe des Betreuenden ist, jene oft nur sehr kleinen Reaktionen/Aktionen des behinderten Menschen zu erspüren und seinen Umgang hierauf einzurichten (vgl. ebenda). Die Begriffsbestandteile "basal" und "Stimulation" wollen (nach Fröhlich, 1994, S. 101) darauf hindeuten, daß an den schwerstbehinderten Menschen keine Leistungsansprüche gestellt werden bzw. keine Voraussetzungen nötig sind, damit er von dem Angebot profitieren kann. Vielmehr soll ihm durch deutliche Anregungen in Bereichen, wo er selbst aufgrund seiner behinderungsbedingten Einschränkungen nicht in der Lage zu selbstinitiierten Anregungen ist, geholfen werden, "sich selbst und den eigenen Körper zu entdecken" (Fröhlich, 1999, S. 178). Ausgehend vom und über den eigenen Körper kann so nach und nach eine immer weitere Öffnung nach außen möglich werden (vgl. ebenda, S. 156f). Die Aufgabe des Pädagogen oder Therapeuten hierbei ist es, die Bedingungen hierfür zu schaffen (vgl. auch ebenda, S. 180).

#### **4.4.1 Vorbemerkungen zur notwendigen Grundversorgung und zu Grundlagen der Förderung**

Bevor im weiteren auf die speziellen Förderangebote der Basalen Stimulation eingegangen werden soll, möchte ich kurz, stichwortartig auf Hinweise Fröhlichs bezüglich der notwendigen Grundversorgung und der Grundlagen von Förderung aufmerksam machen (vgl. viertes und fünftes Kapitel in Fröhlich, 1999, S. 75-177). In diesen Kapiteln verweist Fröhlich auf wichtige Bereiche des Lebens und im Alltag schwerstbehinderter Menschen, auf die auch zum Teil (aber nicht nur) durch Angebote der Basalen Stimulation Einfluß genommen werden kann und soll. Jene Bestandteile sollen sozusagen in die alltäglich notwendigen Verrichtungen integriert werden. Insgesamt sollen alltägliche Vorgänge jedoch möglichst bewußt und nicht nebenbei ausgeführt werden, damit der Betroffene hiervon mehr profitieren kann und durch Wiederkehrendes Orientierung und Sicherheit aufbauen kann ( vgl. S. 151f).

Fröhlich nennt den Bereich der allgemeinen Förderpflege. Hierbei geht er auf Fragen des Toilettentrainings (S. 75-79), der Ernährung (S. 79-81), des Waschens und Badens (S. 81-85), des An- und Ausziehens (S. 85-87), des Lagewechsels und der Bewegung (S. 88-90) ein. Unter dem Stichwort "Spezielle Pflege" geht Fröhlich auf gesundheitliche Aspekte ein, auf die speziell zu achten ist (Exsikkose; Dekubitus; Karies, Parodontose, Soor und Parotitis; Obstipation; Blasenentzündung und Nierenbeckenentzündung; Infekte der Atemwege; Pneumonien (S. 90-95)). Sitz- und Lagerungshilfen sind sowohl unter dem Aspekt der alltäglichen Notwendigkeit als auch des Einsatzes in Fördersituationen gesehen. Hierbei geht es auch darum, weitgehend Akitivitätsmöglichkeiten zu eröffnen (S. 95-118). Im weiteren geht Fröhlich auf die "Begleitung beim Krankenhausaufenthalt" ein und worauf

diesbezüglich geachtet werden sollte (S. 118.124). Fragen der Nahrungsaufnahme und der Stimulation des Mundes beim schwerstbehinderten Kind auch mit Bezugnahme auf die 'Normalisierung' in diesem Bereich schließen sich an und geben bereits inhaltliche Hinweise für die Förderung (S. 124-149). In dem Kapitel "Grundlagen der Förderung" verweist Fröhlich auf das pädagogische Ziel der Rhythmisierung von Aktivzeiten und Ruheperioden" (S. 151) (dazu siehe auch oben). In Bezugnahme auf Affolter macht er auf die Notwendigkeit von "sicherheitsspendende(n) und aktivitätsorientierte(n) Nischen" aufmerksam, die sowohl dem Rückzug, der nötigen, nicht überfordernden Anregung als auch der möglichen Teilnahme am Gruppengeschehen dienen (S. 154-160). Hiermit soll ein geeigneter Lebens- und Lernraum geschaffen werden (vgl. S. 154). Auf die "Organisation von Interaktionsangeboten und -möglichkeiten" (S. 160-165) und den "Aufbau von persönlichen Beziehungen" (S. 165-167) verweist er im weiteren. Als wichtiges Prinzip in der Förderung wird die "Beteiligung an Alltagsaktivitäten" (S. 167-177) betont. Sie soll jeweils in dem Rahmen der jeweiligen individuellen Möglichkeiten und Lebenszusammenhänge des Betroffenen realisiert werden (näheres hierzu weiter unten). Auch die strukturierte Naturbegegnung, das Erleben von Naturgegebenheiten ist hierzu zu rechnen.

Allgemein wird häufiger darauf hingewiesen, daß es für die schwerstbehinderte Person wichtig ist, daß jeder Umgang und alle Maßnahmen, die mit ihr durchgeführt werden sollen, in Ruhe, mit genügend Zeit, sicheren Bewegungsabfolgen und nicht in einem "Überraschungsangriff" (S. 81) erfolgen sollten. Ritualisierte Vorgehensweisen und immer vorheriges Ankündigen von folgenden Aktivitäten kann zu mehr Sicherheit, Orientierung und besseren Wahrnehmungen verhelfen.

Für die genauere Information bezüglich jener Inhalte verweise ich auf die oben genannten zwei Kapitel vier und fünf (in Fröhlich, 1999).

#### **4.4.2 Wahrnehmungsangebote**

Wie weiter oben zu lesen war, können bei jedem Neugeborenen vestibuläre, somatische und vibratorische Wahrnehmungsfähigkeiten vorausgesetzt werden, weil sie als "Grundlage aller menschlicher Wahrnehmungsprozesse" (Fröhlich, 1999, S. 183) zu sehen sind. Auch abwehrende Reaktionen seitens des Kindes weisen auf eine- in diesem Fall negative- Bedeutung des gesetzten Reizangebotes für das Kind hin und beweisen so die Wahrnehmungsfähigkeit diesbezüglich. (Hier ist auch ein Zusammenhang zu erkennen zu der oben gemachten Aussage, daß es sich bei der Anregung durch Basale Stimulationsangebote immer um gemeinsame Aktivitäten handelt, bei denen die aktuellen Bedürfnisse des Schwerstbehinderten im Vordergrund stehen.)

Da Förderung, wie ebenfalls bereits erwähnt, an den Gegebenheiten und Fähigkeiten ihren Ausgangspunkt nehmen muß und vestibuläre, somatische und vibratorische Anregungen eventuell "die letzten stabilen und vertrauten Erfahrungen waren" (ebenda, S. 182), die ein schwerstbehinderter Mensch machen konnte, stellen jene Bereiche die Grundlage der 'Arbeit' mit der Basalen Stimulation dar.

#### 4.4.2.A Vestibuläre Anregungen

Das Vestibulärsystem informiert uns über unsere Lage und unsere Bewegungen im Raum (vgl. Fröhlich, 1996 b, S. 25). Vestibuläre Angebotsangebote beinhalten vor allem Schaukelbewegungen in unterschiedlichem Intensitätsgrad, in verschiedenen Ausführungsarten und mit unterschiedlichen Hilfsmitteln. Die Angebotsauswahl richtet sich jeweils nach den Bedürfnissen und Voraussetzungen des Individuums. Wichtige Kriterien sind Vermeidung von Überstimulation, Möglichkeit und Notwendigkeit zum Einsatz von Körperkontakt und des Gewährens von Sicherheit (vgl. Fröhlich, 1999, S. 185). Allgemein geht es wohl um ein Erleben der "Phänomene der Bewegung, des Bewegtwerdens und der Schwerkraft" (ebenda, S. 192) auf der Basis eines Sicherheitsgefühls.

Fröhlich weist hinsichtlich der vestibulären Anregungen innerhalb der Basalen Stimulation, die "speziell für schwerstbehinderte Kinder entwickelt wurden" (ebenda, S. 183), auf Bezüge zur sensorischen Integrationstherapie nach Ayres hin, wobei beide jedoch als eigenständig zu betrachten sind.

Bei den vestibulären Angeboten handelt es sich vor allem um:

- ü Schaukelbewegungen um die Körperlängsachse (z.B. in einer Schaukelwanne, Stoffhängematte oder auf einer Therapierolle);
- ü Vorwärts- und Rückwärtsbewegungen (z.B. in einer Schaukelwanne oder Stoffhängematte);
- ü eventuell kürzere Phasen von Auf- und Abbewegungen (z.B. in einer Hängeschaukel oder auf einem Trampolin) und
- ü Drehbewegungen, bei denen die Drehachse außerhalb des Körpers liegt (z.B. im Stoffsack, Rollstuhl oder auf dem Arm gehalten).

Auf die jeweils unterschiedlichen Intensitätsgrade von Bewegungen, die ein einzelner schwerstbehinderter Mensch vertragen kann, wurde bereits hingewiesen. Insgesamt wird es sich um ruhigere, langsame und nicht zu heftige Schwingbewegungen handeln. Gerade mit dem Beginn basaler Stimulationsangebote ist es oft wichtig, daß der Betreuer sich selbst in die Angebotssituation mit dem behinderten Menschen begeben kann (z.B. mit in die Hängematte legen), um Sicherheit und Nähe zu spenden. Stabile und sichere Lagerung in der Angebotssituation, die von jedem Individuum verschieden empfunden werden kann, ist sehr wichtig. Hieraus ergibt sich, daß gerade bei Menschen mit vestibulärer Hypersensibilität oder vor allem bei Menschen, die sich in gesundheitlichen Krisen befinden, der körperliche Kontakt zum Betreuenden ein äußerst wichtiges (z.B. feste Berührung und Druck), wenn nicht gar (wie im letzten Fall) das einzige Hilfsmittel zur Anregung darstellt (vgl. Fröhlich, 1999, S. 192).

Je nach Entwicklungsverlauf kann sich aber auch die Möglichkeit ergeben, von Angeboten in liegender zu einer sitzenden Position überzugehen (vgl. ebenda, S. 187). Schaukelbewegungen um die Körperlängsachse gehören zu den

einfachsten und gewohntesten vestibulären Anregungen (vgl. ebenda, S. 183). Sie bewirken vor allem Beruhigung, unterstützen jedoch gleichzeitig die Wachheit (vgl. ebenda, S. 184). Sie wirken sich nach Fröhlich "recht günstig auf den Muskeltonus aus, sind also sehr gut als Vorbereitung für gezieltere Bewegungsaktivitäten geeignet und können so in die Arbeit integriert werden" (ebenda, S. 191).

Schaukelbewegungen nach vorne und zurück bedürfen bereits eines "höhere(n) Maße(s) an Aufnahme- und Integrationsfähigkeiten" (ebenda, S. 184). Fröhlich rät deshalb, "erst nach einer längeren Eingewöhnungsphase" (ebenda) hiermit zu beginnen.

Leichte Auf- und Abbewegungen bei der Anregung bewirken nach Fröhlich eine stärkere Aktivierung, die häufig mit einer Tonussteigerung verbunden sei, die zwar für hypotone Kinder geeignet, insgesamt aber nur in kurzen Intervallen zu geben ist (vgl. ebenda, S. 186).

Als Hilfsmittel für die oben genannten Anregungen verschiedener Bewegungsarten eignet sich nach Fröhlich auch ein großer Ball. Dessen Einsatz setzt jedoch ein besonderes Vertrauensverhältnis zwischen Schwerstbehindertem und Betreuer und Erfahrung mit vestibulärer Anregung voraus (vg. ebenda, S. 188). Die zum Teil auch kritisch zu sehenden Drehbewegungen als vestibuläre Anregung setzt beim behinderten Menschen gewisse Rumpf- und Kopfstabilität voraus. Drehbewegungen sollen aufgrund der Gefahr von einer Überstimulation möglichst nicht um die eigene Körperachse geschehen. Liegt die Drehachse jedoch außerhalb des Körpers, so kann die daraus entstehende Fliehkraft beim Drehen stabilisierende Funktion haben. Es wird häufiger beobachtet, "daß die Kinder visuell aufmerksam werden und die Person im Zentrum relativ lange fixieren können" (ebenda, S. 190). Dies ist auch im Hinblick auf kommunikative Förderung als positiv zu bewerten.

Als allgemein positive Wirkung vestibulärer Anregung kann also eine Beruhigung bei gleichzeitiger "Steigerung der Aufmerksamkeit und Wachheit" (ebenda, S. 188) konstatiert werden. Hierdurch wird der Betroffene "freier für weitere Wahrnehmungsmöglichkeiten" (ebenda). Die visuelle Aufmerksamkeit kann gesteigert werden, was durch weitere Angebote auch genutzt werden sollte (vgl. ebenda, S. 191). Weiterhin ist eine recht günstige Auswirkung auf den Muskeltonus festzustellen.

Bezüglich Menschen, die im vestibulären Bereich (oder auch in anderen Bereichen) Stereotypien aufgebaut haben, weist Fröhlich darauf hin, daß Variationen hierin einzubeziehen sind, indem in gemeinsamer Aktivität "neue Erfahrungen auf der Basis von bekannten" (1999, S. 188) mit Hilfe des Betreuers ermöglicht werden. An anderer Stelle spricht Fröhlich diesbezüglich von "'horizontaler Differenzierung'" (ebenda, S. 43). Das Prinzip bei dem Vorgehen sei: "Ersetzen der Isolation durch Partnerschaft, Ausweitung der Monotonie durch neue, aber dem Verarbeitungsniveau des Kindes ganz entsprechende Angebote" (ebenda, S. 45).

#### **4.4.2.B Somatische Anregungen**

Wie schon mehrfach erwähnt, stehen im Mittelpunkt der Arbeit mit der Basalen Stimulation die Anregungen "am, mit und für den Körper" (Fröhlich, 1999, S. 193). Diese Vorgehensweise liegt begründet darin, daß es der Körper ist, mit dem Menschen ihre Erfahrungen in allen Entwicklungsbereichen sammeln und der Medium zum eigenen Ausdruck ist. So wie der Körper vorhanden ist, wirkt er sich mehr entwicklungsfördernd oder -hemmend aus. Beim schwerstbehinderten Menschen trifft wohl das Letztere zu (vgl. ebenda).

Fröhlich stellt, bevor er auf die eigentlichen Angebote im somatischen Anregungsbereich eingeht, zunächst die Grundprinzipien vor, die allgemein zu beachten sind. Dabei handelt es sich um das Prinzip der Symmetrie, wobei in der Arbeit durch symmetrische Anregungen am Körper des Betroffenen und durch Hilfe für eine möglichst symmetrische Ausgangsposition der ganze Körper in seiner Symmetrie für den schwerstbehinderten Menschen erleb- und erfahrbar gemacht werden soll. Das zweite Grundprinzip der Spannung und Entspannung spricht zwei, für das Spüren, die Aktivität und den Aufbau von Bewegungen sehr wichtige Punkte an, die für das Erleben des Körpers und so in der Förderung als gleichbedeutsam zu sehen sind. Als drittes Prinzip nennt Fröhlich die Rhythmisierung- und zwar die des Atemrhythmus, die mit Hilfe des Betreuers normalisiert/verbessert werden soll, um so zu besserer körperlicher Selbstwahrnehmung zu gelangen. Dabei wird zunächst versucht, die Ausatmung des behinderten Menschen durch "leichten bis mittleren Druck auf den unteren Rippenbogen" (ebenda, S. 195) zu unterstützen bzw. für den Betroffenen erlebbar zu akzentuieren. Vibrieren der Hände des Betreuenden kann zur "Lockerung der muskulären Spannung im Brustkorbbereich" (ebenda) beitragen. Körperkontakt bleibt hierbei immer bestehen (vgl. ebenda, S. 194-197).

Im folgenden komme ich nun auf die eigentlichen Ziele und Angebote der somatischen Anregung zu sprechen. Es handelt sich hierbei um den ganzen Körper betreffende, vor allem auf die Haut und die Muskulatur einwirkende Anregungen, die dem behinderten Menschen positive Erfahrungen mit dem eigenen Körper ermöglichen sollen (vgl. auch Fröhlich, 1996 b, S. 24). Es geht um "eine Ausdifferenzierung des Körperschemas und der Körperwahrnehmung" (Fröhlich, 1999, S. 197), da "lange Bewegungslosigkeit, hohe Spastizität oder auch Hypotonie" (Fröhlich, 1996 b, S. 24) das Körper selbstbild stark verändern und weitgehend undifferenziert lassen (ebenda).

Angelehnt an die Babymassage von Leboyer wird dem schwerstbehinderten Menschen in der Basalen Stimulation ein auf den ganzen Körper bezogenes Massageangebot (mit einer Lotion) gemacht. (Fröhlich weist darauf hin, daß "primäre Körpererfahrung durch Berührung entwickelt" (ebenda) wird.) Dabei werden nach dem Prinzip "von körpernah zu körperfern" (Fröhlich, 1999, S. 199) zunächst der Rumpf, dann Arme und Beine und zuletzt Finger und Zehen "herausmodelliert" (Fröhlich, 1996 b, S. 24). Am Rumpf handelt es sich in Rückenlage um ein sicheres, festes Streichen beider Hände "von der Brustmitte ausgehend, dem Rippenverlauf folgend, nach außen" (Fröhlich, 1999, S. 198) und danach um diagonal verlaufendes Streichen von der Flanke ausgehend zur gegenüberliegenden Schulter (je 15 mal). Durch Anregung des Bauches mittels "streichend-drückenden Bewegungen" (ebenda, S. 199)

entlang der unteren Rippenbögen bis zum Schambein kann, so Fröhlich, auch die Blasenaktivität stimuliert werden (vgl. ebenda). Arme und Beine, je nach oben gestreckt und mit einer Hand des Betreuers gehalten, bekommen wenn möglich durch Umfassen der Extremitäten mit der ganzen (anderen) Hand des Betreuers ringsherum (nicht nur strichförmig) einen taktilen Eindruck. Das Entlangstreichen z.B. an einem Arm beginnt am Nacken und geht bis einschließlich zur Hand des Betroffenen. Hiermit wird "eine intensive Anregung der Haut- und Tiefensensibilität von Arm und Hand" (Fröhlich, 1999, S. 199) erreicht. Auch die Handinnenfläche und die Finger werden herauszumodellieren versucht (siehe ebenda).

In einer dem schwerstbehinderten Menschen möglichen Bauchlage wird vor allem auch der Rücken und die Wirbelsäule gesondert angeregt, da diese Körperpartie durch das meist monotone Liegen oder Sitzen besonders wenig differenzierter Anregung ausgesetzt ist (siehe hierzu ebenda, S. 200). Beschriebene Angebote können vor allem gut in einer Ganzkörperwaschung Anwendung finden.

Die hier beschriebenen Anregungen, die auf direktem Hautkontakt basieren, betonen, so Fröhlich (1998 b, S. 35), besonders auch das kommunikative Element in der Förderung. Sie wirkten vor allem "emotional anregend und stabilisierend" (Fröhlich, 1996 b, S. 24). Besonders förderlich für "das Empfinden für den eigenen Körper" (Fröhlich, 1998 b, S. 35) stellte sich in der Beobachtung die Berührung mit einem dazwischen geschalteten Material (Stoff, Fell) heraus. Hierdurch sei die Berührung deutlicher spürbar (ebenda). Zwar sollen keine extremen Reize (z.B. sehr harte Bürsten) vermittelt werden, auf "sehr deutlich voneinander unterscheidbare Reize" (Fröhlich, 1999, S. 202) ist jedoch zu achten. Vor allem verschiedene Tücher (Veloursfrotteetuch, Schlingenfrotteetuch, stärkeres Baumwolltuch, Seidentuch (vgl. ebenda, S. 203)) sind gut dazu geeignet, "einfühlsame(s) 'Nachformen' des Körpers" (ebenda, S. 202), wie es oben bereits ähnlich in der Massage beschrieben wurde, zu ermöglichen. Wichtig ist, daß die angeregte Körperpartie und das verwendete Material so ausgewählt werden, daß der Körperteil "als Ganzes, als eine körperliche Einheit erfahren werden" (ebenda) kann.

Als Kriterium für die Ausführung gilt:

*"Alle Berührungen müssen ausreichend fest sein, sie dürfen nicht zu leicht, flüchtig und kurz sein. Die Berührungen sind fließend und stetig, möglichst nicht unterbrochen, und immer bleibt eine Hand in Kontakt mit dem Körper. Unterbrechungen irritieren und lassen kein gleichmäßiges Körpererleben zu" (Fröhlich, 1998 b, S. 35).*

Zu somatischen Anregungen gehören in der Basalen Stimulation auch Angebote, die Berührungserfahrungen im Gesicht vermitteln wollen. Aufgrund der großen Sensibilität im Gesicht sind vor allem emotionale Stabilität und körperliche Ruhe wichtige Kriterien für das Angebot (vgl. Fröhlich, 1999, S. 205). Bevor auch Bewegungsangebote toleriert werden können, bedarf es einer Stabilisierung durch das reine Spüren der das Gesicht wie eine Schale umschließenden Hände des Betreuers. Ohne die genaue Vorgehensweise hier zu beschreiben (nachzulesen in Fröhlich, 1999, S. 204-207), sei auf die

Bedeutung solcher Angebote für eine "Verbesserung der Eßmöglichkeiten" (ebenda, S. 207) hingewiesen.

#### **4.4.2.C Vibratorische Anregungen**

Zwar nehmen wir (nichtbehinderte Erwachsene) Vibrationen, die auf unseren Körper wirken, bewußt meist gar nicht mehr wahr, sie stellen jedoch trotzdem einen wichtigen Teil unserer Selbstwahrnehmung dar. Bewegungen- vor allem Krabbeln, Kriechen, Hüpfen, Rennen und Springen beim Kleinkind, aber auch Gehen, Stehen, Sich-hinsetzen- vermitteln Schwingungen und Widerstände des Bodens gegen den Körper, die besonders auf unser Knochensystem (Knochen und Gelenke) wirken und uns dieses somit erfahrbar machen (vgl. Fröhlich, 1996 b, S. 24). Hier tut sich ein durch die Schädigung bedingter Erfahrungsmangel schwerstbehinderter Menschen auf. Meist monotone Positionen des Liegens und Sitzens, die vom Schwerstbehinderten oft kaum zu beeinflussen sind, führen zu Habituation (Gewöhnung bzw. Nicht-mehr-Wahrnehmen-Können von Reizen) (vg. Fröhlich, 1998 b, S. 36). Körperteile können so eventuell als nicht zu sich zugehörig erlebt werden (vgl. Fröhlich, 1999, S. 209). Aufgrund dessen wird in der Basalen Stimulation versucht, über Vibrationsangebote- die ja, wie mehrfach erwähnt, vom Schwerstbehinderten aufgenommen werden, wegen des Bewegungsmangels aber nicht selbst organisiert werden können- "dem Kind sein Knochensystem in einer spezifischen Form erfahrbar zu machen" (ebenda).

Vibrationen werden zunächst körperfern, z.B. an den Füßen oder Beinen ein kleines, batteriebetriebenes Massagegerät (nicht zu stark vibrierend) ansetzend, in Längsrichtung des Körpers eingesetzt. Die Schwingungen können über die Gelenke hinaus bis zur Hüfte wahrgenommen werden. So sorgen sie für eine "sehr deutliche Selbstwahrnehmung" (ebenda). Beispielsweise das Bein kann so vollständig gespürt werden (vgl. auch Fröhlich, 1996 b, S. 24). Beugung der Hüfte und Knie in Rückenlage stellen hierbei eine günstige Lagerungsposition dar. Erst nach längerer Erfahrungssammlung in den körper-/rumpfferneren Bereichen soll auch am Brustbein z.B. mit einem Massagekissen ein Vibrationsangebot gemacht werden, um "so auch über den Rumpf Erfahrung zu vermitteln" (Fröhlich, 1999, S. 210).

Nach Fröhlich stellen Vibrationsangebote eine gute Vorbereitung für die Aufnahme von Bewegungsimpulsen in der Physiotherapie dar, da hiermit das Körpergefühl verstärkt wird (vgl. ebenda).

Als nützliche Hilfsmittel für vibratorische Angebote nennt Fröhlich vor allem Massage-/Vibrationsgeräte, die eine nicht zu starke Vibrationswirkung haben: Massagekissen (s.o.) (die eventuell noch erwärmbar sind), kleine Tischmassagegeräte, längliche Vibrationskörper, elektrische Zahnbürsten ohne Bürstenaufsatz, elektrische Rasierapparate, Vibrationswürfel, ein schwingendes Wasserbett und vor allem bei mehr kommunikativer Intention auch der menschliche Körper (Atmung und brummende Stimme des Betreuers).

Wichtig zu beachten ist, daß nicht entlang der Muskulatur stimuliert wird, da es hierdurch oft zu unbeabsichtigter Erhöhung des pathologischen Muskeltonus kommt (vgl. ebenda).

Hinsichtlich des Berührens, Festhaltens, der Hand-Mund- und Hand-Kopf-Koordination weist Fröhlich auf eine von einem Vibrationsgegenstand ausgehende Motivation für solche Tätigkeiten hin. Vibrierende Objekte würden eher festgehalten als 'leblose' Objekte (vgl. Fröhlich, 1999, S. 211).

Das schwingende Wasserbett mittels dessen Schwingungen von Musik oder Stimmen verstärkt und in Form von Vibration übertragen werden, wirkt sich oft normalisierend auf den Gesamttonus der darauf liegenden Person aus. Eigene Bewegungsaktivitäten würden mehr gezeigt, so Fröhlich, die Personen könnten "entspannt aktiv" sein, würden oft "vermehrt Laute produzieren" und würden sich letztlich sehr wohl fühlen (1999, S. 212). Vor einem routinemäßigen Einsatz ohne pädagogische Reflexion bezüglich des Individuums warnt Fröhlich jedoch (Einwände sind: Auslösen von Irritationen, Orientierungslosigkeit aufgrund fehlenden eindeutigen Widerstands) (vgl. Fröhlich, 1999, S. 213).

Vibration ist aber nicht nur im Zusammenhang ihrer Auswirkung auf das Körpergefühl wichtig. Es ist in einem vorherigen Kapitel bereits angeklungen, daß Vibration auch Bezüge zum Hören hat und somit auch in einem kommunikativen Zusammenhang zu sehen ist. Außerdem kann über zunächst vibratorisch angebotene Geräusche/Musik/Stimme langsam eine Orientierung auf das Hörbare angebahnt werden.

Die Person kann erfahren, "daß Objekte Geräusche, Töne, Klänge erzeugen" und "daß Menschen eine Stimme haben und mit dieser Stimme in Kontakt treten können" (ebenda). Dies wird vor allem durch den Einsatz von tiefklingenden Musikinstrumenten verfolgt, die auch, wenn sie angefaßt werden, ihre Schwingungs- und akustische Qualität nicht verlieren (z.B. große Tonblöcke, Schlitztrommeln, große Baßblasinstrumente, Monochord). Dabei geht es um Erleben von Schwingungen unterschiedlicher Tonhöhen und noch nicht um Erleben von Musik. Um nun die Orientierung auch auf die akustische Qualität von Geräuschen etc. zu lenken, wird nach längerem körperlichen Vibrationserfahren die Distanz zwischen Körper und geräuschproduzierendem Objekt (z.B. auch die menschliche Stimme, während vorher Kopf an Kopf der Kontakt hergestellt wurde) langsam vergrößert, dann auch von anderen Richtungen angeboten und vor allem oft wiederholt. Auf diese Weise kann die "auditive Wahrnehmungswelt" (ebenda, S. 214) der schwerstbehinderten Person erweitert werden (soweit sie nicht hörgeschädigt ist). Gleichmäßige rhythmische Anschläge als Angebot können zu einer Erwartungshaltung führen.

Zum kommunikativen Einsatz von Vibration, bei dem beide Kommunikationspartner Kopf an Kopf liegen, ist zu sagen, daß eine solche Kommunikationsform, bei der die Stimme der Bezugsperson spürbar wird, sehr beruhigend wirkt (vgl. Fröhlich, 1999, S. 216). Aufgrund dessen sieht Fröhlich diese Kommunikationsweise als wichtigen alltäglichen Bestandteil des Zusammenlebens an. Ein langsames Annähern und Entfernen der Stimme,

was mehrmals wiederholt werden sollte, verhindert den Überraschungseffekt und trägt zu einem Lernprozeß bei (vgl. ebenda).

#### **4.4.2.D Zusätzliche Wahrnehmungsangebote**

Die oben dargestellten Angebote in den drei Wahrnehmungsbereichen stellen den wesentlichen Teil der Arbeit mit der Basalen Stimulation dar. Fröhlich schreibt diesbezüglich:

*"Nach unserer Einschätzung kann bereits allein in der Arbeit in diesen drei Bereichen mit schwerst behinderten Menschen das Wesentliche getan werden" (1996 b, S. 25).*

Trotzdem berichtet er auch von weiteren Wahrnehmungsangeboten, die andere Wahrnehmungskanäle einschließen (ebenda).

Der Bereich des Schmeckens wurde bereits oben kurz angesprochen. In seinem Buch (1999) stellt Fröhlich innerhalb des Kapitels der notwendigen Grundversorgung einige Formen geschmacklicher Anregungen vor (z.B. Kausäckchen) (vgl. das Kapitel "Trinken und Essen" in Fröhlich, 1999).

Auf die allgemeine kommunikative Funktion und Wirkung von Gerüchen und Geschmack weist Fröhlich in derselben Veröffentlichung innerhalb des Kapitels über die "Fragen des Verhaltens" hin. Geruch spielt vor allem im emotionalen Bereich eine Rolle und sorgt nach Fröhlich (1996 b, S. 25), auf die Mutter bezogen, für Wohlbefinden bei dem Kind. Weiterhin schreibt er (ebenda), daß vertraute, anregende und wiederkehrende Gerüche zu einer positiven Orientierung führen können. Wichtig sind nach Fröhlich vor allem intensive, kontrastreiche Geruchs- und Geschmacksangebote (ebenda, S. 26).

Als weitere Wahrnehmungsangebote, die andere Bereiche ansprechen, nennt Fröhlich (in 1996 b, S. 26) auditive und visuelle Anregungen. Zu ersteren wurde bereits oben etwas gesagt. Allgemein werden vor allem für die Verarbeitung visueller Reize wesentlich höhere Anforderungen an die Fähigkeit zur intermodalen Verknüpfung gestellt als es im Vergleich zu den Nahsinnen der Fall ist. So können meist nur die in diesen Bereichen (Hören und Sehen) elementaren Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten angesprochen werden. Im Bereich des Sehens sind dies deutliche visuelle Kontraste (hell, dunkel), was bedeutet, daß auch hörbare und fühlbare Gegenstände sich von dem Hintergrund, auf dem sie dargeboten werden, deutlich abheben müssen. Hinsichtlich eines bei Fröhlich (1996 b) nur erwähnten visuellen Angebots mittels spezieller Dia-Serien bedarf es- so Fröhlich- jedoch vertiefter Kenntnisse bezüglich der neurophysiologischen Entwicklung des Sehens (vgl. ebenda, S. 26).

#### **4.4.3 Angebote zur Bewegungserfahrung**

Bewegung ist, wie bereits verdeutlicht wurde, für die Wahrnehmung des eigenen Körpers unbedingt nötig. Da schwerstbehinderte Menschen in ihrer Bewegungsfähigkeit stark eingeschränkt sind, passiert es, daß der eigene Körper je nachdem gar nicht als zu sich (dem Schwerstbehinderten) gehörig

empfunden werden kann. Um "vom eigenen Körper erstmals oder wieder Besitz zu ergreifen, sich in ihm auszudehnen und so das Körper-Ich zu vervollkommen" (Fröhlich, 1999, S. 217), bedarf die betroffene Person der Hilfe in Form von Bewegungsangeboten durch einen Pädagogen oder Therapeuten. Bewegungsaktivierung, die zum Umgang mit Objekten der Umwelt führen soll, schließt sich erst als späterer Schritt an, da zunächst ein gewisses Verfügen über den eigenen Körper aufgebaut werden muß.

Um den ersten Schritt, um das Machen von Bewegungsangeboten zur Sammlung elementarer Bewegungserfahrungen mit dem schwerstbehinderten Menschen geht es im Folgenden. Fröhlich weist darauf hin, daß es sich bei solchen Angeboten lediglich um Ergänzungen und nicht um einen Ersatz gezielter Physiotherapie handelt. Vielmehr bedarf es einer Absprache mit dem behandelnden Krankengymnasten (vgl. Fröhlich, 1999, S. 230).

Damit der Mensch spüren kann, daß sein Körper durch Bewegung verändert wird, muß er zunächst ein "Gefühl für Länge und Ausdehnung des eigenen Körpers" (ebenda, S. 218) bekommen, was durch Vibrationsangebote unterstützt werden soll. Da Vibration sowohl auf die Selbstwahrnehmung als auch den Muskeltonus positive Auswirkungen hat, ist es günstig, solche Angebote vorbereitend oder später auch begleitend in Bewegungsangeboten einzusetzen, da auf der Basis jener Voraussetzungen auch ein größerer Bewegungsspielraum ermöglicht wird (vgl. ebenda).

Ebenfalls zur Steigerung der Selbstwahrnehmung können Angebote gemacht werden, die durch Druckausübung Widerstand am Körper spürbar werden lassen. Der Betreuer hilft dem Schwerstbehinderten durch Stützung des am anderen Ende befindlichen Gelenks den notwendigen Gegendruck auszuüben gegen den Druck der aus der anderen Richtung vom Betreuer initiiert wird. Ohne insgesamt zu hohen Druck auszuüben, variiert der Betreuer die Druckintensität, um Anpassung an jene Veränderungen herauszufordern. Solche Druckangebote können sich auf einzelne Körperteile beziehen, aber auch auf den gesamten Körper, indem die Person fest umfaßt und im Wechselspiel zusammengedrückt und losgelassen wird. Fröhlich weist auf den Zusammenhang mit Bewegungserleben hin, da "Sichausdehnen und Sichzusammenziehen, Sichstrecken, Sichbeugen" (1999, S. 219) bereits mit Bewegung zu tun hat. Gerade jenes ganzkörperliche Druckangebot, bei dem der Mensch fest umfaßt wird, werde von den Personen oft "als angenehm und sicherheitsspendend erlebt" (ebenda) (weitere Angebotsvariationen und die genauere Vorgehensweise siehe ebenda, S. 218-220).

Angelehnt an Sasamotu beschreibt Fröhlich im weiteren ein Bewegungsangebot, das, so die Beobachtung, wesentlich schneller zu größeren und länger offen bleibenden Bewegungsspielräumen beim Betroffenen führt als es beim klassischen physiotherapeutischen Durchbewegen der Fall wäre (vgl. ebenda, S. 221). Die Wirkung ist meist eine noch länger anhaltende positive Gesamtbewegungssituation, ein besserer Muskeltonus und allgemeine Wachheit bei gleichzeitigem Wohlbefinden (vgl. ebenda, S. 222). Bei dem Angebot geht es darum, "zeitlupenhaft langsame Bewegung" (ebenda, S. 220) an einem Gelenk auszuführen, das durch die Hände des Betreuers in sicherer Ausgangslage (oberhalb und unterhalb des Gelenks) gehalten wird. Mit

sogenannten "Mikrobewegungen" (ebenda) bewegt der Betreuer das Gelenk in seiner natürlichen Richtung so weit, bis er einen kleinsten Widerstand spürt (dies geschieht bei Menschen mit starker Bewegungseinschränkung aufgrund von vor allem Kontrakturen und zum Teil zusätzlicher hypertoner Muskulatur sehr schnell). Er hält dann kurz inne und bewegt das Gelenk auf die gleiche Weise wieder zurück. Ein sich wiederholendes sehr vorsichtiges Annähern an den Widerstand soll letztlich dazu führen, daß der Betroffene selbst beginnt, eigene Bewegungsimpulse zu inszenieren (oft nur sehr zart), die der Betreuer dann aufnimmt und ihnen kontrolliert langsam folgt (ebenda, S. 221). Konkrete Beispiele beschreibt Fröhlich in dem Kapitel "Erfahrung von Mikrobewegungen" (ebenda, S. 220-223). Große Sensibilität und äußerste Konzentration des Betreuers ist in dieser Arbeit von Nöten.

Das oben bereits erwähnte klassische Durchbewegen spielt hinsichtlich der Vermeidung oder Reduktion von Gelenkversteifungen auch in individuell angepaßter Form bei der Ermöglichung von Bewegungserfahrungen für den Schwerstbehinderten eine Rolle. Im Vergleich zu dem Vorgehen mittels Mikrobewegungen finden beim Durchbewegen deutlichere Bewegungsimpulse statt, ist der Bewegungsradius größer (aber unterhalb der Schmerzgrenze) und es wird nicht so langsam vorgegangen (vgl. ebenda, S. 224). Ziel ist, Lockerung in den Gelenken zu bewirken und in Kombination mit der Bewegung so Körpererfahrung zu ermöglichen, was häufiger zu eigenaktiven Bewegungsansätzen Schwerstbehinderter führt (vgl. ebenda, S. 223). Die Durchbewegung soll am Körper von unten nach oben in symmetrischer und häufig wiederholender Weise erfolgen, damit einerseits keine einseitige (auf eine Körperhälfte bezogene) Selbstwahrnehmung entsteht, andererseits der Erfahrungswert vertieft wird (vgl. ebenda, S. 224). Ein gleichmäßiger, ruhiger musikalischer Hintergrund kann unterstützend für das Finden eines gemeinsamen Rhythmus wirken.

Durch vorsichtiges, die Reaktionen des behinderten Menschen berücksichtigendes Hin- und Herbewegen der Person, die sich in Seitlage befindet, wird der Körper und die Muskelspannung gelockert und normalisiert. Am Becken und unterhalb des Arms am seitlichen Brustkorb anfassend kann eine solche leichte Hin- und Herbewegung je in gleicher Bewegungsrichtung beider Hände erfolgen, bei gegenläufiger Handbewegung zu einer Rotation führen, die als deutliche Dehnung erfahrbar wird, wenn jene gegenläufigen Bewegungen etwas stärker werden. Das Prinzip der Symmetrie ist wiederum zu beachten. Eine hierdurch erzielte günstige Ausgangsposition kann im weiteren auch für das Einleiten gezielter Aktivitäten vor allem mit den Händen genutzt werden (vgl. Fröhlich, 1999, S. 225-227).

Lockerung kann auch mittels Einleiten von Rotation um die Körperlängsachse erfolgen. Rotation im Beckengürtel gegen den ruhenden Schultergürtel und umgekehrt kann dies bewirken (Vorgehensweise siehe ebenda, S. 227f). Auch die intensiver erfahrbare Bewegungsform beim Drehen um die Körperlängsachse werde von einigen schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen oft sehr genossen. (Näheres siehe ebenda, S. 229f).

#### **4.4.4 Kommunikationsförderung**

Auf die Probleme und deren Gründe bei der wechselseitigen Kommunikation zwischen behindertem und nichtbehindertem Partner wurde bereits verwiesen, ebenso darauf, daß Kommunikation letztlich immer Bestandteil jeglicher menschlicher Beziehungen ist. Aufgrund dessen verweist Fröhlich auf folgende elementare Zielsetzung:

*"schwerstbehinderte Menschen auch dazu zu befähigen, sich kommunikativ zu verhalten, eigene Gefühle zu spüren und einen dafür passenden Ausdruck zu finden. Sie sollen lernen können, Menschen zu unterscheiden und wiederzuerkennen und dies auch zu äußern" (1999, S. 231).*

Mimik und Stimme (nicht der sprachliche Inhalt) spielen hierfür eine wichtige Rolle.

Fröhlich weist in seinen Ausführungen (1999) zur Kommunikationsförderung auf drei aufeinander aufbauende Zielstellungen und Vorgehensweisen hin, die sich je auf unterschiedliche erreichte Kommunikationsfähigkeitsniveaus beziehen. Es handelt sich als elementarstes Angebot um den, auf den Erkenntnissen H. und M. Papouseks basierenden Babytalk. Fröhlich hat die bei Papousek beschriebene, offenbar interkulturell verbreitete, als strukturiert zu bezeichnende Kommunikationsweise mit nichtbehinderten Säuglingen für die Anwendung bei schwerstbehinderten Menschen entsprechend deren Bedürfnissen modifiziert. Bei dem sogenannten Babytalk spielen Mimik und Sprachmelodie eine entscheidende Rolle. Zur grundlegenden Vorgehensweise gehört eine optimale Distanz von ca. 25 bis 30 cm zwischen beiden Gesichtern. Das mimisch-stimmliche Angebot des Babytalks (bei Fröhlich, 1999 auf Seite 233 näher beschrieben) muß für schwerstbehinderte Menschen statt 10 Sekunden, wie es beim nichtbehinderten Säugling üblich ist, bis zu 60 Sekunden ununterbrochen gegeben werden. Eine anschließende Pause soll der Person die Chance zu einer eigenen lautlichen Äußerung geben oder zumindest zu einer sonstigen Reaktion, die eine erhöhte Aufmerksamkeit signalisiert. Häufiges Wiederholen dieser Vorgehensweise, auch wenn eine spezifische Reaktion noch nicht beobachtbar ist, soll zu einem Vertrautwerden mit dieser Art der Zuwendung führen. (Die Kombination mit einem vibratorischen Angebot kann sich positiv auswirken.)

Als erstes Ziel, wenn eine durch die eben beschriebene grundlegende Vorgehensweise erhöhte Aufmerksamkeit beim Kind erreicht werden konnte, nennt Fröhlich die "Bestärkung der Vokalisationsfähigkeit" (ebenda, S. 237). Bezüglich der präzisen Vorgehensweise hierbei verweise ich auf die Ausführungen Fröhlichs auf Seite 237 folgende. Wichtig herauszustellen ist ein immer gleicher Ablauf mit Verwendung gleicher Riten und gleichem Sprachgebrauch (auch wenn andere Bezugspersonen das Angebot durchführen). Die eben beschriebenen Bestandteile des grundlegenden Ablaufs bleiben erhalten. Von der Person geäußerte Laute werden vom Erwachsenen wiederholt und in den Babytalk mit einbezogen und immer wieder eingebracht. Die behinderte Person soll einerseits erfahren, daß sie selbst etwas geäußert hat, andererseits, daß "Stimme und Mensch zueinander hören" (S. 238). Besonders die Einbindung solcher Angebote in Alltagsaktivitäten ist wichtig, damit für das Kind "ein Bedeutungszusammenhang zwischen Mimik, Stimme, Person und Aktivität" (ebenda) entsteht. Auf dieser ersten Zielebene- so

schreibt Fröhlich- bedeutet Kommunikation "'Kennzeichnung von Identität' und 'Ausdruck von Gefühlen und Stimmungen'" (ebenda, S. 239). Auf dieser ersten Ebene sollen mimische und lautliche Aktivitäten einigermaßen sicher erlernt werden.

Auf einer zweiten Zielebene soll die Person lernen "eigene Laute gezielter einzusetzen" und "die gesprochene Sprache der Umgebung aufzunehmen" (ebenda). Produzieren von "Äußerungen mit Mitteilungscharakter" (ebenda, S. 241) werden erst auf der dritten Zielebene verfolgt. Ein wichtiges Prinzip auf der zweiten Ebene besteht vor allem in einer "'situative(n) Benennung'" (ebenda, S. 239). Benennungen, Anweisungen, Aufforderungen und Anreden etc. sollen immer gleichbleibend sein, so daß ein erster Wortschatz aufgebaut werden kann. Damit eine schwerstbehinderte Person im Laufe der Zeit erfährt, "daß bestimmte kommunikative Strukturen und andere Aktivitäten zusammengehören" (ebenda, S. 241), bedarf es "gleichbleibender, phonetisch gut unterscheidbarer und immer wiederkehrender stimmlich sprachlicher Angebote" (ebenda). (Zur Struktur des Angebotes siehe Fröhlich, 1999, S. 239f).

Die oben bereits genannte dritte Zielebene der Kommunikationsförderung will der Person vor allem vermitteln, daß sie mit der eigenen Stimme bestimmte Wirkungen erzielen kann. Lautäußerungen sollen hierbei nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ gefördert werden. Während zunächst alle Vokalisationen der Person eine Rückmeldung durch andere zur Folge haben müssen, wird zu einem späteren Zeitpunkt nur noch auf eine bestimmte Auswahl von Lautäußerungen der Person spezifisch reagiert (um eine Annäherung an im Umfeld gesprochene Sprache zu erreichen) (vgl. Fröhlich, 1999, S. 242). (Weitere und nähere Ausführungen zu der Vorgehensweise auf dieser Zielebene siehe ebenda, S. 241-243).

Fröhlich weist am Ende seines Kapitels über die Kommunikationsförderung noch auf einige allgemeine Dinge hin. Zum einen berichtet er:

*"Erst wenn Laute als Bedeutungsträger für das Kind vorhanden sind und gezielt von ihm verwendet werden, ist es sinnvoll, spezielle Artikulationshilfen einzusetzen. Ebenso kann ein Sprachaufbautraining im klassischen Sinn erst dann eingesetzt werden, wenn die grundlegende Erfahrung der Sprachbedeutung vorhanden ist" (ebenda, S. 244).*

(Hier weist er auf weiterführende Literatur hin: Fröhlich, 1989 und Kristen, 1994).

Als weiteren allgemeinen Hinweis macht Fröhlich auf den wichtigen Zusammenhang von Kommunikations- und Bewegungsmöglichkeiten aufmerksam. Muskuläre Entspannung und Bewegungserleichterung sind gerade für die Förderung lautlicher Äußerungen notwendig. Fröhlich weist auch auf den wichtigen Einfluß sensomotorischen Erkundens mit dem Mund auf die Lautbildung bei nichtbehinderten Kindern hin (vgl. ebenda, S. 245).

#### **4.4.5 Erweiterung der Aktivitäts- und Erfahrungsmöglichkeiten**

Hier soll noch einmal Bezug genommen werden auf das weiter oben erwähnte Prinzip der "Beteiligung an Alltagsaktivitäten". Fröhlich macht mit dem Hinweis auf das von ihm und Haupt (1983 b) entwickelte "Integrierte Lernen" darauf aufmerksam, daß Lernprozesse sich nur dort sinnvoll ereignen, "wo Bezüge zum 'echten Leben' hergestellt werden können" (Fröhlich, 1999, S. 167). Für die Förderung bedeutet dies, daß entsprechend der individuellen Lebenssituation ganz unterschiedliche Lern-/Erfahrungsinhalte wichtig sind, die je nachdem zunächst ausschließlich auf den eigenen Körper konzentriert sind und mit Erfahrungszuwachs auch mehr und mehr die äußere Umwelt mit einbeziehen, die aber jeweils "'echte' Lebensherausforderung" (ebenda, S. 169) darstellen. Nachdem die schwerstbehinderte Person mit Hilfe einer Bezugsperson sich selbst (ihren Körper) erkunden konnte, wird nach Fröhlich angenommen, daß nun auch die Beschäftigung mit Dingen aus der Umgebung für die Person interessant wird (vgl. ebenda, S. 247). In "einer intensiven Phase hochindividueller Förderung" (ebenda, S. 169) erworbene Fähigkeiten stellen dann die Grundlage für weitere auf die Umgebung ausgerichtete Aktivitäts- und Erfahrungsmöglichkeiten dar. Die Fähigkeiten werden nun zum Beschaffen neuer Informationen verwandt. Analog zur Entwicklung des nichtbehinderten Kindes, das "in seiner ersten Phase des Sich-nach-Außenwendens" (ebenda, S. 247) vorwiegend seine Hände zum Erkunden und Spielen benutzt und so zu Aneignung von Welt gelangt, verweist Fröhlich auf die für den Schwerstbehinderten notwendige Hilfe beim Erkunden von dinglichen Objekten mittels Ertastens. Da die selbständig möglichen Handaktivitäten oft noch nicht zu gezielter Objekterfahrung eingesetzt werden können, bedarf ein schwerstbehinderter Mensch zum Fühlen und Befühlen eines Gegenstandes oft der Führung seiner Hände durch den Betreuer. An die verwendeten Tastobjekte wird der Anspruch erhoben, daß sie eine dreidimensionale, sehr markante Form haben, von der Größe her von einem Erwachsenen mit beiden Händen umfaßt werden können und von ihrer Oberflächenbeschaffenheit und ihrer Festigkeit her sehr unterschiedlich sind (vgl. ebenda, S. 249). Der Betreuer geht dann für das zunächst ledigliche Erspüren des Objektwiderstands (was vermitteln soll, "daß da ein Ding ist" (ebenda, S. 251)), dem das Spüren und Erleben der Oberflächenmerkmale durch Bewegen der Hände auf dem Gegenstand folgt, nach einer bestimmten Vorgehensabfolge vor (siehe ebenda, S. 250f). Willensbekundende Signale seitens der behinderten Person sind vom Betreuer möglichst zu erspüren (was nicht leicht ist). In eingelegten Pausen erhält die Person die Möglichkeit, eigenaktive Tastversuche zu unternehmen.

Fröhlich weist darauf hin, daß ein erster Schritt in die dingliche Umwelt der Aufbau eines Objektbezugs auf taktiler Ebene sein muß, der durch das beschriebene unmittelbare, auch körperliche Erfahren von Objekten mit der Zeit ermöglicht werden kann. Erst auf dieser Basis sollte weitere Ausdifferenzierung vermehrt in Alltagssituationen stattfinden (vgl. Fröhlich, 1999, S. 252). Der von Fröhlich beschriebene, sich anschließende Schritt zur weiteren Aneignung der Welt durch Umgang mit Objekten bezieht sich auf das Erfahren von Ursache-Wirkungs-Ereignissen, wodurch sich das nichtbehinderte Kind nach häufiger, selbstinitiiertem Wiederholung einer solchen Handlung "Objektkonstanz" aneignet. Die hierfür notwendige Bewegungskoordination, Sinnestüchtigkeit und Wahrnehmungsfähigkeit stehen dem Schwerstbehinderten jedoch nicht in hierfür ausreichendem Maße

zur Verfügung, so daß der Betreuer durch Hilfe bei der Bewegung und Strukturierung der Angebote dazu beitragen muß, daß solche Erfahrungen möglich werden. Einprägsame, kontrastreiche Objekte, die immer wieder mit allen Sinnen erfahren werden können, häufiges Wiederholen gleichen Umgangs mit Objekten und vor allem kleine Versteckspiele mit einem Objekt können nach einer Zeit zum Herausbilden eines "'Begriff(s)' von Objekten" (ebenda, S. 253) bei der behinderten Person führen.

Solche Spiele mit Objekten sind gut innerhalb von Alltagssituationen, mit alltäglichen Gegenständen in deren realen Umgebung auszuführen. Auf die Notwendigkeit der Strukturierung von Alltagsbegebenheiten und -aktivitäten und so Systematisierung von Erfahrungen wurde des öfteren hingewiesen. Trotzdem- so Fröhlich- "bleibt der zentrale Gedanke, daß die Objekte einer realen, prinzipiell bekannten Welt entstammen und dort in sinnvollen Zusammenhängen auch wiedergefunden werden können" (ebenda, S. 254), bestehen. Basale Stimulation bedeutet für Fröhlich folglich eine "'Systematisierung des Selbstverständlichen und Naheliegenden'" (ebenda, S. 178). Im Kapitel "Grundlagen der Förderung" seines Buch (1999) beschreibt Fröhlich einige Beispiele von Alltagssituationen und ihre fördernde Wirkung (S. 167-177). Daß grundsätzlich versucht werden soll, Angebote der Basalen Stimulation in Alltagshandlungen einzubeziehen (z.B. beim Baden), wurde bereits erwähnt.

Für schwerstbehinderte Kinder, die (eventuell mit Hilfe der Basalen Stimulation) bereits ein vergleichbares Entwicklungsalter von ab etwa acht Monaten erreicht haben, stellt das oben schon erwähnte Konzept des "Integrierten Lernens" (Fröhlich/ Haupt, 1983 b) das Einbeziehen und Erfahren in Alltagssituationen in den Mittelpunkt der Förderung. (Nähere Ausführungen hierzu siehe das genannte Buch Fröhlich/Haupt, 1983 b).

Als "ideale Ergänzung und Weiterführung der Basalen Stimulation" (Fröhlich, 1999, S. 255) empfiehlt Fröhlich weiterhin den Ansatz von F. Affolter (1987), der sich "für das weitere Vorgehen auf einem 'höheren Entwicklungsniveau'" (ebenda) für das "Führen beim Spüren, beim Bewirken, beim Verändern auch bei sehr schwer beeinträchtigten Menschen einsetzen" (ebenda) läßt.

## **5 Basale Kommunikation nach Mall**

Winfried Mall hat mit seinem Konzept der Basalen Kommunikation ebenfalls recht früh (Anfang der Achtziger Jahre), nachdem die pädagogische Verantwortung gegenüber schwerstbehinderten Menschen erkannt und verifiziert wurde, einen Beitrag für die Verbesserung der Situation jener Menschen geleistet.

Ausgehend von der Prämisse, daß Entwicklung immer ein ganzheitlicher Prozeß ist (vgl. Mall, 1998 a), zeigt er die Bedeutung der Kommunikation- vor allem des frühkindlichen Austausch zwischen Mutter und Kind- für die gesamte Entwicklung auf. Die behinderungsbedingten Erschwernisse, die die für die Persönlichkeitsentwicklung so wichtige Kommunikation oft verhindern, möchte Mall mit Hilfe der Vorgehensweise der Basalen Kommunikation überwinden, so daß ein Zugang zum schwer geistigbehinderten Menschen

eröffnet werden kann, gegenseitiger Austausch stattfinden und der Mensch erfahren kann, daß jemand sich für ihn und sein Befinden interessiert. Auf diese Weise, durch das Schaffen einer Situation der Begegnung, kann eine günstige Voraussetzung für Entwicklung geschaffen werden.

## 5.1 Zielgruppe

Mall hat die Basale Kommunikation entwickelt, um mit Menschen in Kontakt, in Beziehung treten zu können, die auf andere Kommunikationskanäle angewiesen sind, als wir sie ansonsten benutzen (vgl. Mall, 1984, S. 4). Es fällt uns schwer und gelingt uns oft nicht, kommunikative Ausdrucksformen bei jenen Menschen zu entdecken oder zu verstehen. Umgekehrt scheinen sie nicht auf uns zu reagieren oder es folgen Abwehrreaktionen. Es scheint, als lebten diese Menschen "in einer Welt für sich, zu der ich keinen Zugang finde" (ebenda, S. 1). Der wechselseitige Austausch, der Kommunikation ausmacht, kommt aber letztlich nicht zustande, weil die von den Kommunikationspartnern- behinderter und nichtbehinderter Mensch- eingesetzten Kommunikationskanäle nicht zueinander "passen" (vgl. ebenda, S. 4). Von daher ist die eben zitierte Aussage, die bei Mall (1984) zu finden ist, als nur vordergründige (von ihm wohl auch so gemeinte) Beschreibung anzusehen.

Mall präzisiert die von ihm gemeinten mittels Basaler Kommunikation ansprechbaren Zielgruppen in seiner Publikation von 1984:

Zum einen möchte er Menschen (vor allem älteren Jugendlichen und Erwachsenen) mit ausgeprägt autistischen Verhaltensweisen mittels Basaler Kommunikationsangebote eine Möglichkeit eröffnen, "ihnen einen angemessenen, menschenwürdigen Lebensraum zu schaffen, ohne daß ihre Umwelt dabei ständig überfordert wird" (ebenda, S. 2) (zu der genaueren Verstehensweise Malls bezüglich jener Menschen und den verfolgten Intentionen mittels des Angebots Basaler Kommunikation siehe weiter unten). Hierunter faßt er nicht nur "'Autisten' im engeren Sinn" (ebenda), sondern auch Menschen, die jene Verhaltensweisen neben einer primären anderen Behinderung sekundär erworben haben. Ihr Verhalten beschreibt Mall folgendermaßen:

*"Sie lehnen jeden Kontakt in der uns üblichen Weise ab, sind in ihrem Interesse auf wenige, stereotype Tätigkeiten und Gegenstände eingeengt, reagieren häufig unverständlich auf bestimmte Sinneseindrücke und äußern ihre Gefühle oft lediglich in Extremen und durch schwieriges Verhalten, wie Wutausbrüche, Angriffe auf andere, Selbstverletzungen, Schreien. Zum Teil wird nicht klar, was genau diese Gefühlsäußerungen auslöst" (ebenda).*

(Zum Verständnis Malls bezüglich solcher Verhaltensweisen siehe weiter unten.) An anderer Stelle vermerkt Mall (im Zusammenhang mit dem Einsatz von Sprache in der Angebotssituation), daß manche Personen der angesprochenen Zielgruppe auch "über ein gewisses Sprachverständnis verfügen" (1998 b, S. 56).

Als zweite Zielgruppe nennt Mall Menschen mit sehr schwerer geistiger Behinderung, "die zudem mehrfach behindert und nicht in der Lage sind, sich aktiv auszudrücken und mitzuteilen" (1984, S. 2). Zum Teil vorhandene ganzkörperliche Ausdrucksweisen seien von Bezugspersonen letztlich auch nur basierend auf Mutmaßungen zu verstehen. Die unmittelbare Möglichkeit zur gegenseitigen Mitteilung und zum Erfahrungsaustausch sei sehr eingeschränkt bis scheinbar unmöglich (ebenda).

Mall stellt, wie Fröhlich bei der Basalen Stimulation, an die anzusprechenden Menschen "keine Vorbedingungen für das Zustandekommen der Kommunikation" (ebenda, S. 3) (hiervon abgeleitet ist der Begriff "basal"). Das Angebot richtet sich nach der individuellen Ausgangssituation des behinderten Menschen, dessen Ausgangsniveau in der Sozialentwicklung- so Mall- "oft mit dem eines Neugeborenen vergleichbar" (ebenda) sei.

Der Einsatz Basaler Kommunikation verliert nach Mall seinen Sinn, wenn bei der Person, bei der sie angewendet wird, zu große verstandesmäßige Bewußtheit während des Angebotes aufkommt.

*"Basale Kommunikation bewegt sich im vorbewußten Gebiet und darf nicht vom Verstand kontrolliert werden" (ebenda, S. 15).*

Diese Aussage gilt auch, wenn nichtbehinderte Erwachsene über eine Form der Basalen Kommunikation miteinander in Kontakt treten wollen. Das Angebot darf nicht als 'komisch' empfunden oder durch willentliche Reaktionen manipuliert werden.

## **5.2 Begründungsbasis Basaler Kommunikation**

In diesem Kapitel geht es darum, den Zusammenhang von Kommunikationsmöglichkeiten und der allgemeinen kindlichen Entwicklung aufzuzeigen und darauf basierend die Notwendigkeit von adäquaten Kommunikationsangeboten zu verdeutlichen.

### **5.2.1 Basale Kommunikation als Konsequenz aus einem grundlegenden Verständnis von auftretenden Erschwernissen und Verhaltensweisen**

Kommunikation stellt für Mall eine entscheidende Komponente in der Entwicklung des Menschen dar. Sie findet als wechselseitiger Austausch bereits in der vorgeburtlichen Zeit zwischen Mutter und Kind statt, und mit der Geburt ist das "Neugeborene darauf angewiesen, daß diese bis ins Feinste regulierten und auf seine Bedürfnisse abgestimmten Austauschprozesse angemessen und auf seine Bedürfnisse abgestimmt weitergeführt werden" (Mall, 1998 b, S. 50).

Mall zeigt auf, wie die bei ihm so genannte primäre Kommunikation zwischen Mutter und Kind sich auf die vor allem sensomotorische Entwicklung des Kindes fördernd auswirkt und folglich unverzichtbar hierfür ist. Allgemein versteht Mall Kommunikation als "jede wechselseitige Anpassung an einen andern und Einflußnahme auf ihn" (Mall, 1998 a, S. 30f). Wichtig ist, daß mittels so verstandener Kommunikation diese positiv gestaltet wird, indem

durch die Kommunikation Beziehung aufgebaut und Verständigung ermöglicht wird (der Gegensatz wäre negative Kommunikation, durch die Verbindung verhindert oder abgebrochen wird) (vgl. ebenda, S. 31). Mall beschreibt die vor allem für den Säugling so wichtige primäre Kommunikation als einen Kreisprozeß, bei dem zunächst die Mutter den ersten Schritt tut. Sie nimmt das Tun des Kindes wahr (z.B. Schreien), nimmt es als mitteilende Äußerung des Kindes auf und versucht ihrerseits eine passende Antwort hierauf für das Kind durch ein bestimmtes Handeln zu geben. Diese wird vom Kind aufgenommen und mit einer eigenen Reaktion wiederum beantwortet u.s.w. (vgl. u.a. Mall, 1998 a, S. 34). Diese Form von primärer Kommunikation findet vor allem im ersten Lebenshalbjahr des Kindes zwischen Mutter und Kind statt. Mit Bezug auf Mahler (1980) ist nach Mall eine gelingende primäre Kommunikationssituation "gleichzusetzen mit der Bildung der Mutter-Kind-Symbiose" (Mall, 1998 b, S. 51), worunter verstanden wird, "daß Mutter und Kind ein eng aufeinander bezogenes und auf das feinste abgestimmtes Kommunikations- und Regulationssystem ausbilden, so daß die Grenze zwischen beiden fast verwischt" (ebenda). Eine solche Erfahrung, in der das Kind sich bedingungslos angenommen erlebt ("ohne Frustration und Vorbehalte angenommen, versorgt, angeregt, verstanden, getröstet, gestillt, getragen, geschaukelt, gestreichelt, angesprochen, nachgeahmt" (ebenda)), läßt in dem Kind ein- mit Verweis auf Erikson- Urvertrauen wachsen. Dieses Urvertrauen "bildet die Ausgangsbasis, von der aus das Kind sich auf die menschliche und dingliche Umwelt einlassen und ihr handelnd begegnen kann, ohne von Angst überwältigt zu werden" (ebenda). Hieraus ist die Notwendigkeit gelingender primärer Kommunikation für die weitere Entwicklung des Kindes ersichtlich. Zusammenfassend kann gesagt werden:

*"Der Mensch wird gesehen als ein zutiefst kommunikatives Wesen, das, um sich zu entwickeln und um seine Fähigkeiten entfalten zu können, angewiesen ist auf den Austausch mit andern, auf positive Kommunikation" (Mall, 1998 a, S. 31).*

An dieser Stelle ist nun auf die Erschwernisse vor allem schwerstbehinderter Kinder einzugehen. Ihre gegenwärtige Lebenssituation kann als Resultat aus den erlittenen Schädigungen, die primär zu ihrer Behinderung geführt haben, und der bis dahin erlebten Lebensgeschichte betrachtet werden. Oft war gerade die erste Zeit des Lebens eines (von Geburt an) behinderten Menschen durch Ereignisse geprägt, die 'gesunde' Kinder nicht erleben mußten: Frühe, längere Trennungen von der Bezugsperson (Mutter) durch Krankenhausaufenthalte; dort häufig wechselndes Personal; Umgeben- und Berührtsein durch verschiedene medizinische Geräte und Hilfsmittel; eventuell unangenehmes Sondiertwerden; durch die Umstände fehlender Kontakt zu einer Bezugsperson, die das Kind Liebe, Zuwendung, Zärtlichkeit, Zuverlässigkeit und Geborgenheit erfahren läßt; die Eltern haben sich aufgrund des hilflosen Zustands ihres Kindes (an medizinische Geräte angeschlossen) eventuell nicht getraut, es zu berühren; Angst, Sorge und Unsicherheit, ambivalente Gefühle dem Kind gegenüber sorgen eventuell dafür, daß Eltern es schwerfällt, sich ihrem Kind "unbefangen, froh und sicher zu nähern" (Mall, 1998 a, S. 12) und "ihm Halt und Beruhigung zu geben" (ebenda, S. 23).

Allein die hier beschriebenen Umstände würden wohl bereits Auswirkungen auf die Entwicklung eines organisch gesunden Kindes haben. Zusammen mit eben den erlittenen primären Schädigungen wird es dem behinderten Kind zusätzlich erschwert, "seinen Weg in die Welt zu finden" (Mall, 1998 b, S. 52).

Auf der Grundlage der zuvor gemachten Aussagen ist ersichtlich, daß bei Kindern, denen solche Lebensumstände widerfahren sind, die notwendige primäre Kommunikation, die zur Ausbildung eines Urvertrauens führt, wohl häufig gestört oder gar verhindert wurde (anzumerken ist, daß Mall in keiner Weise eine Schuld hierfür den Eltern zuweisen will) (vgl. Mall, 1998 b, S. 52). Aus dieser Erkenntnis kann- so Mall- ein Verstehen von uns oft unverständlich erscheinenden Verhaltensweisen schwerstbehinderter Menschen hervorgebracht werden. Auch das Zustandsbild der Behinderung an sich muß folglich in diesem Zusammenhang gesehen werden.

Die primäre organische Beeinträchtigung hat zu solchen Lebensumständen geführt, die primäre Kommunikation zwischen Mutter und Kind gestört oder verhindert haben, was sich wiederum in einer mangelhaften Ausbildung von Urvertrauen beim Kind ausgewirkt hat. Hieraus resultierende Angst ("tief verwurzelte, generalisierte Ur-Angst" (Mall, 1998 b, S. 48)), weiterhin gekoppelt mit schädigungsbedingten Wahrnehmungs- und Bewegungsbeeinträchtigungen, hat dazu geführt, daß sich das Kind auf seine menschliche und dingliche Umwelt nicht einlassen und ihr handelnd begegnen konnte (siehe oben). Die Entwicklung des Kindes wurde folglich nicht nur durch primär behinderungsbedingte Faktoren gehemmt, sondern eben auch durch jene als sekundär verursachend anzusehende Faktoren. Mall sieht folglich in der Störung des kommunikativen Austauschs mit der menschlichen und dinglichen Umwelt ein wesentliches Bestimmungsmoment für schwere geistige Behinderung (vgl. Mall, 1998 b, S. 48).

Weiterhin beschreibt Mall den Zusammenhang zwischen dem fehlenden Urvertrauen und häufig für uns unverständlichem Verhalten näher. Angst, sich auf Neues einzulassen, eventuell auch frühere enttäuschende Erfahrungen, nicht das Versorgt- und Beruhigtwerden erlebt zu haben, wie es vom neugeborenen Kind erwartet wird (vgl. Mall, 1998 a, S. 12 und 24), kann zu einem Rückzugs- oder Abwehrverhalten führen (vgl. auch ebenda, S. 37). Die Welt kann für den Menschen aufgrund fehlender Erfahrungen mit ihr zu unverständlich, zu fremd und unheimlich sein, daß neben den primären Erschwernissen auch mangelndes Interesse oder mehr noch Angst zu Nicht-Beschäftigung mit ihr führt (vgl. ebenda, S. 13). Mall zeigt weiter einen Motivationskonflikt auf, der nach seinen Ausführungen Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zu vielen Verhaltensweisen veranlaßt (z.B. Stereotypien, selbststimulierende Verhaltensweisen, Abwehr menschlichen Kontakts, Beharren auf Gleichförmigkeit ...), die wir oft nicht verstehen oder die uns den Zugang zu einem solchen Menschen erschweren oder gar unmöglich machen (vgl. Mall, 1998 b, S. 54). Dieser Konflikt besteht in der Ambivalenz "zwischen dem Wunsch nach Kontakt und der noch größeren Angst davor (ebenda) (mit Kontakt ist die allgemeine Kontaktaufnahme und Auseinandersetzung mit der menschlichen und dinglichen Umwelt gemeint (vgl. ebenda, S. 53)).

Aus den gemachten Aussagen wird die Bedeutung der primären Kommunikation für die gesamte Entwicklung eines Menschen offensichtlich. Als logische Folgerung zieht Mall aus diesen Erkenntnissen den Schluß, daß es hinsichtlich der Förderung von jenen Menschen der "Wiederaufnahme der primären Kommunikationssituation bzw. der Vermeidung ihres Abbruchs" (Mall, 1998 b, S. 55) bedarf, um jenes Urvertrauen aufzubauen, das zu einer angstfreieren Hinwendung zur Umwelt verhelfen und Entwicklung in Gang setzen kann.

Basale Kommunikation stellt einen Weg dar, mit solchen Menschen primäre Kommunikation zu versuchen, über ihnen mögliche, individuell auf sie abgestimmte Kommunikationskanäle mit ihnen in Kontakt zu kommen, um ihnen zu zeigen, daß man sich für sie interessiert, so daß sie sich verstanden und vor allem bedingungslos angenommen fühlen können.

### **5.2.2 Überlegungen zur Auswahl passender Kommunikationsangebote**

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die Aufnahme von Kontakt zu schwer geistig behinderten Menschen, wie sie oben beschrieben wurden, oft unmöglich erscheint, weil wir sie über uns gewohnte Kommunikationskanäle (wie Blickkontakt, Sprache, Mimik, Gestik) nicht erreichen können (vgl. Mall, 1984, S. 4). Dies hat zur Folge, daß wir uns auf andere Bereiche des Tuns des behinderten Menschen konzentrieren und lernen müssen, in diesem Tun (z.B. Bewegung, Berührung, Schauen, Lautäußerungen) einen Mitteilungscharakter zu entdecken und dessen Inhalt zu verstehen. Sind solche Tätigkeiten nicht zu beobachten, so verbleibt zumindest "eine ganz zentrale Tätigkeit, die bei jedem zu finden ist, der lebt: Wir atmen" (ebenda). Unsere Art zu atmen, unser Atemrhythmus ist unser elementarstes Ausdrucksmittel.

*"Im Atemrhythmus drückt sich nicht nur mein momentaner Zustand aus, sondern ebenfalls meine Grundstimmung, mein Lebensgefühl, meine Persönlichkeit" (Mall, 1984, S. 5).*

Der Atem, der autonom gesteuert (unbewußt), aber auch bewußt beeinflussbar ist, steht somit "an der Nahtstelle zwischen 'Körper' und 'Seele'" (Mall, 1998 a, S. 61) und so für deren Einheit (vgl. ebenda).

Diese Erkenntnis macht sich die Basale Kommunikation zunutze, um mit schwer geistigbehinderten Menschen über den Atemrhythmus in Kontakt, in einen Austausch zu treten (zur Vorgehensweise siehe Kapitel 5.4).

Neben dem Atemrhythmus als wohl elementarstem Kommunikationskanal spielen auch die bereits genannten Mitteilungsformen der Lautäußerungen (eng zusammenhängend mit der Atmung), der Berührungen und der Bewegungen eine wichtige Rolle im basalen Kommunikationsprozeß mit der behinderten Person. Jene Kanäle entsprechen weitgehend auch den Zugangsweisen einer Mutter zu ihrem Säugling (worin meines Erachtens auch ein weiterer Bezug zur primären Kommunikationssituation mit einem schwerstbehinderten Menschen gesehen werden kann).

### **5.3 Intentionen und Erfahrungsmöglichkeiten bei der Basalen Kommunikation**

Einige Intentionen und Wirkungen von basalen Kommunikationsangeboten sind bereits angeklungen und finden zum Teil im nächsten Kapitel nochmals Erwähnung. Der Übersicht halber möchte ich die allgemeinen Absichten, Wirkungen und Möglichkeiten des Erfahrens für den behinderten Menschen hier nochmals zusammenfassend darstellen. Ihre allgemeine Gültigkeit beziehen diese letztlich aus Erfahrungen, die Mall mit schwer behinderten Menschen machen konnte (vgl. Mall, 1984, S. 14).

Die zentrale Zielstellung Basaler Kommunikation ist die Ermöglichung der Herstellung einer Beziehung zwischen einem schwer geistig behinderten Menschen und einem nichtbehinderten Partner. Mit Hilfe der Kommunikationsmittel, die in der Basalen Kommunikation Anwendung finden, soll es möglich werden,

*"auch dem schwächsten geistig behinderten Menschen und dem völlig abgekapselt scheinenden 'Autisten' zu sagen, 'Ich bin dir gut!', auf eine Weise, die er versteht, für die er offen ist" (Mall, 1984, S. 15f).*

Über die Kontaktaufnahme soll der behinderte Mensch Erfahrungen machen können, die nichtbehinderte Säuglinge in der primären positiven Kommunikation durch ihre Mutter vermittelt bekommen, wodurch sie Urvertrauen aufbauen. Erfahrungen wie Zuwendung, Nähe, Sicherheit (vgl. Mall, 1998 a, S. 59), Verständnis, Angenommensein wie man ist, Zuneigung, Interesse an der eigenen Person, dem Befinden, den Bedürfnissen und Wünschen (vgl. Mall, 1984, S. 6) sollen für den behinderten Menschen verlässlich erlebbar werden. Auf der Basis einer verlässlichen Beziehung kann "Angst, Unverständnis, Verspannung, Panik- auf beiden Seiten" (ebenda)- abgebaut werden, was zu größerer Offenheit und größerem Interesse seitens der behinderten Person an der sozialen und dinglichen Umwelt führen kann (vgl. ebenda und S. 14). Damit wäre dann auch eine Grundlage geschaffen, auf der weitere Entwicklung und Ausdifferenzierung der gesamten Persönlichkeit (vor allem im Hinblick auf die sensomotorische Entwicklung und das Verhalten allgemein) ermöglicht werden (vgl. Mall, 1998 a, S. 78). Auf diese Weise kann die befreiende Wirkung von Basaler Kommunikation sich verändernd auf das Verhalten der Person auswirken (vgl. Mall, 1984, S. 3). Aber auch auf die Bezugsperson wirkt sich der gelingende Austausch mit einer schwer behinderten Person positiv aus. Größeres Interesse, eine verständnisvollere Einstellung dem behinderten Menschen gegenüber, eine größere Belastbarkeit der Beziehung und eine "größere Zufriedenheit in der Arbeit mit dem Partner" (ebenda, S. 14) stellen sich oft ein.

Hinsichtlich weiterer Förderung kann ich über die nun mögliche wechselseitige Kommunikation besser Rückmeldung von dem Menschen über mein Angebot bekommen, "so daß ich nicht über seinen Kopf hinweg therapiere und ihn selbst verfehle" (ebenda, S. 3).

Mall weist darauf hin, daß Basale Kommunikation nicht primär als Entspannungsübung gedacht ist. In der Begegnung kommt es zum

wechselseitigen Austausch von Gefühlen, die- z.B. wenn es sich um ein Sicherheits- und Wohlbefindungsgefühl im Kontakt miteinander handelt- zu Entspannung führen können, weil Entspannung in dieser Begegnungssituation mit den Gefühlen der Kommunikationspartner einhergeht (vgl. Mall, 1998 a, S. 65). Wie auch das Angebot an sich, je nach Situation der behinderten Person und der Bezugsperson, von Fall zu Fall sehr verschieden aussehen kann, so sind natürlich auch die Auswirkungen, der Grad der Veränderungen nicht bei jedem Behinderten gleich. Sie würden jedoch in der Regel von den Bezugspersonen als bedeutungsvoll erlebt (vgl. Mall, 1984, S. 14).

#### **5.4 Hinweise zum Vorgehen bei Angeboten mit Basaler Kommunikation**

Mall verweist an verschiedenen Stellen darauf, daß ein Angebot immer abhängig von den beteiligten Personen und ihrer momentanen Situation ist. Es soll und kann kein genau vorgegebenes, eingeschränktes Methodenrepertoire angegeben werden, weil dies in einer lebendigen Kommunikation nicht zu realisieren ist (vgl. u.a. Mall, 1998 a, S. 62, 65). Spielerisch kreativer Umgang mit Äußerungen und Angeboten (ohne etwas ins Lächerliche zu ziehen) muß sich aus der Situation ergeben.

Mall gibt jedoch einige Hinweise, welche Elemente in der Kommunikationssituation vorkommen könnten, die sich nach seinen Erfahrungen oft als hilfreich und sinnvoll erwiesen haben. Sie stellen- so Mall- "nur Anregungen für eigenes Spüren und Versuchen" (1984, S. 6) dar, und sind "also auch nie kritiklos auf eine bestimmte Beziehung übertragbar" (ebenda).

##### **5.4.1 Der Atemrhythmus als gemeinsame Kommunikationsbasis**

Eine tragende Rolle bei der Kontaktaufnahme mit einem schwer behinderten Menschen spielt der Atemrhythmus (Gründe hierfür siehe oben). Er stellt die allen Angeboten Basaler Kommunikation gemeinsame Basis dar, einen Anknüpfungspunkt, der- um mit einer Metapher zu sprechen- einen gangbaren Weg aufzeigt, der von seiner Beschaffenheit und den Erlebnissen, die wir unterwegs haben können, jedes Mal anders sein kann.

Als Grunderlebnis beschreibst Mall ein "Miteinander-Schwingen" (1998 b, S. 56) über den Atemrhythmus. Ein günstiger Rahmen kann sein, gemeinsam in einem ruhigen, reizarmen Raum (eventuell verdunkelt) ohne Störungen und Zeitdruck auf einer Matte zu sitzen, die behinderte Person zwischen den Beinen am nichtbehinderten Partner anlehnend in angenehmer Position für beide. Grundlage, daß der nichtbehinderte Partner sich in den anderen einspüren und so den Kontakt herstellen kann, ist das bewußte Wahrnehmen, Spüren des eigenen Körpers, das In-Kontakt-Sein mit dem eigenen Körper und dem eigenen Atemrhythmus, das eigene "In-sich-selbst-Ruhen" (ebenda) (hierzu siehe auch weiter unten). Auf dieser Grundlage versucht sich die Bezugsperson in den Atemrhythmus der behinderten Person einzuspüren, eventuell durch Beobachtung des Bauches der Person oder, wenn diese es zuläßt, durch Auflegen der Hände auf den Bauch. Nun versucht die Bezugsperson den Rhythmus, der bei dem betreuten Menschen anzutreffen ist, mit zu atmen. Dabei soll der Betreuer dies möglichst locker und flüssig tun

können (vgl. Mall, 1984, S. 8), ohne sich zu zwingen. Der Schwerpunkt liegt dabei im Ausatmen. Der Betreuer geht im Ausatmen des anderen mit, läßt seinen Atem aber frei auf seine Weise wieder einströmen und ist beim Ausatmen wieder dabei (vgl. Mall, 1998 a, S. 62).

Nach Mall kann ein solches Erleben des Miteinander-Schwingens allein schon "eine Begegnung erfüllen und Beziehung knüpfen" (1998 b, S. 57). Darauf aufbauend bzw. anknüpfend können jedoch weitere gemeinsame Aktivitäten in die Kommunikationssituation eingebracht werden. Solche Aktivitäten, die nur als Vorschläge zu betrachten sind und individuell in jeder Kommunikationssituation anders aussehen können, sollen nach Mall prinzipiell während des Ausatmens initiiert werden und höchstens drei- bis viermal hintereinander erfolgen, da solche Angebote "möglichst unerschwerlich erfolgen und nicht stereotyp werden" (1998 a, S. 64) sollen. Deshalb sollen solche Angebote, wenn sie positiv von der behinderten Person aufgenommen werden, besser später wiederholt werden. Mall nennt lautliche, Berührungs- und Bewegungsangebote. So kann das Ausatmen hörbar gemacht und so unterstrichen werden, indem es beispielsweise mit einem Zischen, Brummen, Tönen, Singen etc. begleitet wird. Während des Ausatmens kann die Betreuungsperson dem anderen über einen einzelnen Körperteil streichen (von oben nach unten oder von innen nach außen streichend). Sie kann ihm Halt anbieten, indem sie ihn mit den Armen umfaßt, ihn mit den Beinen am Becken fester berührt und eventuell noch ihre Füße über dessen Beine legt. Im Atemrhythmus können gemeinsame Bewegungen (durch Kreisen, Hin- und Her-, Vor- und Zurück-Bewegungen) versucht werden. Der Bewegungsspielraum der Gelenke kann eventuell erkundet werden. In das Ausatmen können leichte Schwingungs-/Rüttelbewegungen an einzelnen Körperteilen des behinderten Menschen ausgeführt werden (vgl. hierzu Mall, 1998 a, S. 63 und 65 und Mall, 1984, S. 7-9).

#### **5.4.2 Die Bedeutung von Spiegeln, Ritualen und Sprache im Kommunikationsprozeß**

Ganz wichtige Elemente im Kontakt mit einer schwer behinderten Person sind Rituale, das Widerspiegeln von Tätigkeiten der Person und ein bewußter, eingegrenzter Sprachgebrauch. Sie spielen in der Gestaltung primärer Kommunikation eine wichtige Rolle. Das Widerspiegeln kann als weiterführende Aktivität auf der Basis des Miteinander-Schwingens angeboten werden. Der Partner nimmt die Ausdruckselemente (z.B. Ausatmung (siehe oben), Laute, Bewegungen, Stereotypen, das körperliche Erregungsniveau) der behinderten Person auf und ahmt sie möglichst originalgetreu nach. Dieses Widerspiegeln soll den behinderten Partner merken lassen, daß der andere sich auf ihn bezieht, daß der andere an ihm Interesse hat, daß er also angesprochen ist. Auf diese Weise kann das Wiedererkennen des eigenen Tuns in der Nachahmung des anderen ermöglicht werden und der behinderte Mensch kann sich so "in einem tiefen Sinn als verstanden und angenommen erleben" (Mall, 1998 a, S. 42). Gerade im Umgang mit Menschen, die stereotypes Verhalten zeigen, kann Spiegeln bedeuten, daß die behinderte Person erfahren kann, daß sie ernst genommen und ihr Verhalten als Ausdrucksform wahrgenommen wird (vgl. Mall, 1998 b, S. 55). Ihr Verhalten wird nicht sanktioniert, sondern erhält im Gegenteil einen wichtigen Wert innerhalb der Kommunikation

miteinander. Das Aufgreifen stereotypen Verhaltens kann eventuell von der betreuenden Person weiter variiert werden, indem z.B. in eine Schaukelbewegung eines anderen im gleichen Rhythmus geklatscht, getrommelt oder der Name gesagt wird. Jede Reaktion der behinderten Person hierauf (ob annehmend oder ablehnend) zeigt, daß Kontakt, also Kommunikation hergestellt werden konnte (vgl. Mall, 1998 b, S. 55). Eine mögliche Reaktion könnte z.B. darin bestehen, daß die behinderte Person innehält in ihrem Tun oder hierin intensiver wird, daß sie die nachahmende Person ansieht, daß sie eventuell lächelt oder aber die andere Person wegschiebt oder sich selbst entfernt (vgl. ebenda und Mall, 1998 a, S. 33). Bei einer Reaktion, die nicht Mißfallen oder Ablehnung signalisiert, wird der Betreuer in seinem Tun fortfahren. (Zum Umgang mit Abwehrverhalten siehe unten).

Rituale im Umgang mit schwer behinderten Menschen (aber natürlich auch mit nichtbehinderten Kindern vor allem in der primären Kommunikation) spielen eine wichtige Rolle für das Wiedererkennen von Situationen. Bestimmte, regelmäßig immer wiederkehrende, möglichst gleich vollzogene Ereignisse, Abläufe und Begegnungsanlässe verhelfen dazu, sich auf das Folgende einstellen zu können, vertraut zu werden mit vor allem alltäglichen Abläufen und sich hierdurch besser orientieren zu können. Auf diese Weise kann durch Vertrautes Vertrauen geschaffen und somit Sicherheit vermittelt werden (vgl. Mall, 1998 a, S. 41). Im Hinblick auf ein bereits kurz angesprochenes Problem von häufig wechselndem Personal (z.B. im Krankenhaus oder im Heim) im Umgang mit schwer behinderten Menschen können Rituale, die von allen Betreuungs- und Pflegepersonen gleich dargeboten werden, für eine gewisse Kompensation sorgen, so daß der behinderten Person "ein Mindestmaß an verlässlicher Gleichförmigkeit" (ebenda) gesichert wird. Mall verweist noch auf "ganz individuelle 'Mini-Rituale'" (ebenda) zwischen zwei Partnern, die sich eventuell nur auf einen kleinen Ausschnitt der Begegnung beziehen (z.B. die Art der Ansprache) können. Durch solche Mini-Rituale kann die Beziehung zwischen zwei bestimmten Menschen besonders gekennzeichnet werden (vgl. ebenda).

Auch Sprache spielt in der primären Kommunikation eine Rolle (im Umgang mit einem Säugling setzen wir auch Sprache ein). Als wichtig hervorzuheben ist, daß was und wie mit der behinderten Person gesprochen wird zum einen im Einklang mit den körpersprachlichen Mitteilungen der nichtbehinderten Person sein muß und zum anderen an die Aufnahmemöglichkeiten des behinderten Partners angepaßt sein muß. Es sollten also einfache Worte und kurze Sätze, klare Formulierungen und Wiederholungen eingebracht werden. Inhaltlich sollte man sich vor allem an dem orientieren, was in dem gegenwärtigen Kontakt gerade geschieht, was man (gemeinsam) tut, vorhat, spürt. Die Bezugsperson kann so durch ihr sprachliches Begleiten die Begegnung eventuell auch bewußter erleben (vgl. Mall, 1998 a, S. 43).

### **5.4.3 Basale Kommunikation und weitere Angebote im Alltag**

Kommunikation kann nicht nur in speziellen 'Sitzungen' (Förder- oder Therapiesituationen) stattfinden, da sie immer Bestandteil unseres Lebens, also unseres Alltags ist. Wir müssen lernen, primäre Kommunikation auch mit

Mitteln der Basalen Kommunikation auch im Alltag zu ermöglichen. Einerseits müssen wir die Ausdrucksmittel der behinderten Person erkennen, beachten und beantworten lernen, andererseits müssen wir entsprechend der Inhalte und Absichten Basaler Kommunikationsmittel von uns aus auch immer wieder Kontaktmöglichkeiten anbieten und herstellen, damit die "in der intensiven Begegnung der basalen Kommunikation erlebte Beziehung im Alltag ihre Entsprechung" (Mall, 1984, S. 12) findet wie Mall es fordert. Mall beschreibt einige Beispiele für Anlässe, in denen Elemente Basaler Kommunikationsweisen Eingang finden können: so z.B. bei der Begrüßung, bei der ein Mitschwingen im Atemrhythmus der behinderten Person versucht werden und die verbale Begrüßung in das Ausatmen hinein gesagt werden kann. Mitschwingen, Hörbarmachen des Atems, Berührungen, Spiegeln des Verhaltens etc. können auch in Alltagssituationen immer wieder die Beziehung für den anderen spürbar werden lassen. Weiterhin sollen Alltagssituationen dem behinderten Menschen Gelegenheit geben, sich selbst auch verursachend für etwas erleben zu können, ihn erfahren zu lassen, daß er Einfluß auf etwas oder einen anderen haben und eigene Entscheidungen treffen kann. Auf spielerische Weise- nicht als Verhaltenstraining- können von der Betreuungsperson im Alltag Situationen so gestaltet werden, daß solches Erleben und Erfahren möglich wird (z.B. Unterbrechen vertrauter Alltags- oder Lieblingstätigkeiten, um der Person Zeit zu geben, mit einer Reaktion die Fortsetzung zu bestimmen; Anbieten deutlich wahrnehmbarer, unterscheidbarer Alternativen für eine anschließende Tätigkeit (z.B. beim Essen oder Trinken in einer Füttersituation)) (vgl. Mall, 1984, S. 9 und Mall, 1998 a, S. 78f).

Der Alltag eines Säuglings ist vor allem in der ersten Zeit stark durch Schlaf- und Pflegesituationen geprägt. Trotzdem entwickelt sich gerade auch in dieser Zeit bereits eine enge Beziehung und Bindung zwischen Mutter und Kind. Die Pflegesituation bietet also offensichtlich einen wichtigen Rahmen für intensive Kommunikation. " schon die Erfahrung, in seinen Bedürfnissen von der Mutter zuverlässig wahrgenommen und befriedigt zu werden, ist Grundlage für die Überzeugung, angenommen zu sein und verstanden zu werden" (Mall, 1998 a, S. 53). Pflege, die auch im Alltag schwer behinderter Menschen regelmäßig stattfindet (hierbei geht es um das Stillen körperlicher Bedürfnisse und das Sorgen für das körperliche Wohlergehen (vgl. ebenda)), kann also eine gute Möglichkeit, ein Anlaß für die Gestaltung positiver Kommunikation sein. Hierfür ist es gut, wenn sich die Pflegeperson auch innerlich auf die Situation und die zu pflegende Person einstellt, sich ihres eigenen Befindens bewußt ist, Pflegehandlungen (die letztlich auch Kommunikationshandlungen sind) für sich selbst reflektiert und sensibel auf Äußerungen der Person achtet, sie respektiert und auf sie eingeht. Gerade innerhalb von Pflegesituationen bietet es sich an, Rituale (siehe oben) einzuführen (vgl. Mall, 1998 a, S. 54f).

Es soll noch darauf hingewiesen werden, daß gerade durch körpernahe Situationen bei Pflegehandlungen negative Kommunikation deutlich von der gepflegten Person erlebt werden kann, ohne daß dies der Pflegeperson selbst bewußt ist. Die eigene Körpersprache, die Art, wie die Pflegeperson mit dem anderen umgeht, ihn be-rührt, bewegt etc., gibt dem Gepflegten deutlich Auskunft über die Einstellung des anderen zu ihm (vgl. ebenda, S. 54).

Als weiteres, ebenfalls bewußt auch für positive Kommunikation nutzbares Angebot an eine behinderte Person, kann eine Massage gelten, die- wie sie Mall beschreibt- in etwa dem Ablauf der indischen Babymassage nach Leboyer entspricht (vgl. Mall, 1998 a, S. 59) (siehe hierzu auch in dieser Arbeit Kapitel 4.4). Für die Situation der Massage gilt das gleiche wie oben bezüglich positiver bzw. negativer Kommunikation in der Pflege. Für Mall ist Massage als Kommunikationsangebot bedeutender als die einzelnen inhaltlichen Details der Massage. Über die Massage vermittelt der Massierende seine Haltung gegenüber der gepflegten Person. Er entscheidet darüber, ob der behinderte Mensch "Zuwendung, Nähe und Sicherheit" (Mall, 1998 a, S. 59) in der Massage-Situation erfahren darf. Teile solcher Massage können auch Eingang in die Pflege finden; sie können nach Mall aber auch nebenbei in den Alltag einfließen, indem z.B. die Bezugsperson der behinderten Person über den Rücken streicht oder andere einzelne Körperteile massiert, "wie es gefällt und in die Situation paßt" (ebenda, S. 60). Auch bei der Massage bietet es sich an, diese in ritualisierter Form zu gestalten (auch was den äußeren Rahmen betrifft) (vgl. ebenda). Auf diese Weise wird Massage zu einer "ritualisierte(n) Kommunikationsform" (ebenda, S. 57).

#### **5.4.4 Anforderungen an die Begleitperson**

Es ist bereits an verschiedenen Stellen angeklungen, daß eine gelingende positive Kommunikation mit einem schwerstbehinderten Menschen auch sehr von der Begleitperson abhängt: von ihrer Grundhaltung gegenüber ihrem Partner; von ihrer Bereitschaft und Fähigkeit, Ausdrucksformen des anderen zu entdecken, zu entschlüsseln und möglichst passend zu beantworten und von ihrer eigenen körperlichen Bewußtheit, die es ihr erst ermöglicht, eine solch basale Kontaktaufnahme zu realisieren.

In der Kommunikation mit einem schwer behinderten Menschen geht es nicht um einen- im Vergleich meines Erachtens- eher als oberflächlich zu bezeichnenden "sachlichen, rationalen oder intellektuellen Austausch" (Mall, 1984, S. 6). Es geht, wie bereits erfahren, um den Aufbau einer Beziehung, bei dem ein wesentlich tiefgründigerer Austausch stattfindet, bei dem das eigene Wesen, die eigene Persönlichkeit angesprochen und eingebracht wird. Nur wenn die Betreuungsperson hierzu bereit ist, kann es zu einer ehrlichen, einer echten, nicht aufgesetzten Beziehung kommen. Jene "Echtheit der Beziehung" (Mall, 1984, S. 6) stellt den zentralen Kern Basaler Kommunikation dar. Ein ledigliches Anwenden eines "technischen Instrumentarium(s) methodischer Regeln" (ebenda) kann diese nicht erreichen. Wichtig ist außerdem ein vorurteilsfreies Annehmen des Behinderten und sich Einlassen auf ihn wie er ist, ohne ihn und sein Verhalten an eigenen oder anderen Maßstäben zu messen und zu beurteilen und ihm den Sinn seines Verhaltens abzusprechen (vgl. Mall, 1998 a, S. 33). Auf die Bedeutung der eigenen Körpersprache hinsichtlich der Übermittlung der eigenen Haltung der anderen Person gegenüber wurde bereits hingewiesen. Von daher ist es auch wichtig, "selbst bewußter mit seinem ganzkörperlichen Ausdrucksverhalten umzugehen" (ebenda, S. 40). Um eine schwer behinderte Person über den Atemrhythmus so zu erreichen, daß sie "sich nicht manipuliert oder überwältigt, sondern einfühlsam angesprochen erfährt" (ebenda, S. 61), ist die oben beschriebene Bereitschaft, sich selbst einzubringen, und eine tiefe Bewußtheit für sich und den eigenen Körper

Voraussetzung. Dabei geht es nicht nur um einen sensiblen Umgang mit der behinderten Person, sondern auch mit sich selbst (vgl. ebenda). Der gute Kontakt zu sich selbst, dem eigenen Befinden, dem eigenen Atemrhythmus ist die Basis, auf der die Betreuungsperson versuchen soll, sich in den Rhythmus des anderen einzuschwingen. Es kann aber durchaus sein, daß dies nicht gelingt oder daß es für den nichtbehinderten Partner zu anstrengend wird oder er aus dem Rhythmus kommt und nicht wieder hineinfindet. Dann ist es auch gut und richtig, daß dieser dann "für sich und sein Wohlbefinden" (ebenda, S. 62f) sorgt. Auch das Bleiben in der eigenen Ruhe kann eine Spürerfahrung für den anderen sein (vgl. ebenda, S. 63). Mall weist darauf hin, daß, um so besser man sich selbst in seinem Körper wahrnimmt, man desto besser in Kontakt zu einem anderen Menschen kommt, ihn und das, was ihn bewegt, spüren kann (vgl. ebenda, S. 65f). Er verweist aber auch darauf, daß es oft nötig ist, "selbst erst die Sprache des Körpers wieder (zu, d. Verf.) erlernen, bevor sie zur Begegnung mit dem behinderten Partner" (Mall, 1998 b, S. 57) genutzt werden kann.

Mall sieht als wichtige Voraussetzung hierzu die Selbsterfahrung an. So arbeitet er selbst in Einführungs- und Fortbildungskursen zur Basalen Kommunikation vor allem mit Selbsterfahrungsübungen (die er zum Teil in seiner Veröffentlichung (1998 a) beschreibt). Zunächst sollen sich die Teilnehmer in ihrem Körper selbst bewußter erleben und erfahren (z.B. über einen angeleiteten, meditativen "Spaziergang" durch den eigenen Körper (vgl. ebenda, S. 44-47)). Sich anschließende Partnerübungen bieten die Möglichkeit, Basale Kommunikationsangebote zunächst miteinander 'auszuprobieren', Eigenerfahrungen zu sammeln (als aktiver, aber auch in der Rolle eines-später- behinderten Partners) und eindeutige Rückmeldung zu erhalten (vgl. auch Mall, 1984, S. 10). In einer dritten Phase sollen die Kursteilnehmer "basale Kommunikation mit behinderten Partnern unter Anleitung erleben" (ebenda, S. 12).

#### **5.4.5 Hinweise zum Umgang mit abwehrenden Verhaltensweisen**

Es wird durchaus häufiger passieren, daß Menschen mit schwerster Behinderung auf ein Kommunikationsangebot ablehnend, ja vielleicht sogar mit Schlägen gegen die andere Person reagieren. Abwehrendes Verhalten könnte dann interpretiert werden als "Der andere will ja gar nicht, also lasse ich ihn in Ruhe". Auf diese Weise kann ein In-Kontakt-Kommen jedoch erst gar nicht zustande kommen. Mall weist darauf hin, daß eine solche Reaktion von seiten der behinderten Person jedoch oft wohl auch auf leidvollen Erfahrungen aufgrund früheren Enttäuschtwerdens in Beziehungen zu anderen beruhen kann, wodurch eine Ambivalenz zwischen dem Wunsch nach Kontakt und der Angst davor entstanden sein kann (siehe hierzu auch weiter oben) (vgl. Mall, 1998 a, S. 74f). Dieser Verstehensweise liegt die Grundüberzeugung zugrunde, daß das Verhalten einer schwer behinderten Person immer seinen Sinn hat (vgl. Mall, 1984, S. 12f).

Damit jedoch trotz zunächst abwehrenden Verhaltens im Laufe der Zeit Kontakt geknüpft werden kann, liegt es an der Betreuungsperson, dieses zu versuchen. Wichtig ist, daß Kontakt immer wieder angeboten wird auf eine sehr sensible Weise. Mall beschreibt dies folgendermaßen:

*"Ich erahne die Enttäuschungen und Verwundungen des Andern, die sein Erleben von Beziehung geprägt haben. Deshalb werde ich versuchen zu spüren, wie weit er sich auf mich einlassen kann, wann er mich zurückweist, sich verschließen will, meiner Botschaft skeptisch begegnet. Ich werde darauf mit einem Wechsel zwischen verständnisvollem Abstandnehmen und geduldigen, neuen Versuchen reagieren- mit 'liebvoller Aufdringlichkeit'- aber auch Pausen lassen, mir und ihm viel Zeit gönnen" (1998 b, S. 56).*

Indem Kontakt immer wieder versucht wird, kann die Betreuungsperson den anderen immer besser kennenlernen und auf diese Weise vielleicht neue kreative Wege finden, den Kontakt zu gestalten, so daß der andere sich eventuell irgendwann doch auf das Angebot einlassen kann. Die Betreuungsperson sollte immer wieder auch durch ihren körperlichen Ausdruck vermitteln, daß ihr an dem anderen etwas liegt und sie gerne in wechselseitige Beziehung (gegenseitiges Mitteilen und Aufeinander-Eingehen (vgl. Mall, 1998 b, S. 56)) mit ihm treten möchte. Mall beschreibt diesbezüglich "einen Weg der kleinen Schritte" (ebenda): In nur kurzen Einheiten kann der Grad der Wechselseitigkeit vielleicht immer mehr ausgedehnt werden, indem die Betreuungsperson den anderen so lange festhält, wie dieser es gerade noch aushält, und er dann wieder losgelassen wird, "bevor seine Abwehr überhand nimmt" (ebenda).

An einer anderen Stelle beschreibt Mall auch die Möglichkeit, aus der Entfernung ein Angebot der Basalen Kommunikation zu machen, wenn sich der behinderte Partner sofort bei der Annäherung der Betreuungsperson entfernt. Dann könne sich die Betreuungsperson auch "in die entfernteste Ecke des Raumes" (Mall, 1984, S. 9) zurückziehen, von dort aus den Atemrhythmus des anderen erspüren und ohne Blickkontakt aufzunehmen zwei- bis dreimal in das Ausatmen des anderen lautieren (vgl. ebenda). Als grundlegend für ein Kontaktangebot sieht Mall die Überzeugung, "daß Kontakt möglich ist, und daß der andere darauf eingehen wird, wenn (die Betreuungsperson, d. Verf.) sein Vertrauen gewonnen" (1998 a, S. 75) hat. Daß jenes Vertrauen nicht erneut enttäuscht werden darf, versteht sich (siehe hierzu auch die Hinweise in Mall, 1998 a, S. 76). Resignation von seiten der Betreuungsperson läßt die behinderte Person sich in ihrem Widerstand bestätigt fühlen (vgl. ebenda).

Mall verschweigt nicht, daß es auch möglich sein kann, daß es zwischen zwei Personen nicht gelingt, eine Beziehung aufzubauen. Zunächst kann Selbstreflexion (Anregungen hierzu siehe Mall, 1998 a, S. 75) und ein Austausch mit Kollegen eventuell die Gründe hierfür erhellen, so daß eine Änderung herbeigeführt werden könnte (vgl. ebenda, S. 67). Manchmal ist dies jedoch nicht möglich und dann darf dies nach Mall nicht als Versagen oder als "Übelwollen des Partners" (ebenda, S. 76) bewertet werden. Nach Mall wird es "gute Gründe dafür geben, daß es in (der, d. Verf.) gemeinsamen Situation nicht möglich war, sich näher zu kommen" (ebenda). Erzwungen werden kann ein Beziehungsaufbau nicht (vgl. ebenda, S. 67). Mit einer anderen Begleitperson kann er aber vielleicht gelingen. Mall berichtet jedoch davon, daß es meist doch über den oben beschriebenen Weg mit der Zeit gelingt, ein Vertrauen in der behinderten Person zu wecken (vgl. ebenda, S. 76 und Mall, 1984, S. 57f).

#### **5.4.6 Abschließende Bemerkungen**

Mall macht darauf aufmerksam, daß "Basale Kommunikation nur eine Möglichkeit unter anderen (ist, d. Verf.), wie ich mit einem Partner mit schwerer geistiger Behinderung eine Ebene der Kommunikation finden kann" (1998 b, S. 58). Auch wenn eine Form der Kommunikation gefunden ist, bedarf es der beständigen Reflexion darüber, damit z.B. eine "Erstarrung der Kommunikation in starren, stereotypen Formen" (Mall, 1998 a, S. 39) rechtzeitig erkannt und verhindert werden kann. Man soll nie meinen, nun "sei der richtige Weg gefunden" (ebenda). Am besten wäre es, "mit der Zeit ein ganzes Repertoire nonverbaler und verbaler Kommunikationsansätze" (Mall, 1998 b, S. 58) zu entwickeln, "die ich bei jeder einzelnen Begegnung kreativ und spielerisch kombinieren kann, um Beziehung herzustellen" (ebenda).

Am Ende dieses Kapitels möchte ich kurz auf einen von mir in Kapitel drei dieser Arbeit hingewiesenen Bezug zu dem Konzept der Unterstützten Kommunikation aufmerksam machen. Auch bei diesem Konzept geht es darum, wie ein kommunikativer Zugang zu Menschen, die sich nicht oder kaum lautsprachlich äußern können, aufgetan werden kann und wie kommunikative Möglichkeiten für diese Menschen erschlossen und gefördert werden können (vgl. Kristen, 1998, S. 21). Allerdings wird durch Unterstützte Kommunikation eine breitere Zielgruppe angesprochen. Unterstützte Kommunikation bietet für Menschen bis zur Hochbegabung Möglichkeiten, sich ohne eigene Lautsprache (oder lautsprachergänzend) anderen mitzuteilen. Das Repertoire an Kommunikationsmedien erstreckt sich von körpereigenen Kommunikationsformen über externe Kommunikationshilfen mittels Bildern bis hin zu elektronischen Hilfen (z.B. Computer mit Sprachausgabe) (vgl. Kristen, 1998). Ohne daß Basale Kommunikation als Teil Unterstützter Kommunikation angeführt wird, stellt sie doch zumindest eine sehr elementare körpereigene Kommunikationsform für Menschen dar, die zunächst noch nicht in der Lage sind, die spezifischen Kommunikationskanäle und -medien der Unterstützten Kommunikation zu nutzen. Basale Kommunikation kann so meines Erachtens eventuell als Vorstufe zu Unterstützter Kommunikation gesehen werden, die allerdings ihren Zielschwerpunkt (wie ausgeführt) primär auf den Aufbau und die Gestaltung einer Beziehung setzt. Auch Mall verweist selbst in seiner Publikation (1998 a, S. 79) darauf, daß sich mit der Zeit eventuell auch "Bilder und Symbole als Hilfen einsetzen" (ebenda) lassen zur Kommunikation (in diesem Zusammenhang macht er auch auf den Ansatz der Unterstützten Kommunikation aufmerksam) (vgl. ebenda).

#### **6 Basale Aktivierung nach Breitinger/Fischer**

Mit dem Konzept der Basalen Aktivierung haben Manfred Breitinger und Dieter Fischer (ebenfalls Anfang der achtziger Jahre) ein methodisch-didaktisches Konzept entwickelt. Es soll dem Lehrer/Erzieher dienen, der sich in der schulischen Realität bemüht, auch sehr schwer geistigbehinderten Schülern in ihrer Lebenssituation, ihren Lernmöglichkeiten entsprechenden Unterricht zu gestalten. Dabei stellen die Autoren kein inhaltliches Curriculum auf. Sie nennen allgemeine inhaltliche Schwerpunkte, allgemeine Zielsetzungen und für die Planung und Gestaltung konkreter Unterrichtsangebote im Schulalltag zu beachtende methodische Prinzipien.

Basale Aktivierung strebt in ihrem Grundverständnis ein ganzheitliches Ansprechen eines- in der Ausdrucksweise der beiden Autoren- intensivbehinderten Menschen an. Eine tiefgreifende Aktivierung, die im weiteren noch zu beschreiben ist, soll die gesamte Person und nicht nur beispielsweise spezielle Funktionen betreffen (vgl. Breitinger/Fischer, 2000, S. 161). Basale Aktivierung ist nicht nur auf ein Hineinwachsen in die Welt ausgerichtet, sondern vor allem auf eine lebendige Beziehung zwischen Schüler und Welt. Ein solcher Beziehungsaufbau kann jedoch nicht nur von einem dieser Pole ausgehen. Breitinger und Fischer schreiben des-halb:

*"Sie (die Basale Aktivierung, d. Verf.) muß sowohl den Schüler als auch die Welt zum Dialog befähigen und beide zu Zuwendungsleistungen aktivieren" (2000, S. 160).*

Die Basale Aktivierung wird von Breitinger und Fischer nicht als das einzig richtige und ausreichende Konzept zur Förderung schwerstbehinderter Menschen betrachtet. "Sie versteht sich als *eine* Möglichkeit der Erziehung und Bildung" (ebenda, S. 161) und "bietet nicht eine methodische Anleitung 'für alle Fälle'" (ebenda, S. 202).

## **6.1 Zielgruppe**

Wie in den zuvor vorgestellten Konzepten zur Förderung Schwerstbehinderter soll auch in dem Konzept der Basalen Aktivierung der Begriff "basal" unter anderem auf die weitgehende Voraussetzungslosigkeit bei den Personen, für die es intendiert ist, hinweisen (vgl. Breitinger/Fischer, 2000, S. 161). Diese Voraussetzungslosigkeit wird jedoch auf eine im schulischen Sinne spezifiziert. Wenn auch keine funktionale Tüchtigkeit und keine Entwicklung eines bestimmten Ausmaßes von Vorstellungen über die jeweilige Umwelt einer Person von einem schwerstbehinderten Schüler erwartet wird, so weisen Breitinger und Fischer jedoch auf zu fordernde Voraussetzungen hin wie

*"eine spurenhafte Zuwendungsbereitschaft oder eine spurenhafte Wachheit an der sich Verbindungen zur Umwelt anknüpfen lassen und eine Bereitschaft zu sogenannten Grundleistungen im funktionalen Bereich (motorischer, sensorischer, kognitiver und emotionaler Art)" (ebenda, S. 164).*

Die beiden Autoren möchten mit dieser Beschreibung keine Grenzziehung nach oben oder unten vornehmen, weisen aber darauf hin, daß hiermit wohl ein Rahmen gegeben ist, innerhalb dessen die Basale Aktivierung "'ihr Bestes' geben" (ebenda) kann.

An anderer Stelle verweisen die Autoren auf eine Zwischenstellung der Basalen Aktivierung zwischen der Basalen Stimulation nach Fröhlich und dem- dort genannten- Passiven und Aktiven Lernangebot nach Fischer. Zumindest aufgrund der Nennung der Basalen Stimulation, deren Zielgruppe in dieser Arbeit (Kapitel 4) ja eingehend beschrieben wurde, kann also- wie auch Dank dies beschreibt- bei der Zielgruppe von Menschen bzw. Schülern "mit einem über die ersten Lebensmonate hinausreichenden durchschnittlichen Entwicklungsalter" (Dank, 1996, S. 43) ausgegangen werden.

In ihrer Beschreibung der Voraussetzungen für Basale Aktivierung sprechen Breitinger und Fischer von Schülern "mit intensiver geistiger Behinderung" (2000, S. 162), die sie mittels ihres Konzeptes ansprechen wollen. Dabei gehen sie davon aus, daß auch diese Schüler "Lernprozesse bewältigen können" (ebenda), worunter sie verstehen, daß auch diese Schüler zu einer komplexen Interaktion mit ihrer Umwelt fähig sind. Jede noch so kleine Interaktion zwischen einem Menschen und seiner Umwelt (Breitinger und Fischer nennen als Beispiel das Zuwenden zu einer Lichtquelle (siehe ebenda)) stelle letztlich immer eine gesamt menschliche Aktivität "als Ergebnis einer Bündelung vieler Fähigkeiten und Funktionen, Bedürfnisse und Strebungen" (ebenda) dar und sei deshalb als komplex anzusehen (auf diesem Hintergrund ist auch die Forderung nach einer ganzheitlichen Gestaltung eines Lernangebots zu verstehen). Reaktionen bzw. Aktionen seien ein Ergebnis von Lernprozessen, deren Zustandekommen durch verschiedene Faktoren bestimmt sei. Angelehnt an Papousek (1977) nennen Breitinger und Fischer neben einem äußeren sichtbaren Reiz als Faktor diesbezüglich: die innere Motivation, kognitive Funktionen, soziale Komponenten und biologische Faktoren (näheres hierzu siehe Breitinger/Fischer, 2000, S. 162-164).

Von der Zielsetzung der Basalen Aktivierung ergibt sich, daß zunächst Schüler angesprochen werden sollen, denen ein Lernen innerhalb der von Breitinger und Fischer ebenfalls vorgestellten vier Aufgabenfelder (vgl. Breitinger/Fischer, 2000, Kapitel Vier) so noch möglich ist. Vielmehr soll die Basale Aktivierung die Schüler auf ein solches Lernen vorbereiten (vgl. ebenda, S. 168). Die Schüler befänden sich auf der Ebene, auf der Basale Aktivierung stattfindet und greift, "noch in einem Vorfeld, sowohl zur funktionalen Ertüchtigung als auch zur Umwelterschließung hin" (ebenda, S. 285). Die Schwerpunktbildung bei Schülern mit differenzierteren Lernmöglichkeiten in Richtung einzelner Aufgabenfelder bei der Auswahl und Gestaltung von Unterricht läßt sich für Schüler, die mit Basaler Aktivierung angesprochen werden können, noch nicht realisieren. Vielmehr würden jene Aufgabenbereiche in manchen Angeboten zusammenfallen (vgl. ebenda, S. 169).

Allgemein bedürfen jene Schüler in ihrem Lernalltag der ständigen Begleitung durch einen Lehrer/Erzieher.

## **6.2 Anliegen und Absichten der Basalen Aktivierung**

Da die Basale Aktivierung ein didaktisch-methodisches Konzept darstellt und eher allgemeine Hinweise für die förderliche Gestaltung von Unterricht mit schwer geistigbehinderten Schülern gibt, können nur sehr grobe, allgemeine Ziele genannt werden. Das an den individuellen Schülerpersönlichkeiten orientierte konkrete Unterrichtsvorhaben, in das die Grundlagen der Basalen Aktivierung vom Lehrer eingeflochten werden, kann letztlich nur die Basis sein, auf der auf den einzelnen Schüler bezogene, operationalisierte Lernziele oder eher angestrebte Lerngewinne formuliert werden können. Breitinger und Fischer wollen weder spezielle Inhalte noch- daraus meines Erachtens logisch folgernd- bestimmte Ziele vorgeben (vgl. Breitinger/Fischer, 2000, S. 161). Dies soll jedoch in keiner Weise darauf hindeuten, daß die Inhalte in der Förderung jener Schüler eine untergeordnete Rolle spielen sollten. Die

Prinzipien und groben Ziele der Basalen Aktivierung können ja erst in einem inhaltlichen Unterrichtsgeschehen realisiert werden. Die Autoren wollen aber aufzeigen, welche Bereiche in der Arbeit mit schwerstbehinderten Schülern wichtig und zu berücksichtigen sind und welche methodischen Gestaltungsweisen zum Lernerfolg gewinnbringend beitragen können.

Ausgehend von dem Verständnis des Begriffs "Aktivierung" soll sowohl der schwerstbehinderte Schüler durch ein Anregen und Aufrechterhalten von Lernprozessen, die alle Entwicklungsbereiche ansprechen (motorischer, kognitiver, emotionaler Art), als auch seine Umwelt dazu befähigt werden, Kontaktaufnahme und gegenseitige Austauschprozesse zwischen beiden "Polen" zu ermöglichen (vgl. ebenda, S. 160f).

Die Basale Aktivierung will dazu helfen, Schüler, die bisher von sich aus hauptsächlich in einer Passivität oder in wenigen, häufig fixierten und isolierenden Aktionsfeldern verbleiben, zu ersten, grundlegenden Kontakten zu ihrer Umwelt zu führen (vgl. u.a. ebenda, S. 191). Dabei geht es um ein Anbahnen und letztlich "ein Vermehren von Interaktions- oder Begegnungsmöglichkeiten" (ebenda, S. 190), die jedoch noch nicht darauf ausgerichtet sind, beispielsweise Handlungsschemata herauszubilden oder einen normorientierten Umgang zwischen dem behinderten Schüler und seiner personalen Umwelt zu erreichen. Vor dem Aufbau einer Beziehung zu dinglichen Objekten steht sowieso der Kontakt "zwischen Kind und einer (mütterlichen) Bezugsperson" (ebenda, S. 193). Zunächst soll es dem schwerstbehinderten Schüler ermöglicht werden, Beziehungsfähigkeit zu gewinnen, wobei sich ein Beziehungsaufbau auf den Schüler selbst (seinen Körper, sein Erleben und Lernen), auf Personen seiner Mitwelt und auf Dingobjekte, die für ihn eine subjektive Bedeutung erlangt haben oder erst erlangen können, bezieht (vgl. ebenda, S. 201f). Mit Hilfe der Basalen Aktivierung kann es dem Lehrer/Erzieher so vielleicht gelingen, "dem Schüler die objektiv notwendige Welt subjektiv bedeutsam zu machen" (ebenda, S. 165).

Wenn auch auf der Ebene, auf der Basale Aktivierung Anwendung finden kann, ein Lernen in den erwähnten vier Aufgabenfeldern noch nicht möglich ist, ebenso wie die Entwicklung "sensomotorische(r) Schemata, genormte(r) Bewegungsmuster und erste(r) Handlungsansätze" (ebenda, S. 184), so bereitet das Lernen mit Basaler Aktivierung den Übergang zu jenen Lernformen zumindest vor (vgl. ebenda, S. 168 und 184). Ohne jene vier Aufgabenfelder ausführlich vorzustellen (hierzu sei auf das Kapitel vier bei Breitinger/Fischer, 2000 verwiesen) sollen sie zumindest genannt werden, weil sie- wie oben bereits angedeutet- zwar nicht direkt in den Bereich der Basalen Aktivierung fallen, diese aber auf ein Lernen in diesen Feldern hinzielt (vgl. ebenda, S. 168) und die Inhalte der Aufgabenfelder, wenn auch auf niedrigerem Niveau, in übergreifender Form auch in Tätigkeiten und Vorhaben mit den hier anzusprechenden Schülern vorkommen können (vgl. ebenda, S. 169 und 285).

Die vier Aufgabenfelder sind:

1. Sicherung existentieller Lebensbedürfnisse (z.B. "Pflege, Versorgung mit Nahrung, Kleidung, Medikamenten; aber auch: Körperkontakt, Zuwendung, Beziehungsbildung" (so zusammengefaßt bei Dank, 1996, S. 25)).

2. Anstreben einer funktionalen Tüchtigkeit bzw. einer funktionalen Grundausrüstung. Darunter gefaßt werden der Aufbau (vgl. Breitinger/Fischer, 2000, S. 122f)

ü basaler Grundfunktionen (z.B. Leistungen im Bereich der Wahrnehmung, Motorik, Sprache, der Zuwendung, Aufmerksamkeit, Konzentration, Nachahmungsfähigkeit)

ü basaler Grundaktivitäten (z.B. etwas in Bewegung setzen, etwas heranziehen, mit etwas in Kontakt treten)

ü basaler (bzw. lebenspraktischer) Grundfertigkeiten (z.B. etwas aus der Tasse nehmen, beim An- und Ausziehen mithelfen)

ü pathologischer Verhaltensaktiva (z.B. Stereotypien, Autoaggressionen)

3. Aufbau von Orientierung in der Umwelt

4. Ermitteln und Vermitteln von Lebensaufgaben.

Bevor solche Ziele (auch die genannten innerhalb des Zitats von S. 184, s.o.) für einen schwerstbehinderten Menschen sinnvoll werden können, muß jenes Fundament der grundsätzlichen Bereitschaft zu einer Beziehungsaufnahme gelegt werden; ansonsten würde solches Vorhaben eher zu einem Funktionstraining ausarten, was dem Anspruch Basaler Aktivierung entgegenstehen würde, einen Schüler in seiner gesamten Person anzusprechen, ihn in seiner gesamten Person "eine tiefgreifende Aktivierung erfahren" (ebenda, S. 161) zu lassen. Auf diesem Hintergrund sind die inhaltlichen Zielpunkte/Schwerpunkte Basaler Aktivierung zu verstehen. Sie beziehen sich auf die oben kurz erwähnten Faktoren der inneren Motivation, die mit den anderen genannten Aspekten für Lernprozesse eine wichtige Rolle spielen (vgl. ebenda, S. 162f). Dies schließt eine Aktivierung innerhalb der anderen Aspektbereiche jedoch nicht aus; sie werden in der Situation ebenfalls angesprochen bzw. als "Lebens- und Lernmöglichkeiten" ja auch benötigt (vgl. ebenda, S. 166). Jene innere Motivation setzt sich nach Breitinger und Fischer aus den primären und sekundären Bedürfnissen, sozialen Verhaltenstendenzen und aus Haltungen zusammen. Sie würden das Handeln eines Menschen bestimmen und sich folglich in motorischen, sensorischen, sozialen etc. Situationen bzw. Handlungen realisieren (vgl. ebenda).

Während primäre Bedürfnisse hauptsächlich durch biologische Faktoren (wie Hunger, Wärmebedürfnis, Sexualität (vgl. ebenda)) bestimmt sind, werden sekundäre Bedürfnisse als erlernte Bedürfnisse weniger darauf zurückgeführt. Unter ihnen werden "Zustände des Organismus, die ein bestimmtes (gezieltes) Verhalten auslösen oder wahrscheinlich werden lassen" (ebenda), verstanden.

Soziale Verhaltenstendenzen äußern sich in dem "Verhalten in einer Situation gegenüber Personen und Gegenständen" (ebenda, S. 167). Gerade in diesem Bereich fehlen vielen schwerstbehinderten Schülern frühe soziale und emotionale Erfahrungen des Angenommenseins und einer verlässlichen Beziehung zu einer oder wenigen gleichbleibenden Bezugspersonen, was sich einerseits allgemein eher ungünstig auf die Entwicklung auswirkt, andererseits gerade jene sozialen Verhaltenstendenzen sehr einschränken oder verhindern kann. Das Erleben und Erfahren ähnlicher sozialer Situationen ist Grundlage zur "Bereitschaft zu sozialen Akten" (ebenda). Unterricht mit den Methoden der Basalen Aktivierung sieht sich in diesem Bereich also besonders herausgefordert.

Der Aufbau von Haltungen als dritter inhaltlicher Zielpunkt bezieht sich auf "die Wahrscheinlichkeit, auf ein Objekt (Personen, Gegenstände, Situationen) in einer bestimmten Weise zu reagieren" (ebenda).

Fortschritte in den genannten Bereichen äußern sich nach den beiden Autoren durch sicherere, differenziertere und vielfältigere Lebensäußerungen eines Schülers. Diese betreffen sowohl funktionale Bereiche als auch Bereiche der Zuwendung (zu Personen und Dingen), des ansatzweisen Handelns bzw. Tätigseins und des ersten Entstehens von Interessen oder Vorlieben (vgl. ebenda, S. 168).

Insgesamt wird mit einem Unterricht mit Basaler Aktivierung, der die genannten inhaltlichen Ziele verfolgt, eine Bereicherung bzw. Verbesserung der Lebensqualität eines schwerstbehinderten Schülers angestrebt (vgl. ebenda, S. 169).

Breitinger und Fischer fassen zusammen:

*"Auf diese Weise werden Türen zu einer gemeinsamen Lebens- und Lernwelt aufgemacht, in der dann nicht nur 'Beobachtbares', objektiv Beschreibbares oder Feststellbares ihren Platz haben, sondern sehr wesentlich das menschlich lebendige Miteinander" (ebenda, S. 202).*

### **6.3 Die methodischen Aspekte der Basalen Aktivierung**

Nachdem inhaltliche Schwerpunkte und damit einhergehende grobe Ziele des Lernens mit intensivbehinderten Schülern dargelegt wurden, soll nun mehr auf die methodische Gestaltung von Unterricht mit jenen Schülern eingegangen werden. Daß die im Anschluß vorzustellenden methodischen Prinzipien und die Überlegungen zum Einsatz von- bei Breitinger/Fischer so genannten- "medialen Hilfen" ebenso wie die oben beschriebenen groben inhaltlichen Schwerpunkte und Ziele im Realfall in das konkrete Unterrichtsvorhaben zu übertragen und zu integrieren sind, versteht sich. Wichtig ist, daß jegliches Unterrichtsgeschehen sich an für die Schüler lebensbedeutsamen, nicht beliebig ausgewählten Inhalten orientiert (vgl. Breitinger/Fischer, 2000, S. 169). Ein Hauptanliegen Basaler Aktivierung, "ein Ansprechen des Schülers in seiner gesamten Person" (ebenda, S. 168), kann nur erreicht werden:

"indem man den jeweiligen Schüler gemäß seiner Voraussetzungen zur Teilnahme am 'lebendigen Austauschprozeß' einbezieht

indem man den jeweiligen Schüler in seinen individuellen Lebensäußerungen anerkennt, beansprucht und herausfordert

indem man den jeweiligen Schüler in Lernsituationen einbezieht, die seinen Möglichkeiten entsprechen und er sich in ihnen auch entfalten kann" (ebenda).

### **6.3.1 Die vier methodischen Prinzipien**

Als im Unterricht mit schwer geistigbehinderten Schülern allgemein zu berücksichtigende Grundfaktoren, die den methodischen Aufbau von Unterrichtsvorhaben grundlegend mitbestimmen sollen, nennen Breitinger und Fischer diese folgenden Prinzipien:

#### **6.3.1.A Komplexität und Mehrschichtigkeit der Ziele**

Mit jenem ersten Prinzip stellen die beiden Autoren einerseits einen Anspruch an die mit dem konkreten Unterricht verfolgten Ziele, andererseits muß sich jene Forderung schlußfolgernd auch in der Gestaltung des Unterrichts niederschlagen.

Komplexität meint, daß ein Lernvorhaben unterschiedliche Lernbereiche ansprechen sollte. (In dem Fallbeispiel "Wir tragen alle einen Gürtel" (Breitinger/Fischer, 2000, S. 172) wären dies z.B. die Lernaufgaben, Beziehungen zum Gürtel aufzubauen, mit ihm Handlungsmöglichkeiten anzubahnen oder zu erweitern und Wahrnehmungstüchtigkeit zu erhöhen.) Bedingt wird jene Forderung nach Komplexität zum einen "durch das niedrige Entwicklungsniveau" (ebenda, S. 170) der Schüler und zum anderen durch die allgemeine Absicht Basaler Aktivierung, die Schüler in ihrer ganzen Person (also verschiedene Bereiche ansprechend) zu aktivieren.

Die Mehrschichtigkeit der Ziele meint, daß innerhalb eines Lernbereiches Lernmöglichkeiten in unterschiedlichem Anforderungsniveau vorhanden sind (sozusagen eine innere Differenzierung). Einerseits ist dies nötig, weil auch in einer Klasse mit mehreren schwerstbehinderten Schülern diese sehr unterschiedliche Fähigkei-ten/Leistungsprofile aufweisen und andererseits weil in offenen Lernsituationen (und mit Verweis auf das dritte Prinzip der Offenheit der Lernwege (siehe unten)) starr festgelegte Lernziele nicht erreicht werden können.

Damit aber "der konkrete und persönliche Lerngewinn jedes Schülers gesichert bleibt" (Breitinger/Fischer, 2000, S. 171), muß die offene Unterrichtssituation so gestaltet sein, daß diese sich "mehr fördernd auf die Schüler auswirkt als der vorstrukturierte, streng gegliederte Lernweg" (ebenda).

Allgemein kann davon ausgegangen werden, daß sich neben primären Lernzielen bzw. Lerngewinnen immer parallele Lernerträge innerhalb einer Lernsituation ergeben. Als positiv beobachten konnten die Autoren, daß Schüler sich in einer solchen Form des Unterrichts untereinander anregen

konnten und so vom Lerngewinn des anderen profitieren konnten (vgl. ebenda).

### **6.3.1.B Wiederholung und Stetigkeit des Lernangebots**

Durch eine Gleichförmigkeit und Rhythmisierung von Lernangeboten selbst und ihre ebensolche regelmäßige, häufige Einbettung in den Unterrichtstag und die gesamte Schulwoche können Schüler nicht nur im Hinblick auf den Unterrichtsinhalt nach und nach Fortschritte machen (z.B. bezüglich motorischer Gewohnheiten); sie werden zugleich innerlich stabilisiert, weil ein immer wiederkehrendes, mit der Zeit immer mehr bekanntes und verlässliches Geschehen Sicherheit und Geborgenheit vermitteln kann. Die Schüler können sich selbst auf diese Weise als kompetent erleben und "Ich-kann-Gefühle" (Breitinger/Fischer, 2000, S. 173) aufbauen. So kann auch der Faktor der inneren Motivation angesprochen und aktiviert werden. Durch die Wiederholung und Stetigkeit des Lernangebots kann im Schüler eine "Aufmerksamkeits- und Erwartungshaltung" (ebenda) aufgebaut werden; außerdem können für die Schüler in einem Unterrichtsgeschehen, das auch durch seine gleichförmige Gestaltung soziale Kontakte und sozialen Umgang der Schüler anregt, unterstützt und fördert, soziale Verhaltensweisen erlebbar werden.

Die Forderung nach Wiederholung bezieht sich auf eine Regelmäßigkeit und Häufigkeit des Angebots (je nachdem an jedem Schultag mehrmals das gleiche Angebot, anderes in regelmäßigen Zeitabständen in der Woche anzubieten). Die Stetigkeit meint, daß die Struktur des Lernangebots immer gleich bleiben soll (bezogen auf das "äußere 'Bild' (Ort, Sitzordnung, Atmosphäre)", den Ablauf, die personale Hilfe und die Reihenfolge der täglichen Lerneinheiten (vgl. ebenda, S. 173f)). Änderungen innerhalb einer Lerneinheit sollen, wenn diese nötig sind, behutsam vorgenommen werden, indem "jeweils nur *ein* Element ausgetauscht oder verändert wird (vgl. ebenda, S. 174).

Breitinger und Fischer weisen noch darauf hin, daß Gleichförmigkeit ebenfalls durch "ein striktes Zuordnen von weitgehend *alternativlosen Aktivitäten* zu (Lern-) Objekten bzw. (Lern-) Situationen" (ebenda, S. 173) hervorgerufen wird. Alternativlose Aktivitäten sind vor allem dann wichtig für Schüler, wenn sie durch ihre eigenen Aktivitäten beispielsweise andere schädigen (z.B. statt streicheln hauen) oder gar nicht zum eigentlichen Kontakt auch zu ihrer materialen Umwelt kommen können (weil sie einen Gegenstand eventuell statt ihn zu ergreifen sofort wegschlagen). Dann kann ein Führen der Hände förderlich sein. Aus dieser Perspektive wird in alternativlosen Aktivitäten auch kein Widerspruch zur Offenheit der Lernsituation gesehen (vgl. ebenda, S. 173).

### **6.3.1.C Offenheit der Lernwege**

Mit "Offenheit der Lernwege" ist gemeint, daß der Lehrer den Schülern eine Lernsituation so anbietet, daß die Schüler die Möglichkeit haben, ihre eigene Art und Weise des Lernens in dieser Situation zu suchen und mit Hilfe des Lehrers letztlich zu verwirklichen. Es kann nicht darum gehen, daß der Lehrer in einer Lernsituation von den Schülern fordert, einen von ihm vorgegebenen

"streng gegliederten Lernweg" (ebenda, S. 174) nachzuvollziehen (z.B. den der "kleinsten Schritte"), der der Lernweise des individuellen Schülers nicht entspricht und für dessen Bewältigung- so Breitinger und Fischer- intensivbehinderten Schülern meist die Voraussetzungen fehlen (Voraussetzungen wie "Anpassungsleistungen an einen Gegenstand und an notwendige vorgeplante Lerntätigkeiten, die der jeweilige Lernweg abverlangt" (ebenda) und freie und flexible Verfügbarkeit über funktionale Grundleistungen). Auf eine solche Weise kann ein Schüler nicht zu einer- dem Anspruch Basaler Aktivierung entsprechenden- durch ihn bestimmten "gesamtpersonalen Zuwendung zur Welt" (ebenda) gelangen. Auch muß ein ermittelter Lernweg, der für einen Schüler passend ist, nicht automatisch auch für die anderen Mitschüler stimmen.

Hieraus ergibt sich, daß der Lehrer bei der Gestaltung eines Lernangebots je an die von einem einzelnen Schüler gezeigten Interaktionsweisen anknüpfen muß, die dieser von sich aus in einer Lernsituation zeigt. Als Anknüpfungspunkte sind sowohl erste mögliche Handlungsansätze zu sehen als auch "vorhandene 'Lebensäußerungen' basaler Art im sensorischen, kognitiven und emotionalen Bereich" (ebenda, S. 175). Die Aufgabe des Lehrers ist es nun, im weiteren festzustellen, in wie weit Aktivitäten eines Schülers als Ausgangshandlung genutzt, durch Aktivierung zu neuen Handlungsmustern erweitert werden können oder ob es möglich oder nötig ist, gezeigte Aktivitäten durch andere Handlungsansätze zu ersetzen (wie z.B. durch- wie oben bereits erwähnt- alternativlose Aktivitäten). Auf diese Weise kann der Lehrer mit dem Schüler einen für ihn passenden Lernweg finden, der so zu einer individuellen Prägung der Lernsituation und letztlich ja zur Begegnung zwischen Schüler und Umwelt führt. So kann der Schüler "sich auf *seinem* Lernweg *seine* Wirklichkeit" (ebenda, S. 175) erschließen. Die Vielfalt von möglichen Lernwegen innerhalb einer Lernsituation wird folglich durch die verschiedenen Schülerpersönlichkeiten geprägt. Nicht vernachlässigen darf der Lehrer allerdings, daß Lernwege nicht als konstant anzusehen sind. Veränderungen und Fortschritte in der persönlichen Entwicklung, den Fähigkeiten, bewirken natürlich auch veränderte Lernwege. Gemäß des Prinzips der Offenheit der Lernwege sollte der Lehrer aber auch durch das Angebot verschiedener Lernsituationen den Schülern "neue weitere Lernwege" (ebenda, S. 175) ermöglichen und eröffnen, die "zu einer neu-en, weiteren Auseinandersetzung von Schüler und Umwelt" (ebenda) führen.

Innerhalb der bei Breitinger und Fischer vorgestellten sechs verschiedenen Strukturmodelle von Lernsituationen (vgl. ebenda, S. 178-181) werden mögliche "Lernwege der basalen Aktivierung" (ebenda, S. 178) aufgezeigt, die dem Lehrer eine grobe Anregung für eventuelle Unterrichtsvorhaben geben können. Hierbei werden, jeweils von der gezeigten Aktivität eines Schülers ausgehend, angestrebte Ziele für ihn formuliert, wobei es- trotz unterschiedlicher angestrebter Zielniveaus (zwischen den einzelnen Modellen)- prinzipiell "um *eine* Erweiterung der Auseinandersetzung mit der Umwelt, entweder durch neue Objekte *oder* durch neue Aktivitäten" (ebenda, S. 176) geht. Hier kann sich auch die Komplexität und Mehrschichtigkeit von Zielen niederschlagen. Wichtig ist, daß es in jeder Lernsituation für den einzelnen Schüler möglich ist, über seinen Lernweg zu den jeweiligen für ihn intendierten primären Lerngewinnen und parallelen Erträgen zu gelangen. Die

Aktivität des Lehrers während der Lernsituation umfaßt die Aufgaben des Ausschließens von Nebenaktivitäten und des Verstärkens von Handlungsmustern des Schülers, "wenn diese dem Anliegen entsprechen" (ebenda, S. 178ff). Einige kurz erwähnte Zielbeispiele verdeutlichen mögliche Absichten der jeweiligen Modelle (hierzu sei zum Nachlesen nochmals auf Breitinger/Fischer, 2000, S. 178-181 verwiesen).

### **6.3.1.D Vielfalt der Interaktionsmöglichkeiten und Wechsel in der Dominanz**

Aktivierung eines Schülers findet immer im Kontext der Begegnung des Schülers mit seiner Umwelt statt. Die möglichen Kontaktpartner in der Schule dabei sind der Lehrer/Erzieher, die Mitschüler (personale Umwelt) und dingliche Objekte bzw. ein Weltausschnitt (materiale Umwelt). Mit jenen Partnern gilt es zu interagieren, wobei in der vom Lehrer geplanten Kontaktsituation nie alle Interaktionspartner von gleicher Bedeutung für den Lernprozeß sind und folglich je nach Zielsetzung in der Situation der eine oder andere 'Pol' mehr dominant auftritt, während andere eventuell zurücktreten und lediglich Mittlerrolle einnehmen. Allgemeines Ziel Basaler Aktivierung ist hier das Erreichen und Aufbauen eines "Mehr an Interaktionsfähigkeit mit der Umwelt" (Breitinger/Fischer, 2000, S. 184), während innerhalb des Interaktionsprozesses natürlich auch weitere Erfahrungen gemacht werden, die sich auf verschiedene Entwicklungs- und Erlebensbereiche förderlich auswirken. Daß damit die "notwendige Basis für spätere Lernprozesse geschaffen (wird, d. Verf.), wenn es gilt, sensomotorische Schemata, genormte Bewegungsmuster und erste Handlungsansätze zu entwickeln" (ebenda), wurde bereits oben gesagt.

Wichtig beim Lernen mit so schwer behinderten Kindern ist immer, daß der Lehrer jede Lernsituation begleitet, auch wenn er in einer Begegnungssituation eher im Hintergrund bleibt.

Breitinger und Fischer führen entsprechend der verschiedenen Zielabsichten, die das Interaktionsverhältnis hinsichtlich der Dominanz der Interaktionspole bestimmen, folgende drei Konstellationen auf:

#### **Schüler-Lehrer-Interaktion**

In dieser Konstellation übernehmen der Schüler und der Lehrer abwechselnd die dominante Rolle, während beteiligte dingliche Objekte lediglich vermittelnd wirken. Der Wechsel der dominanten Rolle in der Interaktion ergibt sich daraus, daß in einem 'Dialog' normalerweise ein gegenseitiges Beeinflussen der Partner stattfindet, wobei der jeweilige Anteil des Agierens und Reagierens möglichst ausgewogen sein sollte. Mit dem Verweis auf Spitz kommt es im Austauschprozeß mit schwerstbehinderten Menschen jedoch oft aufgrund deren Aktivitätsniveau (z.B. sehr geringe oder sehr starke, oft auf einzelne Tätigkeiten fixierte Aktivitäten) nicht zu jenem ausgeglichenen Verhältnis (vgl. Breitinger/Fischer, 2000, S. 184). Auf ein ausgeglichenes Verhältnis und so ein Entwickeln eines "Mehr an Kommunikationsfähigkeit" (ebenda, S. 182) zielt also auch die Basale Aktivierung. Dabei geht es aber noch nicht um normgerechte, allgemein für Jedermann verstehbare

Ausdrucksmöglichkeiten, sondern um ein "gegenseitiges Wahrnehmen, Sich-Bemerken und Sich-Anerkennen" (ebenda, S. 186), womit das Gefühl von Geborgenheit, Sicherheit und Vertrauen entstehen kann.

Realisiert werden kann ein solcher Lernprozeß, indem Lehrer und Schüler sich gegenseitig beeinflussen. Der Lehrer nimmt die Lebensäußerungen und -tätigkeiten des Schülers auf als Grundlage seines pädagogischen Handelns, auf das der Schüler wiederum reagiert, so daß der Lehrer Rückmeldung erhält. Durch eindeutige und überdauernde Orientierungssignale versucht der Lehrer "den Schüler in seiner sinnlichen Aufnahmemöglichkeit" (ebenda, S. 185) zu erreichen und ihm ein "*Wieder-Erleben, Wieder-Erfahren und Wieder-Erkennen*" (ebenda) zu ermöglichen. Das Lehrerverhalten soll so ausgerichtet sein, "daß der Schüler lernt, Impulse zu geben und Absichten zu bekunden" (ebenda).

#### Schüler-Schüler-Interaktion

Die in dieser Interaktionskonstellation dominanten Partner sind die einzelnen Schüler, die- bei untergeordneter Beteiligung des Lehrers und ausgesuchter Objekte- zu einer besseren Kommunikation untereinander geführt werden sollen. Dabei kann ein Schüler sowohl sich selbst, in Abgrenzung zu den anderen Schülern, als auch eben die anderen Schüler besser entdecken und kennenlernen. Basale Aktivierung als soziale Aktivierung möchte die Schüler auch zu einem Aufeinanderzugehen herausfordern (vgl. ebenda, S. 187).

Allgemein sehen Breitinger und Fischer für eine bessere Lerngemeinschaft und für lebendigere Gruppenkontakte in einer Klassenkonstellation Vorteile, in der die Schüler in den verschiedenen Entwicklungsbereichen unterschiedliche Leistungsverhalten aufweisen, weil so eher ein Voneinander-Lernen und ein Erfahren (passives Erleben oder gar eigenes Beantworten) unterschiedlicher Kommunikationsformen ermöglicht werden könnten (vgl. ebenda, S. 186).

Die beiden Autoren geben in ihren Ausführungen einige kurze allgemeine Hinweise, wie der Lehrer durch seine Lernangebote die in diesem Bereich verfolgten Ziele anregen und verwirklichen könnte (z.B. Bieten "konstante(r), stabile(r) 'Kontaktsituationen'" (ebenda, S. 187), Schaffen gemeinsamer Aktivitäten, Ermöglichen von einfachen Kommunikationsformen zur Kontaktaufnahme) (hierzu siehe ebenda).

#### Schüler-Objekt-Interaktion

Auch hinsichtlich der Interaktionsfähigkeit eines schwerstbehinderten Schülers mit seiner sächlichen Umwelt möchte Basale Aktivierung zu einer Erweiterung und Ausdifferenzierung dieser Fähigkeit durch "ein behutsames Angebot von neuen Zuwendungsformen" (ebenda, S. 188) beitragen. Auf diese Weise kann der Schüler zu einer "weiteren Erschließung (neuer) dinglicher Weltausschnitte" (ebenda, S. 183) gelangen. Dabei muß der Lehrer sein Angebot wiederum auf den vom Schüler bisher erreichten Fähigkeiten aufbauen. Mit der Darstellung der von Spitz (1973) aufgezeigten drei aufeinanderfolgenden Stufen der Entstehung der ersten Objektbeziehungen (Breitinger/Fischer, 2000, S. 189) weisen Breitinger und Fischer einerseits auf

jeweils anzustrebende aufsteigende Ziele hin, sie sagen aber auch, daß es wichtig ist, nicht nur das Erreichen einer höheren Stufe zu verfolgen, sondern auch innerhalb einer Stufe mehr horizontal die Fähigkeiten auszuweiten, weil ein Verharren auf den einzelnen Stufen oft über längere Zeit bestehen bleibt. Die Anregungen beziehen sich bei Breitinger und Fischer vor allem auf die Einführung bzw. Einbeziehung von neuen Gegenständen oder neuen Situationen (vgl. ebenda, S. 188f). (Hier sind auch Bezüge zu den sechs Strukturmodellen von Lernsituationen (siehe oben) erkennbar.)

Eine wichtige Aufgabe des Lehrers bei der Gestaltung von Unterrichtsvorhaben, in denen Schüler-Objekt-Interaktionen geplant sind, ist, die in den Interaktionsprozeß einzubringenden Gegenstände so "sensorisch bzw. sensationell 'aufzumachen', daß sie den Schüler nicht nur an der 'Oberfläche' berühren, sondern ihn zu einer auf das Objekt gerichteten, vorgedachten, lebendigen Aktivität verlocken" (ebenda, S. 190).

### **6.3.2 Zur Funktion und zum Einsatz "medialer Hilfen"**

Daß es Basaler Aktivierung vor allem um einen Beziehungsaufbau geht und zwar zu sich selbst, anderen und Dingobjekten wurde bereits mehrfach erwähnt. Zu einer diesbezüglichen Aktivierung des schwerstbehinderten Schülers sollen die von Breitinger und Fischer so genannten "medialen Hilfen" beitragen. Sie stellen sozusagen Mittel/Mittler dar, über die eine Beziehung aufgebaut wird. Die Frage stellt sich natürlich, welche Objekte geeignet sind und wie man sie methodisch im Unterricht einsetzen kann oder sollte.

#### Zur Auswahl von Objekten

Hierzu sollte man sich noch einmal darüber bewußt werden, welche Absichten im einzelnen zu verfolgen sind, wozu jene "medialen Hilfen" verhelfen sollen. Breitinger und Fischer beschreiben deshalb folgende Wirkungen, die "mediale Hilfen" hervorzubringen im Stande sein sollten:

"Zuwendung zur Umwelt zu erbringen

Objekterleben anzubahnen

Beziehungen zu Objekten aufzubauen

die körperliche Beweglichkeit zu steigern

Wahrnehmungstüchtigkeit zu verbessern

Handlungsansätze oder -schemata grundzulegen" (ebenda, S. 193).

Der Schüler sollte sich selbst als Aktiver erleben können, um so seine Ich-Entwicklung zu fördern. Das grundsätzliche Bejahen aller Aktivitäten und Lebensäußerungen des schwerstbehinderten Schülers ist jedoch Voraussetzung, wie überhaupt eine stetige Begleitung durch den Lehrer bzw. die Bezugsperson in allen Interaktionsformen des Schülers gewährleistet sein muß.

Zur Auswahl der geeigneten "medialen Hilfen" muß der Lehrer sich im weiteren darüber im Klaren sein, welche Objekte ihm denn überhaupt zur Verfügung stehen. Diesbezüglich stellen Breitinger und Fischer sechs verschiedene Objektgruppen vor mit dem jeweiligen Hinweis auf "Hilfen zur Gestaltung einer erfolgreichen Lernsituation" (ebenda, S. 196f). Die sechs Objektgruppen teilen sich in drei Personobjekt-Gruppen und drei Dingobjekt-Gruppen auf. Zu den Personobjekten zählt der Schüler selbst, die Person des Pädagogen und die Person des Mitschülers. Als Medium zum Erleben eines Personobjekts kann sowohl der eigene Körper der Person dienen als auch ein materielles oder situatives Angebot eingesetzt werden (siehe unter "Hilfen zur Gestaltung einer erfolgreichen Lernsituation", ebenda, S. 196). Unter Dingobjekten werden in der Umwelt vorhandene (leblose und lebendige (z.B. Pflanzen, Tiere)) Objekte, selbst hergestellte und fabrikmäßig hergestellte Objekte gefaßt. Die Entscheidung für die Auswahl des Objekts hängt jeweils von den inhaltlichen Zielstellungen ab. Innerhalb der Dingobjekte legen Breitinger und Fischer aber besonderen Wert darauf, daß auch Dinge aus der natürlichen Umwelt eingebracht werden, da sie auch außerhalb der Schule bedeutsam und von den Schülern dort wiederzutreffen sind (vgl. ebenda, S. 197) (Einige Beispiele für Objekte, die gut in die Basale Aktivierung zu integrieren sind, führen die Autoren auf (siehe ebenda, S. 198f).

Nachdem allgemeine Ziele und ein Fundus an Auswahlobjekten genannt wurden, bedarf es in der realen Situation einer Auswertung dieser Inhalte auf einen speziellen Schüler hin. Als Kriterien, die bei der Auswahl der "medialen Hilfen" für einen speziellen Schüler zu bedenken sind und die die Lebens- und Lernbedingungen des Schülers reflektieren helfen, führen Breitinger und Fischer folgende Punkte auf:

1. Das Aktivitätsniveau des Schülers
2. sein Wahrnehmungsverhalten und
3. seine Lebenssituation

(siehe genauer unter ebenda, S. 198).

Auf eine Ausgewogenheit des Angebots von Person- und Dingobjekten sollte der Lehrer achten.

Zum Einsatz "medialer Hilfen" im Unterricht

Die Auswahl eines Objekts sagt noch nichts direkt darüber aus, wie es in der konkreten Lernsituation dargeboten wird. Hierbei ist vor allem zu reflektieren, wie das Objekt so attraktiv angeboten werden kann, daß es die Aufmerksamkeit des Schülers/der Schüler je nachdem überhaupt erst weckt.

Diesbezüglich verweisen Breitinger und Fischer auf methodische Gestaltungsweisen des Objekts für die Lernsituation. Ein Objekt kann hervorgehoben werden indem:

ü die Umgebung des Objekts verändert wird oder

ü das Objekt selbst durch Dazufügen oder Reduzieren von Merkmalen verändert wird.

Zur Hervorhebung durch Veränderung der Umgebung geben die beiden Autoren einige Beispiele (z.B. Hervorhebung durch eindeutige Plätze, Zeigen von Objekten in verschiedenen Umgebungen...). Als wichtig werden "eindeutige, stimulierende und handlungsorientierte Darbietungen der Objekte" (ebenda, S. 200) betont mit dem Hinweis, besonders auf den Hintergrund zu achten.

Ein Objekt kann verändert werden und so zu einer höheren Aktivierung eines schwerstbehinderten Schülers beitragen, indem an ihm etwas hinzugefügt wird. Vor allem das Versinnlichen, also das Hinzufügen von sinnlich wahrzunehmenden Qualitäten, wird als positiv beobachtet, weil damit "der Aufforderungsgrad (eines Objektes, d. Verf.) zunimmt und das Bedürfnis wächst, mit ihm umzugehen" (ebenda). Als weitere Möglichkeit nennen Breitinger und Fischer das Gestalten einer Lernlandschaft, die weniger zum Umgang mit den einzelnen Objekten selbst als vielmehr zu einem allgemeinen Aktivwerden anregen will (vgl. ebenda, S. 201).

Reduktion von Merkmalen eines Gegenstandes ist dann sinnvoll und wichtig, wenn zu viele Gegenstandseigenschaften ablenkend vom Intendierten oder eventuell überfordernd auf den Schüler wirken (deshalb z.B.: eindeutige Farbeindrücke wählen oder nur wenige Gegenstände für eine Tätigkeit bereitlegen) (vgl. ebenda).

Daß ein schwerstbehinderter Schüler nie der Begegnung mit einem Objekt allein ausgesetzt werden darf, wurde bereits gesagt. Prinzipiell geht es immer um "ein begleitendes Heranführen an bestimmte- für den Schüler- subjektiv bedeutsame Objekte" (ebenda, S. 199).

## **7 Die Förderung schwerstbehinderter Schüler in den KMK-Empfehlungen, Richtlinien und im Lehrplan**

Nachdem nun die Basale Stimulation, die Basale Kommunikation und die Basale Aktivierung als mögliche- und in der sonderpädagogischen Diskussion auch als sehr wichtig erachtete (vgl. Kapitel 3)- Konzepte für die Förderung schwerstbehinderter Menschen bzw. Schüler vorgestellt wurden, möchte ich in Rückbesinnung auf Kapitel 2.3 mit der von Dank angeführten Vorgehensweise für die Arbeit mit dem Kombinierten Konzept fortfahren.

Bevor ich dies im Anschluß tue, kurz noch ein paar Anmerkungen hinsichtlich der in Kapitel 2.3.2 genannten grundsätzlichen Unterrichtsprinzipien. Die Vorstellungen der drei Einzelkonzepte haben wohl deutlich gemacht, daß ihnen an den Forderungen der Lebensnähe, Ganzheitlichkeit, Erhaltung der Sinnzusammenhänge und Interessenbezogenheit gelegen ist, indem immer wieder das ganzheitliche Ansprechen des Menschen mit der notwendigen Orientierung an seiner Lebenssituation und seinen individuellen Bedürfnissen betont wurden. Daß aber die drei von mir zusammengefaßten Konzepte auch kritische Anmerkungen in der Literatur erfahren- jedoch immer mit dem Hinweis, die Bedeutung dieser Konzepte für die Arbeit mit

Schwerstbehinderten nicht schmälern zu wollen- soll hier nicht verschwiegen, aber auch nicht ausführlich ausgeführt werden. Kurze Hinweise möchte ich jedoch geben.

So wird hinsichtlich Basaler Stimulation unter anderem die Gefahr aufgezeigt, daß Angebote mit ihr und deren Auswahl zu unreflektiert stattfinden könnten, eventuell, was nicht intendiert ist, funktionale Aspekte mehr im Vordergrund stehen und die Erhaltung von Sinnzusammenhängen vernachlässigt werden könnte (was meines Erachtens auf viele Konzepte zutreffen kann). Besonders Lamers weist auf die Notwendigkeit und Möglichkeit hin, gerade mittels Basaler Stimulation materiale Bildung, die mehr auf die Vermittlung inhaltlicher Aspekte ausgerichtet ist, zu verwirklichen. Nach Lamers würde in verschiedenen Konzepten- so z.B. auch in der Basalen Stimulation und der Basalen Kommunikation- die materiale Bildung eher vernachlässigt, während der Schwerpunkt auf der formalen Bildung liege, die mehr auf die "Entfaltung 'innerer Kräfte'" (Lamers, 2000, S. 192) ziele. (Zu Kritik bezüglich Basaler Stimulation sei hier verwiesen auf: Dank, 1993, S. 4; Lamers, 2000, S. 189-206).

Neben der soeben angeklungenen Kritik bezüglich Basaler Kommunikation bei Lamers sind auch bei Theunissen (1992, S. 18) einige kurze kritische Anmerkungen gemacht hinsichtlich einer, seiner Ansicht nach, mangelhaften Überführung von positiven Wirkungen Basaler Kommunikation (er nennt z.B. die Entspannung) in die anschließende Alltagssituation. Die bei Mall gemachten Aussagen über Möglichkeiten der Einbettung Basaler Kommunikationsangebote in den Alltag und der Hinweis, daß er selbst die Basale Kommunikation nicht als Förderungsmethode, sondern eher als mögliche Vorbereitung sieht, an die die Förderung gut anschließen könnte, lassen mich die Einwände Theunissens etwas relativiert sehen. Letztlich hängt es wohl sowieso immer von der Betreuungsperson ab, wie sie eine Kontakt- oder Fördersituation gestaltet und wie reflektiert und verantwortungsbewußt sie in die Situation geht und Alltagsbezug herzustellen im Stande ist (inhaltlich und methodisch).

Hinsichtlich Basaler Aktivierung verweise ich auf kritische Äußerungen Danks (1996, S. 24), die sich hier aber vor allem auf eine nicht ganz leichte Übertragung der schriftlichen Ausführungen der Autoren Breitinger und Fischer beziehen. Sie kritisiert hierbei weniger die Anregungen, die das Konzept bietet, als vielmehr, daß diese "leider zum Teil in einem Wust von Begriffen" untergehen (Dank, ebenda). Anzumerken ist, daß Dank die bei Breitinger und Fischer dargestellten vier Aufgabenfelder direkt unter das Konzept der Basalen Aktivierung faßt, obwohl diese doch (wie in dieser Arbeit in Kapitel 6 dargelegt)- zumindest nach meinem Verständnis der Ausführungen der beiden Autoren- nicht direkt zur Basalen Aktivierung zu rechnen sind, sondern durch sie erst angezielt werden.

Nachdem ich an dieser Stelle jene kritischen Äußerungen nur ansatzweise angerissen habe, möchte ich nun auf das oben bereits angekündigte eigentliche Anliegen dieses Kapitels eingehen. Es befaßt sich in gewissem Sinne ja auch mit einer Beurteilung der drei vorgestellten basalen Konzepte- hier jedoch im Zusammenhang mit den Aufgaben und Zielen, die in den KMK-

Empfehlungen, den Richtlinien von Nordrhein-Westfalen und exemplarisch im bayerischen Lehrplan bezüglich schwerstbehinderter Schüler genannt werden.

### **7.1 Die Konzepte im Zusammenhang mit den KMK-Empfehlungen**

Mit den "Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland" (1994) und deren Ergänzungen zu den einzelnen Förderschwerpunkten geben die Kultusminister der Länder einen offiziellen, aber mehr allgemeinen Rahmen für die Ziele und Aufgaben sonderpädagogischer Förderung. Während die oben genannten Empfehlungen von 1994 Aufgaben und Ziele für alle Sonderschulformen allgemein formulieren, greifen die erwähnten Empfehlungsergänzungen zu den einzelnen Förderschwerpunkten diese Inhalte auf und spezifizieren sie hinsichtlich ihres Schwerpunkts. Da es in dieser Arbeit um die Förderung von schwerstbehinderten Schülern geht, befaße ich mich im weiteren mit den Empfehlungen zu den Förderschwerpunkten "geistige Entwicklung" (1998), "körperliche und motorische Entwicklung" (1998), "Hören" (1996) und "Sehen" (1998), da besagte Schüler vor allem Aufnahme in Schulen für Geistigbehinderte, Körperbehinderte, Sehbehinderte und Blinde und für Schwerhörige und Gehörlose finden (in den letztgenannten drei Sonderschulformen gibt es in der Regel einen Zweig für geistigbehinderte Schüler). Die allgemeinen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 weisen diesbezüglich auf die Beschulung von schwer mehrfachbehinderten Schülern in der Sonderschulform, "in der sie am besten gefördert werden können" (S. 15), hin.

Gemäß der Forderungen der allgemeinen Empfehlungen von 1994 betonen alle Ergänzungsempfehlungen die Ausrichtung von Unterrichts- bzw. Förderangeboten auf die individuelle Schülerpersönlichkeit. Dabei wird hinsichtlich des individuellen Zustandsbilds einer Behinderung auf eine stetige Wechselwirkung der verschiedenen Entwicklungsbereiche untereinander und der äußeren Lebens- und Lernbedingungen aufmerksam gemacht (vgl. 1994, S. 6). Ebenso wird betont, daß Behinderung immer nur "einen Aspekt der Gesamtpersönlichkeit" (ebenda, S. 7) eines Menschen darstellt und "Anknüpfungspunkte für die Förderung ihre jeweils bereits entwickelten Fähigkeiten" (ebenda) sind. Als übergeordnete Forderungen an Unterricht mit behinderten Schülern werden Prinzipien der "Entwicklungsnähe, Ganzheitlichkeit, Kommunikations- und Handlungsorientierung" (ebenda, S. 9) genannt.

Betrachtet man jene allgemeinen Forderungen, so kann man sehen, daß sie mit den Ansprüchen an Unterricht mit Schwerstbehinderten und dem Verständnis von Behinderung, die bisher in dieser Arbeit beschrieben und in den Konzepten hervorgehoben wurden, konform gehen. Während die Ziele und Aufgaben innerhalb der Empfehlungen der einzelnen Förderschwerpunkte aufgrund der unendlich großen Spannweite von Lernausgangslagen und Bedürfnissen individueller Schüler sehr allgemein formuliert sind, denke ich, sind sie entsprechend dem methodischen Prinzip der Komplexität und Mehrschichtigkeit der Ziele nach Breitinger und Fischer (2000) für den einzelnen Schüler innerhalb eines Unterrichtsvorhabens zu differenzieren und zu konkretisieren (vgl. hierzu auch die Empfehlungen zum Förderschwerpunkt

geistige Entwicklung, 1998, S. 10 und 15). Die aufgezeigte Spannbreite von Zielen und Aufgaben wird sich mit Sicherheit nicht auf alle Schüler übertragen lassen. So beinhalten alle Empfehlungen jeweils Hinweise auf die Förderung von Schülern mit- dort so bezeichneter- schwerer Mehrfachbehinderung. Insgesamt sind aber auch jene Hinweise noch sehr allgemeiner Art. In allen Empfehlungen wird die Förderung innerhalb basaler Lernbereiche hervorgehoben und darauf verwiesen, daß auch Aspekte von Pflege und Therapie in Erziehung und Unterricht eingebettet sein müssen (vgl. z.B. ebenda, S. 3). Die Hinweise bezüglich schwer mehrfachbehinderter Schüler differieren vom Inhalt her zwischen den einzelnen Schwerpunkten kaum. Es ist festzustellen, daß hier jene besonderen Bedürfnisse, die in dieser Arbeit ähnlich in Kapitel 2.2.2 angeführt wurden, wiederzufinden sind. Fast wörtlich sind es Beschreibungen, die Fröhlich in verschiedenen Publikationen verwendet hat (auch bereits vor Veröffentlichung der hier betrachteten KMK-Empfehlungen, so daß wahrscheinlich davon auszugehen ist, daß die Ausführungen in Anlehnung an Fröhlich erfolgt sind).

Es geht um das Bedürfnis nach körperlicher Nähe, um andere Menschen und Objekte aus der Umwelt "wahrnehmen und mit ihnen in Beziehung treten zu können" (wörtlich in den Empfehlungen zur geistigen (S. 5), körperlichen und motorischen Entwicklung (S. 6) und zum Sehen (S. 11)). Als inhaltliche Forderung nennen die Empfehlungen das Ansprechen aller Sinne (vor allem "der Tiefensinne, der Haut, des Geruchs, des Geschmacks, Gesichts, des Gehörs und des Tastens" (alle eben-da)). Die Empfehlungen zum Schwerpunkt geistige Entwicklung und zum Sehen weisen noch darauf hin, daß die Schüler "Sinnesreize bemerken und beantworten, Handlungen wiederholen, dabei Gewohnheiten ausbilden und selbst durch Sinneswahrnehmung aktiv werden" (beide ebenda) sollen. Als weitere Bedürfnisse wird auf das Vermitteltbekommen der Umwelt auf elementare Weise und das Ermöglichen von Lageveränderungen und Fortbewegung hingewiesen, was "insbesondere durch die Förderung des Körpererlebens, der Körperhaltung, der Kopf- und Rumpfkontrolle, des Sitzens, Stehens und Gehens" (ebenda) geschehen soll. Zum Aufbau einer kommunikativen Beziehung bedürfen schwer mehrfachbehinderte Schüler laut den drei zuletzt genannten Empfehlungen "Bezugspersonen, die sie in ihren individuellen Ausdrucksformen auch ohne Lautsprache verstehen" (ebenda). Als mögliche hilfreiche Kommunikationsformen nennen die Empfehlungen zur geistigen Entwicklung Mimik, Gestik, Gebärden, Symbole und Bilder; die Empfehlungen zum Sehen nennen Symbole, Geräusche, Zeichen und Gebärden (vgl. S. 12). (Die hier beschriebenen Bedürfnisbereiche finden sich bei Fröhlich beispielsweise in den Veröffentlichungen: 1994, S. 67; 1998 a, S. 97; 1999, S. 16). Allgemein soll schwer mehrfachbehinderten Schülern durch die "Förderung der basalen Funktionen in einem dialogischen Prozeß Zugang zu den Bildungsinhalten ermöglicht" werden (KMK-Empfehlungen zur geistigen und motorischen Entwicklung und zum Sehen, ebenda).

Es mag aufgefallen sein, daß lediglich die Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören in jener Aufzählung der Aufgabenfelder für den Unterricht mit schwer mehrfachbehinderten Schülern, die an den Bedürfnissen jener Schüler deutlich werden, nicht zitiert wurden. Die Empfehlungen zum Hören machen diesbezüglich nur allgemein auf die Notwendigkeit der

"Sicherstellung einer basalen Förderung" (1996, S. 6) aufmerksam. Als übergeordnete Forderung ist diese auch innerhalb der anderen Empfehlungen zu finden.

Allein die oben beschriebenen Aufgabenfelder zeigen bereits Bereiche auf, die mit Hilfe der in dieser Arbeit vorgestellten Förderkonzepte angegangen werden können. Wie den Ausführungen zu den drei Konzepten in dieser Arbeit zu entnehmen, zielen alle drei Konzepte auf ein ganzheitliches Ansprechen einer individuellen Schülerpersönlichkeit. Sicherlich zeigt das Konzept der Basalen Stimulation bezüglich der genannten Bedürfnisse, aus denen sich Aufgaben für die Förderung ergeben, sehr konkrete Möglichkeiten der Anregung für schwerstbehinderte Schüler auf (vgl. Kapitel 4.4). Basale Kommunikation kann auf eine alternative Art und Weise (z.B. im Vergleich zum Babytalk) helfen, Beziehung und Kommunikation herzustellen. Wie in Kapitel 5 zu lesen, kann sie im folgenden aber auch dazu beitragen, daß die Person offener für weitere Angebote wird. Angebote mit Basaler Aktivierung wollen, je nach Vorhaben, zu einer Aktivierung in den verschiedensten Persönlichkeitsbereichen beitragen. Hierbei können die methodischen Prinzipien der Basalen Aktivierung für den individuellen Erlebens- und Erfahrungsgewinn eine wichtige Rolle spielen. Ich denke, vor allem das Prinzip der Wiederholung und Stetigkeit kann dazu verhelfen, z.B. Vertrauen in eine verlässliche Beziehung aufzubauen und Gewohnheiten und individuelle Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten anzubahnen und zu vertiefen.

Anhand der hier aufgezeigten, doch noch sehr allgemeinen Aufgabenbereiche in der Förderung schwer mehrfachbehinderter Schüler erscheint es mir wenig sinnvoll, im Detail auf die Möglichkeiten einzugehen, wie und wo die in dieser Arbeit vorgestellten basalen Konzepte hilfreich sein können. Dies wurde ausführlich bereits in den vorangegangenen Kapiteln getan. Natürlich lassen sich in den einzelnen Empfehlungen an verschiedenen Stellen immer wieder Bezüge zu Zielen und Inhalten der verschiedenen Konzepte finden und herstellen, ohne daß in den entsprechenden Ausführungen speziell auf schwer mehrfachbehinderte Schüler Bezug genommen würde. Auch wenn die verschiedenen betrachteten Förderschwerpunkte inhaltlich und intentional natürlich entsprechend der angesprochenen Zielgruppe unterschiedlich sein müssen, spielen in allen Bereichen die grundlegenden Entwicklungsbereiche eine wichtige Rolle. Das Lernen in einem offenen, anregungsreichen Erziehungs- und Lernumfeld, das Erfahren und Erleben in lebensbedeutsamen Sinnzusammenhängen ermöglicht, ist übergreifende Förderung aller Empfehlungen und steht in Einklang mit den Anliegen der basalen Konzepte.

Explizit aufgeführt wird die Basale Stimulation in den Empfehlungen zur geistigen (S. 13) und zur körperlichen und motorischen Entwicklung (S. 14). Sie wird als mögliches Angebot im Rahmen vorbeugender Maßnahmen in der Frühförderung erwähnt, die auf eine Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit zielen (vgl. ebenda). Innerhalb der Empfehlungen zum Sehen werden weiterhin "basale Stimulations- und Kommunikationsformen" (S. 7) als im Vordergrund stehend für schwer mehrfachbehinderte Schüler genannt. Zum grundlegenden Beziehungsaufbau gerade bei taubblinden Schülern könnte ich mir ein regelmäßiges Angebot Basaler Kommunikation in Form des Mitschwingens im

Atemrhythmus bei gegenseitigem Körperkontakt als sehr hilfreich und emotional ansprechend vorstellen. Babytalk, der vor allem visuelle und auditive Reize setzt, wäre dagegen wohl ungeeignet.

Sicher könnten die Empfehlungen zu den einzelnen Förderschwerpunkten hier intensiver inhaltlich und auf die Konzepte bezogen dargestellt werden. Ich möchte hier jedoch darauf verzichten und statt dessen zum Nachlesen auf die KMK-Empfehlungen selbst verweisen. (Die speziellen Anmerkungen bezüglich schwer Mehrfachbehinderter wurden oben ja bereits angeführt.) Die in den Empfehlungen beschriebenen Ziele und Aufgaben werden (zumindest zum Teil) in den Lehrplänen der einzelnen Länder für die verschiedenen Sonderschularten genauer aufgeschlüsselt und formuliert. Letztlich konkret werden sie jedoch erst in einem real geplanten und durchgeführten Unterricht, in dem "Ziele, Methoden, Lernorganisation und Medien dem Förderbedarf entsprechend ausgewählt" werden (KMK-Empfehlungen 1994, S. 9).

## **7.2 Die Konzepte im Zusammenhang mit den Richtlinien für Nordrhein-Westfalen**

Mit den "Richtlinien und Hinweise(n) für den Unterricht" zur Förderung schwerstbehinderter Schüler liegen in Nordrhein-Westfalen seit 1985 eigens für diese Schülergruppe formulierte Empfehlungen vor. In einem allgemeinen Teil werden unter anderem neben der Beschreibung der angesprochenen Zielgruppe der pädagogische Auftrag der Schule und zu berücksichtigende pädagogische Grundsätze des Unterrichts dargelegt. In einem zweiten Teil werden Unterrichts- und Erziehungsziele, aufgesplittet in fünf Aufgabenbereiche ähnlich einem Lehrplan, aufgeführt. Auch diese Richtlinien wenden sich an die in Kapitel 7.1 angesprochenen Sonderschulformen.

Als pädagogischen Auftrag der Schule weisen die Richtlinien das Ziel aus, einen schwerstbehinderten Schüler "zu dem Maße an 'Selbstverwirklichung in sozialer Integration' zu verhelfen, das im Rahmen seiner Behinderung möglich ist" (Kultusminister NRW, 1985, S. 5). Hiermit beziehen sich die Richtlinien auf die damals gültigen KMK-Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (1980, S. 7). Auch die Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von 1998 formulieren jenen Auftrag (S. 1). Die beschriebenen pädagogischen Grundsätze zeigen einen allgemeinen Rahmen auf, jenen Auftrag in der schulischen Realität zu erfüllen. Sie enthalten grundlegende Aussagen über Ziele, Unterrichtsgestaltung und -organisation, die mit den Grundgedanken der verschiedenen in dieser Arbeit vorgestellten basalen Konzepte übereinstimmen (siehe unten). Vor allem Bezüge zu den vier Unterrichtsprinzipien der Basalen Aktivierung lassen sich an verschiedenen Stellen immer wieder herstellen.

Entsprechend des pädagogischen Auftrags wird als Leitziel der schulischen Arbeit das Erreichen einer "größtmögliche(n) Beziehungsfähigkeit zur Welt" (Kultusminister NRW, 1985, S. 7), orientiert an der Lebenssituation des einzelnen Schülers, herausgestellt. Handlungs- und Individuumsorientierung hinsichtlich der Inhalte, Ziele und Vorgehensweise im Unterricht müssen gewährleistet sein. Basis jeder Interaktion mit einem Schüler soll eine Sicherheit und Geborgenheit spendende Atmosphäre in einem engen

emotionalen Kontakt sein. Um dem individuellen Lernverhalten eines Schülers gerecht werden zu können, bedarf es- laut der Richtlinien- eines Unterrichts, der "Lernen als offenen Prozeß" (ebenda, S. 8) gestaltet. Hier können Parallelen zum Prinzip der "Offenheit der Lernwege" in der Basalen Aktivierung gesehen werden (was nicht bedeuten soll, daß nicht auch die anderen Konzepte sich in der Gestaltung einer Unterrichts-/Förderungs- bzw. Begegnungssituation äußerst sensibel an den Lebensäußerungen des einzelnen Schülers orientieren).

Daß Unterricht verschiedene inhaltliche Schwerpunkte einschließt und in unterschiedlichen Sozialformen stattfinden soll (vgl. ebenda), erwähnen sowohl die heute gültigen KMK-Empfehlungen als auch die vorgestellten basalen Konzepte. Prinzipiell sollte ein Unterrichtstag nach Lern-, Ruhe-, Spiel- und Erholungszeiten rhythmisiert sein entsprechend der individuellen Bedürfnisse der Schüler (vgl. Kultusminister NRW, 1985, S. 9). Unterricht schließt Situationen im Klassenverband ein, die- wie sie in den Richtlinien beschrieben sind- in etwa dem Prinzip "Vielfalt der Interaktionsmöglichkeiten und Wechsel in der Dominanz" in der Basalen Aktivierung entsprechen. Weiterhin umfaßt Unterricht mit schwerstbehinderten Schülern aber auch Situationen der Pflege und spezieller individueller Fördermaßnahmen, die alle unter pädagogischen Gesichtspunkten ausgeführt werden sollen. Daß gerade im gemeinsamen Unterricht im Klassenverband Binnendifferenzierung nötig ist (vgl. Kultusminister NRW, 1985, S. 10), ergibt sich aus der Heterogenität einer Schulklasse. Das Prinzip der "Komplexität und Mehrschichtigkeit der Ziele" aus der Basalen Aktivierung hat hier mit Sicherheit seine Berechtigung. Aber auch das Prinzip der "Wiederholung und Stetigkeit des Lernangebots" läßt sich auf die Ausführungen der Richtlinien beziehen. In den Unterrichtstag sollen regelmäßig Übungsphasen integriert werden, "die in Inhalt und Form über längere Zeit gleichbleibend sind" (Kultusminister NRW, 1985, S. 8).

Mit diesen Ausführungen möchte ich es für den ersten Teil der Richtlinien bewenden lassen und nun zum zweiten Teil übergehen, der in Form eines Lernzielkatalogs (vgl. ebenda, S. 11) Unterrichts- und Erziehungsziele mit Hinweisen zur möglichen Ausgestaltung für den Unterricht mit schwerstbehinderten Schülern beschreibt. Die fünf aufgezeigten übergeordneten Lernzielbereiche entsprechen (vgl. ebenda) den in den Richtlinien der Schule für Geistigbehinderte genannten Lernzielbereichen. Sie seien hier jedoch in ihren Ansprüchen entsprechend der Zielgruppe schwerstbehinderter Schüler an deren Lernausgangslage orientiert. Die Richtlinien weisen auf den lediglich richtungsweisenden Charakter jenes Lernzielkatalogs hin, da erst die individuelle Ausgangslage eines Schülers Auskunft über Bedürfnisse, Erfahrungen und Lernwege geben kann. Die Notwendigkeit der Prinzipien der "Offenheit der Lernwege" und der "Komplexität und Mehrschichtigkeit der Ziele" wird hier wieder deutlich. Die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit als Ziel aller Fördermaßnahmen im Gegensatz zu einem Training einzelner Funktionen wird in den Richtlinien betont.

Die im ersten Zielfeld "Fähigkeit, über den Körper die eigene Person zu erleben" (Kultusminister NRW, 1985, S. 11) erwähnten Einzelbereiche und die dazugehörigen Hinweise zum Unterricht scheinen vor allem an den Zielen und

Inhalten der Basalen Stimulation orientiert zu sein. Ich möchte diese Ziele nicht im einzelnen nennen, möchte aber sagen, daß es sich vor allem um Angebote handelt, die Anregungen im somatischen, vestibulären, vibratorischen, auditiven, olfaktorischen, gustatorischen und visuellen Wahrnehmungsbereich beschreiben, die in den Ausführungen Fröhlichs zur Basalen Stimulation zum Teil so wiederzufinden sind. Als mögliches kommunikatives Angebot erwähnen die Richtlinien explizit den Baby-talk (vgl. Kultusminister NRW, 1985, S. 19).

Mit dem Zielbereich zwei "Fähigkeit, sich versorgen zu lassen und zur Sicherung existentieller Lebensbedürfnisse beizutragen" (ebenda, S. 20) werden praktische Ratschläge zum Vorgehen und zur Unterstützung bei vor allem pflegerischen Tätigkeiten des Lebensalltags gegeben. Sie werden zum Teil auch in den vorgestellten basalen Konzepten benannt. Dieser Zielbereich reicht in das bei Breitinger/Fischer (2000) beschriebene erste Aufgabenfeld der "Sicherung existentieller Lebensbedürfnisse" hinein bzw. mag zum Teil identisch sein, da die beschriebenen pflegerischen Aufgabenbereiche gerade im Alltag mit einer schwerstbehinderten Person eine wichtige Rolle spielen. Eine pädagogische Ausgestaltung auch von Pflegesituationen ist ja als übergreifende Forderung zu sehen.

Der dritte Zielbereich "Fähigkeit, Beziehungen zur Umwelt aufzunehmen und sich zurechtzufinden" (Kultusminister NRW, 1985, S. 24) erfordert zum Erreichen der meisten aufgeführten Zielstellungen von den Schülern bereits ein höheres Maß an Zuwendungsmöglichkeiten und Fähigkeiten in den einzelnen Entwicklungsbereichen (z.B. beim Zuordnen von Gegenständen zu eindeutigen Zeichen oder beim Einsatz körpersprachlicher Ausdrucksmittel, um zu erkennen zu geben, "daß Begriffe für Gegenstände und Handlungsmuster stehen" (ebenda, S. 25)). Zwar fallen die je zuerst unter den einzelnen Zielstellungen genannten Unterrichtshinweise wohl noch in den Bereich der vorgestellten basalen Konzepte, mehr und mehr werden die Anforderungen jedoch ausgeweitet, so daß hier das Lernen wohl bereits auf der Stufe z.B. des bei Fröhlich genannten, auf der Basalen Stimulation aufbauenden Konzepts des "Integrierten Lernens" oder in den Aufgabenfeldern von Breitinger/Fischer (2000) stattfindet. Hinsichtlich der Ansprüche, die an verwendetes Material im Unterricht gestellt werden, sind Parallelen zu den Ausführungen Breitingers und Fischers (ebenda) zu "Medialen Hilfen" zu erkennen. Das Prinzip der "Wiederholung und Stetigkeit des Lernangebots" scheint in diesem Zielbereich in besonderem Maße zu gelten, um Wiedererkennen und eine Erwartungshaltung in bestimmten Situationen aufzubauen (z.B. im Zielbereich "Fähigkeit, häufig erfahrene Situationen in ihrem Ablauf zu erkennen" (Kultusminister NRW, 1985, S. 26). Horizontales Ausweiten der Fähigkeiten auf einer Stufe der Objektbeziehung, wie es in der Basalen Aktivierung erwähnt wurde, wird ebenfalls angesprochen (z.B. Übertragung eines erlernten Handlungsmusters auf den Umgang mit anderen Gegenständen (vgl. ebenda, S. 25)).

Mit dem vierten großen Zielbereich "Fähigkeit in der Gemeinschaft zu leben" (ebenda, S. 28) werden ebenfalls Lernbereiche aufgezeigt, die mit der in der Basalen Aktivierung genannten Zielsetzung zu tun haben, ein Mehr an Interaktionsfähigkeit zu ermöglichen und soziale Verhaltenstendenzen

anzubahnen. Da aber auch die Basale Stimulation und die Basale Kommunikation einen bzw. ihren Schwerpunkt auf dem Aufbau und der Gestaltung einer Beziehung haben, können sie sicherlich eine Basis schaffen, auf der Interaktionen auf weiterführenden Stufen möglich werden. (Eine verlässliche, Sicherheit und Geborgenheit spendende Beziehung zu einer Bezugsperson als Basis für Zuwendungsbereitschaft nach außen wurde ja innerhalb aller Konzepte und auch in den Richtlinien von Nordrhein-Westfalen (vgl. S. 11) betont.)

In dem fünften und letzten großen Zielbereich "Fähigkeit, die Sachwelt mitzugestalten und an ihrer Gestaltung teilzuhaben" (ebenda, S. 33) sollen die Schüler an einen sachgerechten Umgang mit Materialien und an einen Einsatz von erlernten Tätigkeiten in sinnvollen Zusammenhängen für einen bestimmten Zeitraum herangeführt werden. Hierbei ist vor allem auf die Eignung angebotener Materialien bezüglich des einzelnen Schülers und der mit ihnen verfolgten Intentionen zu achten. Das Prinzip der "Wiederholung und Stetigkeit des Lernangebots" ist für die Einübung von Tätigkeiten von Wichtigkeit.

Abschließend möchte ich darauf hinweisen, daß, wie gezeigt werden konnte, die verschiedenen basalen Konzepte je einen wichtigen Beitrag zum Erreichen von Zielstellungen der Richtlinien leisten können. Die drei Konzepte ergänzen sich teilweise, weisen aber auch Überschneidungen auf. Es ist aber auch zu erkennen, daß sie nicht die ganze Spannweite von Zielen abdecken können und weitere Konzepte hilfreich bzw. nötig sein können.

### **7.3 Die Förderung Schwerstbehinderter im bayerischen Lehrplan**

Der bayerische Lehrplan mit den Materialien für die Schule für Geistigbehinderte von 1982 zeigt sehr detailliert Lernbereiche, Lernziele und methodisch-didaktische Hinweise für den Unterricht mit geistigbehinderten Schülern auf. Dabei sind die einzelnen großen Lernbereiche jeweils nochmals in Unterbereiche gegliedert, unter denen die Lernziele und -inhalte sehr ausführlich beschrieben werden. Die dazugehörigen genannten Hinweise für den Unterricht und das Schulleben zeigen verschiedene Möglichkeiten auf, wie jene Ziele methodisch-didaktisch im Unterricht umgesetzt werden könnten. Die eigentliche Verantwortung bezüglich der Auswahl der Unterrichtsinhalte und -ziele und wie diese konkret verwirklicht werden, trägt jedoch der einzelne Lehrer. Er hat diesbezüglich gemäß "der Lernausgangslage, den Lernmöglichkeiten und Lernbedürfnissen des einzelnen Schülers" (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, 1982, S. 13) zu entscheiden. Obwohl mit dem bayerischen Lehrplan mit den Materialien sehr umfangreiche Hinweise für Ziele und Inhalte gegeben werden (im Vergleich zu vielen Lehrplänen anderer Bundesländer), weist der Herausgeber ausdrücklich auf die Notwendigkeit der weiteren Ausdifferenzierung der Lernziele und -inhalte hin. Die im Lehrplan ausgewiesenen Lernziele würden lediglich eine Förderrichtung aufzeigen, "in die der einzelne Schüler entsprechend seinen Möglichkeiten und Lernbedürfnissen geführt werden soll" (ebenda, S. 11).

Der bayerische Lehrplan für die Schule für Geistigbehinderte ist so konzipiert, daß er Lernmöglichkeiten für alle Schüler, die in dieser Schulform unterrichtet werden, aufzeigen kann. Entsprechend weisen die einzelnen Lernbereiche Lernmöglichkeiten sehr unterschiedlichen, aufeinander aufbauenden Anforderungsniveaus auf. Sie schließen folglich auch Lernmöglichkeiten für schwerstbehinderte Schüler ein. Während zwar vor allem die vier ausgewiesenen entwicklungsorientierten Lernbereiche (Motorik, Wahrnehmung, Sprache, Denken) "Basisfähigkeiten" (ebenda, S. 9) anregen sollen, die "Grundlagen für jede weitere Entwicklung und für Lernvorhaben in den übrigen Bereichen darstellen" (ebenda), so bieten aber auch alle anderen Lernbereiche sehr differenzierte Lernmöglichkeiten an, die auch schwerstbehinderte Schüler ansprechen können. Im übrigen stellen jene entwicklungsorientierten Lernbereiche auch fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien dar, die in alle weiteren Lernvorhaben und den Schulalltag allgemein integriert werden sollten.

Bereits in den "Anmerkungen und Erläuterungen" (ebenda, S. 9-13) zum bayerischen Lehrplan und den Materialien wird auf Fachliteratur bezüglich der Förderung schwerstbehinderter Schüler hingewiesen. Unter anderem werden hier die Veröffentlichungen von Breitinger/Fischer (damals von 1981 (in dieser Arbeit ist die neueste Auflage von 2000 verwendet)) erwähnt und Publikationen von Fröhlich (1982 b) und Haupt/Fröhlich (1982). In jener Literatur werden bereits die Basale Aktivierung und die Basale Stimulation, wie sie zu diesem Zeitpunkt bestand, beschrieben. (Anzumerken ist, daß die Beschreibung Basaler Kommunikation durch Mall wohl erstmals ausführlicher in seinem Artikel von 1984, der auch in dieser Arbeit angeführt wird, erfolgt ist.) Auch innerhalb der Ausführungen zu den Lernbereichen wird- so im Bereich Wahrnehmung- direkt auf die Basale Stimulation und die Basale Aktivierung hingewiesen. Aber auch im Bereich Motorik sind deutliche Parallelen zu den Angeboten Basaler Stimulation zu erkennen. Auf die einzelnen Bezüge und Parallelen zwischen den Zielen und Unterrichtsvorschlägen des Lehrplans und den einzelnen Konzepten möchte ich hier nicht detailliert eingehen, da Ähnliches bereits im vorangegangenen Kapitel (7.2) geschehen ist. Im übrigen verweise ich mit Dittmann darauf, daß letztlich immer im konkreten Unterrichtsalltag entschieden werden muß, "was", "wie", "wann" und "wo" der Schüler lernen soll" (Dittmann, 1998 b, S. 48). So erscheint es mir sinnvoller, sich im konkreten Fall eines Unterrichtsvorhabens mit dem auf das Vorhaben bezogenen, im Lehrplan dargestellten, Lernbereich, seinen Inhalten und Zielen, zu befassen und bezogen auf den/die Schüler Unterricht zu planen.

Hinsichtlich der in dieser Arbeit in Kapitel 2.3.2 genannten grundsätzlichen Unterrichtsprinzipien möchte ich am Ende dieses Kapitels auf eine ungefähre Übereinstimmung dieser Prinzipien mit den in den "Allgemeine(n) Richtlinien für Erziehung und Unterricht in der Schule für geistig Behinderte" (1982) abgedruckten "Didaktische(n) Grundsätze(n) für den Unterricht" (S. 347-349) hinweisen. (Die Richtlinien befinden sich ebenfalls in der Ausgabe des bayerischen Lehrplans, 1982, S. 339-352.)

## **8 Zusammenfassung**

Seit in den siebziger Jahren die Verantwortung für Menschen mit schwerster Behinderung auch in pädagogischen Fachkreisen erkannt und vermehrt übernommen wurde, wurde eine Vielzahl von Konzepten zur (pädagogischen) Förderung jener Menschen entwickelt. Einige dieser Konzepte haben- wie die Untersuchung von sieben sonderpädagogischen Fachzeitschriften der letzten fünf Jahre (von 1995 bis 2000) ergeben hat- bis heute eine große Bedeutung innerhalb der Förderung Schwerstbehinderter. Dabei handelt es sich um Förderansätze, die je bestimmte Schwerpunkte für die Arbeit mit Menschen mit schwersten Behinderungen aufzeigen. Susanne Dank- selbst Sonderschullehrerin- hat die auch von anderen Autoren für sinnvoll und notwendig erkannte Möglichkeit, verschiedene Konzepte aufeinander und auf einen einzelnen Menschen abzustimmen und gemeinsam, sich ergänzend, in die Förderung einzubringen, in dem von ihr entwickelten "Kombinierten Konzept" verwirklicht. Mit ihrem Ansatz möchte sie der Individualität jedes einzelnen Schwerstbehinderten Rechnung tragen. Sie möchte betreuenden Personen eine Möglichkeit aufzeigen, einen schwerstbehinderten Menschen auf seinem individuellen Entwicklungs- und Lebensweg zu begleiten und ihm dort neue, eigene Entwicklungschancen zu eröffnen. Dabei soll sich die betreuende Person an der Lebenssituation, den Bedürfnissen und Fähigkeiten jedes Einzelnen orientieren. Auf der Basis einer Sicherheit und Geborgenheit spendenden Beziehung, die oft erst auf behutsame Weise aufgebaut werden muß und die der behinderten Person für sie verständlich versichern muß, daß sie bedingungslos angenommen ist, kann über zunächst sehr körpernahe Angebote ein Erleben der eigenen Person, anderer Menschen und später auch von individuell bedeutsamen Lebensausschnitten (Dinge, Situationen) angebahnt werden. Die Angebote haben dabei den Ansprüchen von Ganzheitlichkeit, Lebensnähe, Interessenbezogenheit und der Erhaltung der Sinnzusammenhänge- je die Verarbeitungsmöglichkeiten des Individuums berücksichtigend- zu genügen. Förderung sollte möglichst in Alltagssituationen eingebettet sein.

In den theoretischen Ausführungen zum Kombinierten Konzept stellt Dank eine Reihenfolge von Schritten vor, wie (auf die Schule bezogen) ein Lehrer von der theoretischen Auseinandersetzung mit möglichst vielen verschiedenen Einzelförderkonzepten ausgehend bis hin zur konkreten Unterrichts-/Förderplanung, Durchführung und eventuell Revision des Geplanten vorgehen sollte in der Verwirklichung des Kombinierten Konzepts. Hinsichtlich dieser Vorgehensweise sind in dieser Arbeit die ersten beiden Schritte durch eine Darstellung dreier wichtiger Konzepte (Basale Stimulation, Basale Kommunikation, Basale Aktivierung) und die Beschäftigung mit den KMK-Empfehlungen, den nordrhein-westfälischen Richtlinien und dem bayerischen Lehrplan mit Blick auf deren Aussagen zur Förderung schwerstbehinderter Schüler angegangen worden.

Die Auswahl der genannten drei Konzepte zur Vorstellung wurde anhand der ausgewerteten Zeitschriftenartikel getroffen, die unter anderen Konzepten diese drei als besonders bedeutsam für den Unterricht mit schwerstbehinderten Schülern ausweisen.

Die Basale Stimulation (Fröhlich)- als derzeit wohl bedeutendstes Konzept- möchte vor allem Menschen mit sehr niedrigem Entwicklungsalter Angebote

machen, die sie erreichen können und die förderlich auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit wirken. Anknüpfend an Erkenntnissen hinsichtlich vorgeburtlicher Erfahrungen und Fähigkeiten von Menschen und der Säuglingsforschung werden dem schwerstbehinderten Menschen in liebevoller Zugewandtheit körpernahe Angebote gemacht, die vor allem das Körpererleben ansprechen wollen. Verschiedene Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Kommunikationsangebote sollen dazu beitragen, den behinderten Menschen ganzheitlich anzusprechen und ihm zu helfen, die eigene Entwicklung zu tun.

Basale Kommunikation (Mall) kann besonders hinsichtlich eines In-Kontakt-Kommens mit einem schwer geistig behinderten Menschen oder einem Menschen mit ausgeprägten autistischen Zügen einen Weg aufzeigen über das Mitschwingen im Atemrhythmus der behinderten Person und über weitere ergänzende Angebote, jenen Kontakt zu ermöglichen. Auf diese Weise soll positive primäre Kommunikation, die zum Aufbau von Urvertrauen und dem Abbau einer Urangst führen kann, ermöglicht werden. Der behinderte Mensch soll über solche Kommunikation Geborgenheit, Sicherheit, Interesse und bedingungslose Annahme erfahren können. Auf der Basis eines solchen Grundgefühls kann gezielte Förderung aufbauen.

Auch der Basalen Aktivierung (Breitinger/Fischer) geht es um einen Beziehungsaufbau. Sie möchte sowohl die behinderte Person als auch ihre Umwelt dazu aktivieren und befähigen, Zuwendungsbereitschaft und -fähigkeit aufzubauen. Besonders wichtig sind in der Basalen Aktivierung die methodisch-didaktischen Prinzipien, die in Unterricht mit schwerstbehinderten Schülern beachtet werden sollen. Wie auch in den anderen Konzepten sollen die Schüler individuell in ihrer gesamten Persönlichkeit gemäß ihrer Lebensumstände, Fähigkeiten und Bedürfnisse angesprochen werden.

Die Beschäftigung mit den allgemeinen KMK-Empfehlungen (1994, 1996, 1998), den Richtlinien für den Unterricht mit schwerstbehinderten Schülern in Nordrhein-Westfalen (1985) und dem bayerischen Lehrplan und den Materialien für die Schule für Geistigbehinderte konnte zeigen, daß entsprechende Forderungen und vorgestellte Angebotsmöglichkeiten durchaus zum Teil mit jenen der drei Konzepte übereinstimmen bzw. Inhalte der Konzepte auf jene Forderungen durchaus übertragbar erscheinen.

## **9 Nachwort**

Mit dieser Arbeit konnte sicherlich nur ein kleiner Teil des Themenkomplexes zur Förderung von schwerstbehinderten Menschen dargestellt werden. Hinsichtlich des Kombinierten Konzepts bedarf es in der späteren schulischen Realität natürlich der Ausgestaltung der Inhalte, die ich hier erarbeitet habe, und der weiteren Beschäftigung mit anderen wichtigen Konzepten (siehe z.B. in Kapitel 3). Sicherlich werden sich in dieser Realität Fragen, Aufgaben und Herausforderungen stellen, die ich in dieser Arbeit- auch aufgrund des eigenen Erfahrungsmangels bezüglich des Arbeitens mit schwerstbehinderten Schülern- hier noch gar nicht erahnen oder überblicken kann. Auch Fragen der eigentlichen Unterrichtsorganisation (z.B. der Aufbau und Ablauf eines Schultages, die verschiedensten Voraussetzungen (räumlicher, personeller,

materieller Art)), der Diagnostik etc. konnten- wenn überhaupt- nur ansatzweise angerissen werden (Beispiele hierfür finden sich u.a. bei Dank, 1996; Fröhlich, 1999; Breitinger/Fischer, 2000; auch das LOGESCH-Projekt kann interessante Hinweise geben (vgl. Danzer, 1995; Straßmeier/Speck/Homann, 1990)).

Für mich kann die Auseinandersetzung mit den hier dargelegten Themen und Inhalten jedoch zumindest einen ersten Fundus für meine spätere Arbeit darstellen. Diesen im Schulalltag verantwortungsbewußt, dabei dem einzelnen Schüler gerecht werdend, umsetzen zu können, erhoffe ich mir.

### **Literaturverzeichnis**

Affolter, F.: Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache. Villingen Schwenningen: 1987.

**Ayres, J.:** Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin u.a.: 1984.

**Bach, H.:** Zum Begriff "Schwerste Behinderung". In: Fröhlich, A. (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung, Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 12. Berlin: 1991

**Berndt-Schmidt, K. u.a.:** Sonderpädagogischer Förderbedarf, Förderbereiche, Förderschwerpunkte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 46. Jg., 07/1995. (S. 323-333).

**Böing, U.:** Gefühle durch Selbstwahrnehmung positiv erleben. Unterrichtsentwurf für schwerst-mehrfachbehinderte Schülerinnen und Schüler. In: Lernen konkret. 16. Jg., 03/1997. (S. 16-19).

**Bradl, C.:** Leben auf der Grenze. Was heißt eigentlich schwerste Behinderung? In: Das Band. 29. Jg., 01/1998. (S. 2-6).

**Brehmer, C.:** Snoezelen- eine Einführung und theoretische Zuordnung. In: Die neue Sonderschule. 42. Jg., 05/1997. (S. 276-386).

**Breitinger, M./Fischer, D.:** Intensivbehinderte lernen leben. Würzburg: (2. unveränderte Auflage) 2000.

**Buchka, M.:** Musik mit schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern. Themenheft von: Lernen konkret. 14. Jg., 04/1995.

**Bundschuh, K. u.a.:** Unterstützte Kommunikation an Schulen zur individuellen Lebensbewältigung- eine empirische Untersuchung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 50. Jg., 11/1999. (S. 516-522).

**Dank, S.:** Individuelle Förderplanung für schwerstbehinderte Schüler. Themenheft von: Lernen konkret. 12. Jg., 02/1993.

**Dank, S.:** Individuelle Förderung Schwerstbehinderter. Dortmund: (5. unveränderte Auflage) 1996.

**Danzer, B.:** Das Projekt PRIMA: Das Märchen vom Wolf und den sieben Geißlein. In: Geistige Behinderung. 34. Jg., 03/1995. (S. 235-254).

**Dittmann, W.:** Zur aktuellen Prävalenz von Schüler/innen mit einer Schwerst(mehr-fach)behinderung. In: Dittmann, W./Klöpfer, S. (Hrsg.): Zum Problem der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Heidelberg: (3. überarbeitete und erweiterte Auflage) 1998 a. (S. 93-114).

**Dittmann, W.:** Schwer geistig behinderte Schüler und ihre schulische Bildung nach Veröffentlichung der KMK-Empfehlungen (Stand 1983/84). In: Dittmann, W./Klöpfer, S. (Hrsg.): Zum Problem der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Heidelberg: (3. überarbeitete und erweiterte Auflage) 1998 b. (S. 43-49).

**Dornes, M.:** Der kompetente Säugling. Frankfurt a. M.: 1993.

**Erikson, E. H.:** Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: 1966.

**Fröhlich, A.:** Derzeitiger Stand der Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In: Haupt, U./Fröhlich, A.: Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder, Bericht über einen Schulversuch, Teil I. Mainz: 1982 a.

**Fröhlich, A. (Hrsg.):** Lernmöglichkeiten. Heidelberg: 1982 b.

**Fröhlich, A.:** Kommunikation und Sprache körperbehinderter Kinder. Dortmund: 1989.

**Fröhlich, A.:** Ganzheitliche Entwicklungsförderung. In: Fröhlich, A. (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung, Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 12. Berlin: 1991.

**Fröhlich, A.:** Förderung, Bildung und Entwicklung schwerstbehinderter Menschen- eine Einführung. Hagen: 1994.

**Fröhlich, A.:** Grundzüge der Förderung von Kindern mit schwersten Behinderungen- eine Einführung. In: Fröhlich, A. (Hrsg.): Lernmöglichkeiten. Aktivierende Förderung für schwer mehrfachbehinderte Menschen. Heidelberg: (3. Auflage) 1995. (S. 7-15).

**Fröhlich, A.:** Basale Stimulation- Die Entdeckung der Sinne. In: Das Band. 27. Jg., 03/1996 a. (S. 2-5).

**Fröhlich, A.:** Zum Konzept der Basalen Stimulation. In: Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte e.V. (Hrsg.): Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen. Förderung und Therapie. Düsseldorf: (3. Auflage) 1996 b.

**Fröhlich, A.:** Die Förderung von Menschen mit schwersten Behinderungen unter restriktiven Bedingungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 49. Jg., 03/1998 a, (S. 96-99).

**Fröhlich, A.:** Basale Stimulation- gemeinsame Schritte in eine erfahrbare Welt. In: Arbeitsgemeinschaft Spina bifida und Hydrocephalus e.V. (Hrsg.): Üben, Fördern, Bera-ten. Hilfen für Kinder mit Hydrocephalus und für Kinder mit Spina bifida, Bd. 6. Dortmund: 1998 b.

**Fröhlich, A.:** Basale Stimulation- Das Konzept. Düsseldorf: (2. Auflage) 1999.

**Glauning, U.:** Lern' es noch einmal, Tim. Erfahrungen mit der Betreuung und Förderung eines achtjährigen Jungen nach schwerstem Schädel-Hirn-Trauma. In: Geistige Behinderung. 34. Jg., 04/1995. (S. 323-337).

**Haupt, U./Fröhlich, A.:** Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder. Mainz: 1982.

**Haupt, U./Fröhlich, A.:** Förderdiagnostik mit schwerstbehinderten Kindern. Dortmund: 1983 a.

**Haupt, U./Fröhlich, A.:** Integriertes Lernen mit schwerstbehinderten Kindern. Mainz: 1983 b.

**Haupt, U.:** Entwickeln kann man sich nur selbst. In: Das Band. 31. Jg., 01/2000. (S. 2-5).

**Hedderich, I.:** Kommunikative Förderung bei schwerster Behinderung- Perspektiven für die heilpädagogische Arbeit. In: Zur Orientierung. 20. Jg., 01/1996. (S. 35f).

**Hesseling, E.:** Suppenkasper und- Wenn es mit dem Essen nicht klappt. In: Das Band. 29. Jg., 01/1998. (S. 17-19).

**Holtz, K. L./Nassal, A.:** Epidemiologische Analysen zur Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen für Geistigbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 50. Jg., 03/1999. (S. 90-98).

**Irmischer, T.:** Bedeutung der Bewegung und die Aufgaben der Bewegungserziehung. In: Zur Orientierung. 21. Jg., 02/1997. (S. 2-6).

**Jänen, H.:** Die Bedeutung des Wassers für die sensorische und motorische Entwicklung des Menschen. In: Lernen konkret. 15. Jg., 02/1996. (S. 6-9).

**Konferenz der Lehrenden der Geistigbehindertenpädagogik an wissenschaftlichen Hochschulen in deutschsprachigen Ländern:** Bildungsanspruch von Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen. Juni 1999. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 50. Jg., 10/1999. (S. 494f).

**Kristen, U.:** Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung. Düsseldorf: 1994.

**Kristen, U.:** Mit Blicken, Bildern und Computern sprechen "Unterstützte Kommunikation" bei Kindern und Jugendlichen mit körperlicher Beeinträchtigung. In: Lernen konkret. 17. Jg., 04/1998. (S. 21-28).

**Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.):** Richtlinien und Hinweise für den Unterricht. Förderung schwerstbehinderter Schüler. Köln: 1985.

**Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.):** Richtlinien und Lehrplan Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule). Mainz: 1980.

**Lamers, W.:** Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung. In: Heinen, N./Lamers, W. (Hrsg.): Geistigbehindertepädagogik als Begegnung. Düsseldorf: 2000. (S. 177-206).

**Largo, R.:** Babyjahre. Hamburg: 1993.

**Lauffer, D.:** Individuelle Codierung durch Musik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 48. Jg., 11/1997. (S. 451-458).

**Leboyer, F.:** Sanfte Hände. München: 1979.

**Leitner, K.:** "M.O.V.E." eine neue Form des Bewegungstrainings. In: Zur Orientierung. 23. Jg., 02/1999. (S. 16f).

**Mahler, M. S. u.a.:** Die psychische Geburt des Menschen. Frankfurt a. M.: 1980.

**Mall, W.:** Basale Kommunikation- ein Weg zum andern. In: Geistige Behinderung. 23. Jg., 01/1984, Heftmitte. (S. 1-16).

**Mall, W.:** Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen- Ein Werkheft. Heidelberg: (4. überarbeitete Auflage) 1998 a.

**Mall, W.:** Keine Förderung ohne Kommunikation. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 21. Jg., 03/1998 b. (S. 47-58).

**Milani-Comparetti, A.:** Prenatal movements and their significance. In: Rossi, E. (Hrsg.): Zerebrale Bewegungsstörungen. Basel: 1982.

**Mühl, H.:** Hat die Schule für Geistigbehinderte noch eine Zukunft? In: Lernen konkret. 14. Jg., 03/1995. (S. 25-30).

**Mühl, H.:** Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 50. Jg., 04/1999. (S. 149-151).

**Ohlendorf, O. u.a.:** Musikförderung in den Diakonischen Werken Himmelstür. In: Zur Orientierung. 20. Jg., 04/1996. (S. 18-21).

**Ostertag, I./Mellin, M.:** "Hier bin ich!" Musik und Rhythmik als Hilfe zur Kommunikation. In: Lernen konkret. 14. Jg., 04/1995. (S. 5-9).

**o.V.:** Förderung und Behandlung cerebral bewegungsgestörter Kinder. In: Das Band. 28. Jg., 01/1997. (S. 14f).

**o.V.:** Berühren heißt Begegnen- Rückblick. In: Das Band. 30. Jg., 04/1999. (S. 35).

**Papousek, H.:** Entwicklung der Lernfähigkeit im Säuglingsalter. In: Nissen (Hrsg.): Intelligenz, Lernen und Lernstörungen. Berlin: 1977.

**Papousek, H. u. M.:** Frühe Kommunikationsentwicklung und körperliche Beeinträchtigung. In: Fröhlich, A. (Hrsg.): Kommunikation und Sprache körperbehinderter Kinder. Dortmund: 1989.

**Papousek, M.:** Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Bern, Göttingen: 1995.

**Penselin, A.:** Der gezielte Einsatz einer Hängematte im Unterricht einer Diagnose- und Förderklasse. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 48. Jg., 01/1997. (S. 28-36).

**Schomerus, R.:** MOVE- Ein Konzept zur Bewegungsförderung bei körperlich schwerstbehinderten Menschen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 49. Jg., 12/1998. (S. 549-553).

**Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (Hrsg.):** Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule). Neuwied: 1980.

**Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (Hrsg.):** Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994.

**Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (Hrsg.):** Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10.05.1996.

**Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (Hrsg.):** Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998.

**Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (Hrsg.):** Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD** (Hrsg.): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998.
- Speck, O.:** Bildung- Ein Grundrecht für alle. In: Das Band. 27. Jg., 05/1996. (S. 2-5).
- Spitz, R.:** Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen. Stuttgart: (3. Auflage) 1973.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB)** (Hrsg.): Lehrplan und Materialien für den Unterricht in der Schule für geistig Behinderte mit Abdruck der allgemeinen Richtlinien. München: 1982.
- Stadler, H.:** Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 50. Jg., 04/1999. (S. 156-164).
- Straßmeier, W./Speck, O./Homann, G.:** Förderung von Kindern mit schweren geistigen Behinderungen in der Schule- Projektbericht zum LOGESCH-Projekt. München: 1990.
- Theunissen, G.:** Neuere Ansätze zur Förderung schwerstbehinderter Menschen und Perspektiven für die heilpädagogische Arbeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 43. Jg., 01/1992. (S. 16-27).
- Thielen, U.:** Schüler und Schülerinnen mit einer geistigen Behinderung besuchen die Schule für Körperbehinderte. In: Lernen konkret. 17. Jg., 04/1998. (S. 8f).
- Wehr-Herbst, E.:** Die heutige Schülerschaft in den Schulen für Körperbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 48. Jg., 08/1997. (S. 316-322).
- Wilken-Dapper, S.:** Kommunikation in Augenhöhe des Kindes. In: Das Band. 29. Jg., 05/1998. (S. 28f)