

## Klauß, Theo: Selbstbestimmung als Leitidee der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung

Eine Studentin sichtet Literatur zur Selbstbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Sie ist empört. Gibt es wirklich Menschen, die einfordern müssen „selbst zu entscheiden, was wir essen und trinken, was wir anhaben, wo wir wohnen, mit wem wir wohnen, wo wir arbeiten, was wir arbeiten, mit wem wir befreundet sind, was wir in unserer Freizeit machen, für was wir Geld ausgeben“ (Flyer des Projektes „Wir vertreten uns selbst“ Kassel 1999)? Ist Selbstbestimmung keine Selbstverständlichkeit? Tatsächlich entscheiden Menschen mit geistiger Behinderung in ihrem Leben sehr viel weniger über sich und ihre Lebensumstände als andere Bürger unseres Landes<sup>[1]</sup>. Die Pädagogik für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen hat diese Leitidee explizit erst in den 90er Jahren entdeckt, sie ergänzte die bis dahin vorrangig diskutierten der Normalisierung und Integration (Klauß 1996). Ist damit endlich der Schlüssel gefunden, um bisher völlig fremdbestimmten Menschen ein menschenwürdiges Leben zu ermöglichen? Muss man sie nur selbst bestimmen lassen ...? Inzwischen wird allerdings kritisch gefragt, ob wirklich ein sinnvolles neues Paradigma gefunden wurde. Um das zu klären, sollen Hintergründe der Idee angesprochen, positive Wirkungen und Probleme diskutiert und pädagogische Fragen bzgl. der Unterstützung von mehr Selbstbestimmung für Menschen mit geistiger Behinderung angesprochen werden.

### Hintergründe einer modernen Idee

Das heutige Alltagsverständnis von Selbstbestimmung lässt sich so charakterisieren: Anrecht auf möglichst viel Freiheit und wenig äußeren Einfluss bei der individuellen Selbstverwirklichung, möglichst große Unabhängigkeit von äußeren Vorgaben und Begrenzungen bei der Realisierung eigener Wünsche und Bedürfnisse, Wahl zwischen möglichst vielen Alternativen, tun und leben können was und wie man möchte<sup>[2]</sup>. Die Auseinandersetzung mit geschichtlichen und philosophischen Hintergründen der Selbstbestimmungsidee zeigt, dass es sich hier um eine sehr verkürzte Sichtweise handelt. Das Streben nach Freiheit ist ein lange in unserer Kultur verwurzelt Thema. Die Stämme Israels verehrten als ihre Gottheit ihren Befreier aus der ägyptischen Knechtschaft, der ihnen dann aber auch die zehn Gebote gab. Nach christlicher Auffassung hat Christus „zur Freiheit befreit“, die jedoch nicht wieder zur Knechtschaft des „Fleisches“ führen soll (Galater 5) und Luther schreibt „über die Freiheit eines Christenmenschen“. Im römischen Reich erheben sich Sklaven<sup>[3]</sup>, und die Bauern im Bauernkrieg berufen sich auf die christliche Freiheit gegen die „freien“ Herren (vgl. Frowe und Frown; Freiherr/in). Im antiken Griechenland steht die Freiheit (eleuteria) der „Freien“ im Gegensatz zur Unfreiheit (douleia) der „Barbaren“ und Sklaven (Gigon 1973, 9). Der erstmals bei Herodot erwähnte Begriff der Autonomie bezieht sich auf die Freiheit eines Staates und dann auch des einzelnen Bürgers, wonach dieser „unter den gegebenen Möglichkeiten einer politischen oder ethischen Ordnung aus eigener Erwägung diejenige auswählt, die er als für sich verbindlich anerkennen will“ (10). Als autonom gilt auch der Autodidakt, der „auf keinen Lehrer angewiesen ist“ (10f). Die Freiheit ist gefährdet, wenn „Neigung und Interessiertheit des Wählenden ins Spiel kommt“ (33). Eine Entscheidung gilt als frei, wenn gegenüber dem eigenen Interesse „das Interesse eines anderen Menschen (oder einer Sache, für die man einstehen zu sollen glaubt)“ (33) vorgezogen wird. In der modernen Philosophie und Ethik meint Freiheit negativ das Freisein von äußeren Zwängen und Heteronomie und positiv Eigen-Verantwortlichkeit. Kant beispielsweise unterscheidet zudem zwischen Handlungs- und Willensfreiheit. Der Wille wird freiwillig vernünftigen Faktoren untergeordnet und befreit sich von spontaner oder bloß triebhafter und sinnlicher Willkür, während das Handeln außer dem Willen auch empirischer Heteronomie unterliegt. Die eigentliche Freiheit liegt jedoch im „Wollen“ auf der Basis des für richtig Erkannten, das drückt Kant im kategorischen Imperativ aus: „Handle jederzeit nach derjenigen Maxime, deren Allgemeinheit als Gesetz du zugleich wollen kannst“ (Vorländer 1994, 61). Derart bestimmtes freies Handeln ist an die (praktische) Vernunft gebunden, die einem zeigt, was richtig und falsch ist. Menschliche Autonomie bezeichnet also kein beliebiges Tun und Lassen, was man möchte. Sie meint vielmehr, dass man selbst (autos) sich an einem als vernünftig erkannten Gesetz (nomos) orientiert. Damit wird die Erkenntnis reflektiert, dass Menschen nicht frei (zusammen) leben können, wenn sie nicht die Rechte und Interessen anderer als ebenso gültig

anerkennen. Neu ist in der Aufklärung gegenüber Antike und Mittelalter der Anspruch auf Freiheit für alle Menschen, wobei die christliche Überzeugung von der Gottesebenbildlichkeit aller Menschen „Pate“ stand. Neu ist auch, dass es keine fremden oder übernatürlichen Instanzen mehr geben soll, die festlegen, woran sich der „freie Mensch“ orientieren soll. Er kann - und muss - dies selbst erkennen. In diesem Sinne wird Freiheit zu einem von drei Idealen der französischen Revolution: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Auch Marx fordert, alle Verhältnisse zu ändern, in denen Menschen in Abhängigkeit, in Knechtschaft gehalten werden. Freiheit ist für ihn vor allem eine soziale Kategorie.

## **Die Idee der Selbstbestimmung**

Inhaltlich geht die moderne Idee der Selbstbestimmung auf Vorstellungen der Aufklärung zurück, wengleich der Begriff dort nicht verwandt wird. Der Große Brockhaus von 1861ff enthält nur das Stichwort „Autonomie“. Sie meint „Selbstgesetzgebung, die Befugnis, sich selber das Gesetz zu geben, individuelle Freiheit des Handelns, im philosophischen Sinne (Kant) die Eigenschaft des sittlichen Willens, sein Gesetz aus einem ihm eigenen, selbständigen Princip zu schöpfen und nicht von irgend einer anderen Macht (der Lust und Unlust u.s.w.) sich diktieren zu lassen“ (Brockhaus' Konversations-Lexikon 2. Bd. Leipzig/Berlin/Wien 1898<sup>14</sup>). Die Vorstellung eines „Selbst“ taucht zuvor im Humanismus des 15. Jahrhunderts auf. PiccolottaMirandola (xxx) formuliert in seinem Werk „De DignitateHomini“ (von der Würde des Menschen), dass der Mensch selbst die Form seines Seins bestimmt. Er ist auf Selbstgestaltung, Selbst-Bildung angelegt. Als offenes Wesen legt er sich fest und bestimmt sich beispielsweise dadurch, dass er einen Beruf wählt. Bestimmung bedeutet, dass man Freiheit zeigt, indem man sich auf etwas festlegt. Es ist schwer zu formulieren, wer diese Instanz des „Selbst“ ist, die bestimmt. Heidegger nennt es „das Seiende, das ich selbst bin“. Ebenso schwierig ist die Feststellung, was das „Selbst“ will, was ihm entspricht. Entspricht es einem Menschen „selbst“, wenn er z.B. Zigaretten raucht, obwohl er eigentlich mit dem Rauchen aufhören möchte? Klar erscheint, dass Selbstbestimmung scheitern kann. Weder die Orientierung an der Vernunft noch an einem Gefühl kann gewährleisten, dass eine Handlung in dem Sinne „selbstbestimmt“ ist, dass sie sich an dem orientiert, was einem wirklich wichtig ist (vgl. Taylor 1992). Auf jeden fall ist Selbstbestimmung nicht einfach „die Abwesenheit von externen physischen oder gesetzlichen Hindernissen“ (119), aber auch nicht ein nur vernunftmäßiger Vorgang. Sie kann als Prozess verstanden werden, bei dem ein Mensch sich an dem orientiert, was ihm insgesamt, als „Selbst“, das Wichtigste ist, was aber nie ganz eindeutig zu erkennen ist, so dass Selbstbestimmung immer einen prozesshaften, aktiven, suchenden Charakter hat. Im Unterschied zu Kant ist damit die Rolle der Vernunft relativiert. Sie kann ebenso wenig wie Gefühle alleine Selbstbestimmung garantieren.

## **Politisch-/gesellschaftliche Selbstbestimmungsforderungen**

Eine erhebliche Bedeutung hat die Idee der Selbstbestimmung im politischen und dann auch im pädagogischen Bereich gewonnen. International beinhaltet das Selbstbestimmungsrecht das Recht von Völkern, ihren politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status frei bestimmen können (vgl. Lenin „Über das Recht der Nationen auf Selbstbestimmung“). Die Selbstbestimmungsforderung steht in der Unabhängigkeitserklärung der USA von 1776 und in der Charta und den Menschenrechtspakten der UNO. In der 68er Bewegung sowie beim Entstehen von Bürgerinitiativen und Selbsthilfegruppen werden individuelle und kollektiv-politische Selbstbestimmung verknüpft. Es geht um Emanzipation von vorgefundenen Strukturen, um Widerstand gegen den „Konsumterror“ der Marktanbieter und Demokratie und Chancengleichheit (vgl. v. Hentig 1968) und um gemeinsame Interessenvertretung.

Eine Bedeutungsveränderung erfährt der Selbstbestimmungsbegriff mit dem Eintritt in die Dienstleistungsgesellschaft der 80er und 90er Jahre. Kunden-Orientierung wird zum vermeintlichen Garanten von Lebensqualität. Die Bürger sollen als Kunden nicht mehr gezwungen sein, vorgegebene Dienstleistungen in Anspruch zu nehmen, sondern zwischen Anbietern und ihren Angeboten wählen können. Kritisch äußert sich dazu bspw. die amerikanische Künstlerin Barbara Kruger: „I shoptherefore I am“. Die Werthaftigkeit des Menschen liegt in seinem Kunde-Sein, er glaubt frei zu sein, wenn er aus dem auswählt, was ihm andere vorgeben. Wer konsumieren kann, zählt etwas. Die skeptischen Stimmen gegen die „geheimen Verführer“ (Packard 1957) sind weitgehend verstummt, Werbung scheint Selbstbestimmung erst zu ermöglichen. Dabei wird der Begriff individualisiert. Die Idee, durch Selbstbestimmung individuell und kollektiv Lebensumstände zu gestalten, wird durch eine Reduktion auf

das Auswählen aus Warenkatalogen reduziert. Gleichzeitig gehen die Maßstäbe für diese Wahl verloren. Für verbindlich gehaltene Wertvorstellungen werden zunehmend beliebiger, zum Hauptmaßstab scheint zu werden, was einen „anmacht“, „fasziniert“, „unterhält“, die Orientierung am individuellen Spaß, Genuss, Vergnügen, Kick wird zum wichtigsten Kriterium.

## ***Selbstbestimmung in der Allgemeinen Pädagogik***

Das mit „Selbstbestimmung“ Gemeinte ist in der allgemeinen Pädagogik seit der Aufklärung „im Zusammenhang mit Begriffen wie Freiheit, Emanzipation, Mündigkeit und Selbständigkeit diskutiert“ worden (Frühauf 1996, 301). Im Bildungskonzept des Neuhumanismus (Wilhelm von Humboldt) werden Mündigkeit und auf der Vernunft basierende Selbstbestimmung zu entscheidende Komponenten der Bildung. Demgegenüber bezieht sich beispielsweise Kerschensteiner (1967) eher auf Rousseau; bei ihm breche „das Freiheitsprinzip in seinem ganzen Umfang durch“ (100). Er fasst „Freiheit als Selbstbestimmung“ auf (101), die er als Dreiklang von Willens-, Planungs- und Handlungsfreiheit definiert:

- “Überlasse es dem Menschen, nach freier Wahl auf Grund seiner Wünsche, Neigungen, Interessen seine Willensentscheide zu treffen;
- überlasse es ihm sodann, zur Verwirklichung dieser Willensentscheide die entsprechenden Pläne zu entwerfen, diese Pläne im gegebenen Falle abzuändern, neue Entschlüsse zu fassen und die Mittel zur Durchführung dieser Entschlüsse nach eigener Einsicht zu wählen;
- lege ihm dann bei der Ausführung der Pläne keinerlei äußere Hindernisse in den Weg, und wenn er Fehler macht, so lasse ihn durch eigene Erfahrung klug werden“ (103).

Hier wird deutlich, dass mit Selbstbestimmung sowohl ein Ziel im Sinne einer Kompetenz als auch ein Prozess, ein beschreibbarer Vorgang gemeint sind. Pädagogisch relevant wird vor allem die Frage, wie Menschen zu dieser Art des Handelns kommen können. Seit der Reformpädagogik der 20er Jahre wird Selbstbestimmung als „Zielperspektive, aber auch Prinzip im Prozess des Lehrens“ verstanden (Rittmeyer 2001, 141). Neuen Aufschwung erhält die Idee der Selbstbestimmung als praktisch wirksames Ziel der Pädagogik durch die emanzipatorische Pädagogik im Gefolge der 68er Studentenbewegung (vgl. Mollenhauer 1968). Hartmut von Hentig begründet (1968) in einem Buch über „Systemzwang und Selbstbestimmung“ Selbstbestimmung als Bildungsziel damit, dass die moderne Industriegesellschaft auf zur Mitbestimmung fähige Bürger angewiesen sei (v. Hentig 1968, 15), die dem Druck des Konsums und dem wachsenden Einfluss der Massenmedien widerstehen und ihre eigenen Interessen verfolgen können (99f). Das hier angesprochene emanzipatorische Verständnis von Bildung findet sich auch in neuen Konzepten der Schulentwicklung. Die Bildungskommission NRW (1995) postuliert einen Bildungsbegriff, „dessen emanzipatorischer Gehalt sich gegen eine Beschränkung von Bildungsprozessen auf den Erwerb von gesellschaftlich nützlichen Qualifikationen sperrt“ (31). Bildung wird hier verstanden als „individueller, aber auf die Gesellschaft bezogener Lern- und Entwicklungsprozess ..., in dessen Verlauf die Befähigung erworben wird,

- den Anspruch auf Selbstbestimmung und die Entwicklung eigener Lebens-Sinnbestimmung zu verwirklichen,
- diesen Anspruch auf für alle Mitmenschen anzuerkennen
- Mitverantwortung für die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen und der ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse zu übernehmen und
- die eigenen Ansprüche, die Ansprüche der Mitmenschen und die Anforderungen der Gesellschaft in eine vertretbare, den eigenen Möglichkeiten entsprechende Relation zu bringen“ (ebd.).

Hier wird deutlich, dass die Idee der Selbstbestimmung als individueller Prozess der Ergänzung bedarf. Klafki (1995) verknüpft „Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ miteinander weist darauf hin, dass es „in der Erziehung und der Erziehungstheorie“ heute „um eine Klärung der Beziehungen zwischen der Selbstbestimmung des einzelnen einerseits und der kritischen Aktivität in größeren gesellschaftlich-politischen Zusammenhängen andererseits“ gehen müsse, „die im Begriff der Solidaritätsfähigkeit (einschließlich der Mitbestimmungsfähigkeit) zum Ausdruck gebracht wird“ (18). Man kann dies als Versuch verstehen, ein sich verbreitendes individualistisches und entsolidarisierendes Verständnis von Selbstbestimmung zu korrigieren.

## Eine neue Idee in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung!?

Die Anfang der 80er Jahre formulierten und auf KMK-Empfehlungen basierenden Bildungspläne für Schulen für Geistigbehinderte erwähnen Selbstbestimmung weder als Bildungsziel noch als pädagogisches Prinzip (MKS BW 1982). Vor 1992 findet sich der Begriff höchstens vereinzelt in Texten zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Inhaltlich wird das Thema durch Hahn (1981) vorbereitet, der auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung auf das besondere „Mehr an sozialer Abhängigkeit“ hinweist, das das Leben von Menschen mit geistiger Behinderung kennzeichnet. Plötzlich jedoch steht der Begriff im Mittelpunkt der Diskussion (Niehoff 1992; Hahn 1994), und 1994 veranstaltet die Bundesvereinigung Lebenshilfe einen Kongress „Ich weiß doch selbst, was ich will ...“, dessen Berichtsband (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1996) belegt, dass sich sämtliche Bereiche der Wissenschaft und der Praxis auf diesen Begriff beziehen lassen: Kindergarten, Schule, Wohnen, Arbeiten, Freizeit, Zusammenleben, Lebensgeschichte, auffällige Verhaltensweisen, schwerste Behinderung etc. Ähnlich wie bei den Ideen der Normalisierung und der Integration handelt es sich um eine Übernahme aus dem skandinavischen und angelsächsischen Raum. Neu ist jedoch, dass hier auch Initiativen von betroffenen Menschen selbst wirksam werden. Die Internationale Liga von Vereinigungen für Menschen mit geistiger Behinderung (ILSMH) hat 1993 in Utrecht eigene Grundsätze verabschiedet. Darin heißt es u.a.: „Eltern und Helfer meinen oft, wir müßten geschützt werden. Sie wagen es nicht, ein Risiko einzugehen oder uns etwas riskieren zu lassen ... Sie erlauben uns nicht, etwas zu versuchen, zu scheitern und wieder von vorne zu beginnen“ (Frühauf 1994, 51).

### **Selbständigkeit als Teilaspekt der Autonomie**

*Der geistigbehinderte Mensch bleibt ... darauf ... angewiesen, geführt zu werden und mitzutun, was andere anregen (KMK 1980, 10)*

*Ich habe immer gedacht, Selbstbestimmung sei, wenn ich tue, was meine Mutter mir sagt (WfB-Beschäftigte in einem Kurs zur „Selbstbestimmung“ – mündl. Mitteilung von I. Badelt)*

Auch wenn in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung vor 1990 den Begriff „vergebens sucht“ (so Rittmeyer 2001, 141), wäre die Annahme falsch, die Entwicklung zur Autonomie habe bis dahin als pädagogisches Ziel keine Rolle gespielt. Grampp spricht schon 1982 von Selbstbestimmung als Ziel und Prinzip seines „alternativen Unterrichts“, das ist aber tatsächlich eine Ausnahme. Im Konzept der „lebenspraktischen Bildung“ stand allerdings seit Begründung der modernen Geistigbehindertenpädagogik die Selbständigkeit im Mittelpunkt. Menschen, die zuvor als (schul)bildungsunfähig galten, konnten und sollten durch lebenspraktische Bildung von Hilfe und Pflege unabhängiger werden (Klauß 2000a). Heese formuliert 1964 die Zielsetzung, geistig behinderte Kinder „zu einem möglichst hohen Maß an selbständiger Lebensführung (Mündigkeit) zu befähigen, ein Ziel, das in einem Umfang erreicht wird, wie dies die Öffentlichkeit wohl kaum für möglich hält“ (279). Speck (1985) forderte in diesem Sinne „mehr Autonomie für Erwachsene mit schwerer geistiger Behinderung“. Rüggeberg u.a. (1985) veröffentlichen einen Forschungsbericht zum Thema „Autonom-Leben – Gemeindenahe Formen von Beratung, Hilfe und Pflege zum selbständigen Leben von und für Menschen mit Behinderungen. Überblick über internationale Ansätze und Modelle und die Situation in der Bundesrepublik“.

Es entstand ein Bild vom behinderten Menschen, der (so Walburg 1976) „... als selbständig (gilt) ..., wenn er gelernt hat, Alltagshandgriffe ohne Hilfe auszuführen“ (5). Selbständigkeit bedeutet nach diesem Verständnis in der Lage zu sein, etwas selbst ohne Hilfe von außen auszuführen – und zwar richtig und sachgerecht. Ziel, Form und Bewertung des Tuns werden von anderen Personen festgelegt. In einem verkürzenden Verständnis wird menschlichen Handeln weitgehend auf das Einüben und Ausführen von Vorgegebenem begrenzt (Klauß 2000a). Diese Sichtweise spiegelt sich wider in Annahmen über Lernmöglichkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung und daraus abgeleiteten didaktischen Prinzipien. So kritisiert John (1993) das in der Schulpraxis anzutreffende Festhalten an Bachs Annahmen von 1971 zum Lernverhalten betroffener Schüler: „Schlagworte wie ‘Transferschwäche’, ‘geringe Spontaneität’ usw. bestimmen das sonderpädagogische Handeln und legen die beschriebene Zielgruppe auf die genannten Merkmale, ohne Überprüfung ihres Zustandekommens, vorzeitig und nachhaltig fest“ (15).

## **Neue Akzente durch die Selbstbestimmungs-Idee**

Diesem Verständnis gegenüber setzt die Selbstbestimmungs-Idee neue Akzente. Menschen mit geistiger Behinderung wird mehr zugetraut, nicht nur beim Ausführen von Vorgegebenem, sondern auch in Bezug darauf, dass sie eigene Motive entwickeln, sich Ziele setzen, Ergebnisse ihres Handelns bewerten, Bedürfnisse ausbilden und artikulieren und Einfluss auf die Bedingungen ihres Lebens nehmen können. Die Selbstbestimmungsdiskussion führt „zu einem selbstkritischen Hinterfragen sonderpädagogischer Theorie und Praxis“ (Rittmeyer 2001, 144). Für Rock (2001) spiegelt neue „Leitidee“ den Anspruch von Menschen mit Behinderungen wider, der zum Überdenken vertrauter Handlungs- und Deutungsmuster führen soll. Die Selbstbestimmungsforderung zielt vor allem darauf, Menschen selbst entscheiden zu lassen und Bevormundung abzubauen. Es geht (so Lindmeier 1999) um eine Subjektzentrierung, „die die Unterstützung und Begleitung ausschließlich in den Dienst bereits vorhandener Interessen, Wünsche und Entwicklungsmöglichkeiten der Betroffenen zu stellen versucht“ (Lindmeier 1999, 213). Es geht um „die Möglichkeit des Individuums, Entscheidungen zu treffen, die den eigenen Wünschen, Bedürfnissen oder Wertvorstellungen entsprechen“ (Mühl 1996, 312). Ausgehend von der Feststellung Hahns (1981), dass Geistige Behinderung durch ein Mehr an sozialer Abhängigkeit charakterisiert ist und die damit gemeinten Menschen mehr Fremdbestimmung erleben als nötig, geht es im Grunde um eine Verschiebung von Grenzen: mehr Selbstbestimmung bedeutet eine „Befreiung des beeinträchtigten Menschen aus Abhängigkeit, sozialer Kontrolle und (psychiatrischer) Definitionsmacht“ (Stinkes 2000, 170). Theunissen/Plaute (1995) verknüpfen die Idee mit dem Begriff des „Empowerment“; in der „Selbstbemächtigung Betroffener“ sehen sie ein „neues Fortschrittskonzept mit dem Ziel der Selbstbestimmung“ (8). Später weisen die darauf hin, Selbstbestimmung solle (nur) ein wesentliches Element des Empowerment darstellen, in dem neben der individuellen Verfolgung eigener Interessen auch die „Frage nach der Selbstverantwortlichkeit des Menschen als Gesellschaftswesen sowie die soziale Bezogenheit des Individuums“ berücksichtigt sei (Theunissen/Plaute 2002, 23).

## **Ernstnehmen der Initiative von Menschen mit Behinderungen**

Die Idee der Selbstbestimmung trägt dazu bei, die Initiative von Menschen mit Behinderungen ernst zu nehmen, die sich mit diesem Begriff zu Wort melden. Bewegungen von Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen wehrten sich in der Bundesrepublik als erste dagegen, dass Fremde sie nicht nur im Alltag bis hin zur Intimhygiene unterstützen, sondern dabei auch bestimmen, welche Hilfe sie wann und in welcher Form an Hilfe bekommen. Sie wollten die Regiekompetenz über ihr Leben einnehmen, wollten Hilfe nur in Form von Assistenz erhalten, über deren Qualität sie selbst entscheiden konnten (Miles-Paul/Frehse 1994; Vereinigung Integrationsförderung 1982; BAG Hilfe für Behinderte 1985; Bundesverband für Spastisch Gelähmte und Andere Körperbehinderte 1990). Sie artikulierten als erste, dass Selbstbestimmung Selbständigkeit nicht unbedingt voraussetzt (vgl. Knust-Potter 1996).

Das Ernstnehmen kognitiv beeinträchtigter Menschen hat u.a. in Bezug auf die sexuelle Selbstbestimmung zugenommen. Vorstellungen, Menschen mit geistiger Behinderung seien asexuelle Wesen – oder womöglich Sexualmonster, wurden überwunden. Sexualpädagogische Konzeptionen beinhalten vor allem Überlegungen, wie sie lernen können, zur Sexualität „ja“ oder auch „nein“ zu sagen (vgl. Walter 1996).

## **Selbstbestimmung setzt keine Selbständigkeit voraus**

Diese Erkenntnis stellt einen qualitativ neuen Aspekt dar, der mit dem Begriff der Selbstbestimmung artikuliert werden konnte. Wie unterscheiden sich Selbständigkeit und Selbstbestimmung? An einem Beispiel wird das deutlich: Eine Frau kann nicht alleine einkaufen und erhält ihre Kleidung von einer Betreuerin. Sie ist unselbständig und kann nicht bestimmen, wie sie sich kleidet. Sie könnte selbst entscheiden, was ihr gefällt, wenn sie gefragt würde und - da sie kognitiv beeinträchtigt ist – wenn man sie dabei unterstützt, das herauszufinden. Sie kann also trotz ihrer Unselbständigkeit selbstbestimmt leben. Umgekehrt wäre es keine Garantie für Selbstbestimmung, wenn sie selbständig einkaufen könnte, aber immer gesagt bekäme, was sie kaufen soll oder wenn sie keine Gelegenheit hatte, sich ein eigenes Urteil („Geschmack“) zu bilden. In diesem Fall fehlt ihr trotz Selbständigkeit die Möglichkeit der Selbstbestimmung. Daraus folgt:

- Selbständigkeit bedeutet, Handlungen eigenständig auszuführen – Zielsetzung und Bewertung können

bei anderen liegen („Ausführungsselbständigkeit“)

- Selbstbestimmung bedeutet, eigene Motive zu haben, selbst Ziele zu setzen und zu planen und selbst Ergebnisse zu bewerten

Wer selbständig ist, kann leichter selbst bestimmen, was er tut, als wenn er Hilfe benötigt. Selbstbestimmung ist bei Abhängigkeit möglich, wenn sie von denen zugelassen und ermöglicht wird, von denen man abhängig ist. Damit gibt es zwei Arten der Selbstbestimmung:

- Bei Bedürfnissen, die unabhängig von anderen Menschen selbst befriedigt werden können, fallen Selbstbestimmung und Selbständigkeit zusammen: Ich möchte etwas und tue es selbst.
- Bei Bedürfnissen, deren Befriedigung von anderen Menschen abhängt, bedeutet Selbstbestimmung, dass diese anderen Menschen mitgeteilt werden und diese sich darauf einlassen.

Die Befriedigung von Bedürfnissen, bei der man auf andere Menschen angewiesen ist, setzt damit zweierlei voraus:

- Kommunikation (Mitteilung der Bedürfnisse und Verstandenwerden) und die
- Bereitschaft und Fähigkeit anderer Menschen, darauf einzugehen und bei der Befriedigung von Bedürfnissen zu assistieren

Das gilt für alle Menschen, hat aber besondere Bedeutung bei Personen, die wegen ihrer kognitiven Beeinträchtigungen mehr auf Unterstützung angewiesen sind als andere. Die Idee der Selbstbestimmung hat die Erkenntnis befördert, dass auch sie wesentlichen Einfluss auf ihre Lebensumstände nehmen können, wenn ihnen Kommunikation ermöglicht wird und andere Menschen ihre Intentionen ernst nehmen und beachten.

## **Erweiterung kommunikativer Möglichkeiten**

Die Selbstbestimmungsidee motiviert zur Eröffnung vielfältiger kommunikativer Möglichkeiten für Menschen, die sich bisher kaum oder gar nicht (lautsprachlich) äußern und damit auch keinen Einfluss auf die Gestaltung ihres Lebens nehmen konnten. Zur intensiveren Beschäftigung mit den Möglichkeiten der Selbstbestimmung hat die Entwicklung der Unterstützten Kommunikation beigetragen, also der „pädagogischen bzw. therapeutischen Maßnahmen, die eine Erweiterung der kommunikativen Möglichkeiten bei Menschen ohne Lautsprache bezwecken“ (Kristen 1994, 15). Nach den Anfängen mit Kommunikationstafeln und Gebärdensprache existiert heute ein großes „Angebot an Schreibhilfen, elektronischen Kommunikationshilfen und Umweltkontrollsystemen“ (19). Viele Menschen zeigen nicht vermutete kommunikative Möglichkeiten und können nun Wünsche, Bedürfnisse und Meinungen äußern, die vorher niemand kannte. Die verblüffendsten, wenn auch umstrittensten Veränderungen zeigt die vor allem bei Menschen mit autistischen Eigenarten genutzte Facilitated Communication (FC; vgl. Eichel 1996; Klauß 2000d).

## **Entwicklung neuer Formen der Begleitung und des Unterrichtens bei Menschen mit geistiger Behinderung**

Manchmal mag es gelingen, jemanden zur Toilettennutzung zu zwingen, aber Kommunikation, umfassende Bildung oder gar positive Beziehungen lassen sich so nicht erreichen. Die Selbstbestimmungsidee fördert die Erkenntnis, dass Menschen nicht gegen ihren Willen und gegen ihre Interessen gefördert werden können. Nicht wir, sondern die Betreuten, Geförderten, Erzogenen sind die eigentlichen Akteure ihrer Entwicklung, wir machen nur Angebote, die sie mehr oder weniger gut nutzen können. Vor allem für die Begleitung erwachsener Menschen mit geistiger Behinderung wird deshalb das Konzept der „Assistenz“ (Miles-Paul/ Frehse 1994) inzwischen in vielen Institutionen zu realisieren versucht. Im schulischen Bereich ist inzwischen unbestritten, dass Selbstbestimmung als Bildungsziel und als Prinzip des Lernens auch für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen Bedeutung hat. Unterrichtskonzepte, die mehr eigenaktives und selbstverantwortliches Lernen ermöglichen, werden zunehmend genutzt (vgl. Baginski 2000). Auch in der didaktischen Diskussion wächst die Erkenntnis, dass spezifischer Hilfebedarf keine umfassende Bevormundung erfordert (vgl. John 1993; Mühl 1994). Schüler können durchaus selbst entscheiden und bewerten, wenn ihnen das ermöglicht wird und sie darin gefördert werden. Mühl (1994) hält „Selbstbestimmung durch handlungsbezogenes Lernen“ für erreichbar, weil Handeln immer „durch Selbstbestimmung und Begründbarkeit gekennzeichnet werden muss“, soll es nicht „zum bloßen Aktivismus“ verkommen (95). Fischer (1997) begründet die

Beschäftigung mit offenem Unterricht damit, dass dieser Schüler erziehen könne, „eigene Entscheidungen zu treffen“ (9), und nach Mühl (1994) lehrt die Erfahrung, „daß sich Selbstbestimmung einstellt, wenn Handlungsspielräume gewährt werden“ (316). Im handlungsorientierten Unterricht sollte „das didaktische Handeln des Lehrers gewährleisten, daß der Schüler in allen Phasen des projekt- bzw. handlungsorientierten Unterrichts selbst Verantwortung für das Lernen übernimmt“ (Stichling 1995, 89f). Krell (2000) belegt in einer Untersuchung, dass Schüler mit geistiger Behinderung von Freiarbeit profitieren können, und Breitenbach u.a. (2001) zeigen durch die Untersuchung von acht Schülern einer Außenklasse, dass sie „durch den methodischen Zugang ‚Freiarbeit‘ gefördert werden“ (57). Schließlich gibt es Hinweise, dass auch im Bereich der Kulturtechniken die Annahme, Kinder mit geistiger Behinderung seien hier auf vom Lehrer vorgegebene Lernwege angewiesen, der Korrektur bedarf. Sie können möglicherweise auch hier besser lernen, wenn der Unterricht sich an Vorstellungen des Spracherfahrungsansatzes (Dürrmeier 2000) oder der modernen Mathematikdidaktik (vgl. Schlabach 2002) orientiert. Hier knüpft die Lehrperson an dem an, was die Kinder an Kompetenzen und Erfahrungen im Umgang mit Sprache bzw. mit mathematischen Phänomenen mitbringen.

### **Verstehen auffälligen Verhaltens als (Versuch der) Selbstbestimmung**

Die Idee trägt dazu bei, manche Formen auffälligen Verhaltens als Ausdruck, als Versuch der Selbstbestimmung zu verstehen und anders damit umzugehen. Menschen brauchen das Gefühl, wesentliche Bereiche ihres eigenen Lebens selbst zu bestimmen. Sie sind Individuen mit nur ihnen eigenen Vorlieben, Sichtweisen und Bedürfnissen. Die Entfaltung von Individualität braucht Selbstbestimmung. Wenn Menschen den Eindruck gewinnen, dass ihre Möglichkeiten, ihre Bedürfnisse selbst zu befriedigen oder wirksam mitzuteilen, nicht ausreichen, können sie resignieren – oder versuchen, durch „sozialen Druck“ mit ihren Anliegen zur Geltung zu kommen und gehört zu werden. Daraus erklären sich einige Formen auffälligen Verhaltens (vgl. Klauß 1995; 2000b).

### **Folgen begrenzter Möglichkeiten der Selbstbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung**

Andererseits lenkt diese Idee den Blick auf Bedingungen, unter denen Menschen mit geistiger Behinderung aufwachsen und leben und die in besonderem Maße durch Fremdbestimmung gekennzeichnet sind - und auf deren Auswirkungen und Veränderbarkeit. Pädagogisches Handeln ist bei Menschen mit geistiger Behinderung häufig „mit einem über das erforderliche Maß hinausgehenden Maß an Fremdbestimmung verbunden“ (Rittmeyer 2001, 146). Hahn (1981) weist mit seiner Untersuchung u.a. auf die Bedeutung der lebenslangen sozialen Abhängigkeit hin. Rittmeyer (2001) spricht von einer „erhöhten Vulnerabilität und generellen Riskanz der Lebensführung von Personen mit einer geistigen Behinderung“ und vermutet als „Folgen unterlassener Mit- und Selbstbestimmung“ (144) Rückzug und Apathie, Stereotypen und Selbstverletzung (vgl. Fornefeld 1996; Hahn 1994). Menschen mit Behinderungen machen bereits in der frühen Kindheit häufig Erfahrungen, die dazu führen können, dass sie sich Selbstbestimmung kaum zutrauen, so dass später der Eindruck entstehen kann, sie wollten das gar nicht. So beschreibt Kane (1992) die Kommunikationsentwicklung von Kindern, für deren Eltern es durch motorische Beeinträchtigungen, verlangsamte Reaktionen, geringe Spontaneität und auch durch äußere Umstände (z.B. lange Krankenhausaufenthalte) sehr schwer ist, Signale zu deuten und zu beantworten. Wenn sie sich aus Unsicherheit in ihrer Interaktionen zurückhalten oder versuchen, ihr Kind besonders viel zu aktivieren, macht das Kind die Erfahrung, dass seine eigene Initiative keine positiven Wirkungen hat.

Bei Kindern mit geistiger Behinderung kommt es vermehrt zu einem Ungleichgewicht der sozialen Interaktion, weil die Initiative zur Interaktion meistens von den Eltern kommt und weniger wechselseitige Dialoge entstehen: „Eltern nicht-behinderter Kinder nehmen dreimal häufiger eine beobachtende, zurückhaltende Rolle ein als Eltern geistig behinderter Kinder ... Man kann zusammenfassend sagen, daß behinderte Kinder die Eltern dazu veranlassen, in der Interaktion eine eher kontrollierende, bestimmende und stimulierende Funktion auszuüben als dies Eltern gesunder Kinder tun. ... Eigeninitiative und die Freude an explorativem Verhalten werden eingeschränkt ...“ (Kaufmann 2000, 173). Mit der kommunikativen Entwicklung kann auch die Bindung beeinträchtigt sein. Damit fehlt die zur Ausbildung von Sicherheit und damit zur Autonomieentwicklung notwendige Sicherheit. Es ist nachgewiesen, dass

„emotionale Verunsicherung während der Kindheit nachhaltige Folgen für die weitere Hirnentwicklung“ (Hüther/ Bonney 2002, 79) haben und zu Wahrnehmungsstörungen führen kann. „Unsicherheit und Angst stören die Integration und Organisation komplexer neuer Wahrnehmungen und Reaktionsmuster. Sie zwingen das Kind zum Rückgriff auf ältere, bereits gebahnte Bewältigungsstrategien“ (50).

Welche pädagogischen Konsequenzen sind aus solchen Erkenntnissen zu ziehen? Die traditionelle Geistigbehindertenpädagogik neigte dazu, sich ähnlich zu verhalten wie es Kane (1992) als mögliche Elternreaktionen beschrieben hat: Aus der geringen Spontaneität und Aktivität wird geschlussfolgert, dass erhöhter Anregungs- und Steuerungsbedarf besteht. Demgegenüber ist es bereits in der Frühförderung wichtig, solche Erfahrungen zu kompensieren, indem Initiativen des Kindes verstärkt beachtet, aufgegriffen und beantwortet werden und die Anregung mit diesen ausbalanciert werden.

## **Gewalt liegt nahe ...**

Die Beschäftigung mit dem Thema Selbstbestimmung lenkt den Blick auch auf das Problem der Gewalt in Familien wie in Institutionen. Im menschlichen Zusammenleben muss anfallende Arbeit erledigt werden. In Wohngruppen wie in Familien ist sie ohne bestimmte Routinen und Regeln kaum zu bewältigen. Unlust beim Essen erschwert beispielsweise die Alltagsbewältigung – und führt zur Frage, ob man die Nahrungsaufnahme erzwingen soll oder nicht. Je individueller die Menschen sind, je weniger ihnen die Rücksichtnahme auf andere wichtig geworden und möglich ist, desto eher entsteht Idee, Regeln müssten durchgesetzt und Lernfortschritte erzwungen werden. Hängt das berufliche Selbstverständnis, das Gefühl, etwas Sinnvolles zu tun, ausschließlich am Erreichen von Förderzielen, so kann das ebenfalls die Idee befördern, der Hauptinhalt der Interaktion mit dem Menschen mit Behinderung bestehe darin, sich diesen gegenüber durchzusetzen. Besonders befördert werden solche Tendenzen durch strukturelle Gegebenheiten: eine unzureichende Personalausstattung verstärkt die Notwendigkeit, individuelle Besonderheiten mit Druck und gar Gewalt zu beantworten, weil sonst möglicherweise die zu betreuende Gruppe nicht mehr „funktioniert“.

## **Selbstbestimmung als Kriterium für die Bewertung und Entwicklung der Qualität von Institutionen**

Damit wird Selbstbestimmung auch zu einem wesentlichen Kriterium für die Qualität von Institutionen für Menschen mit geistiger Behinderung und zu deren Erforschung (vgl. Metzler 1997; Wacker u.a. 1998, Seifert u.a. 2001). Klammer/Niehoff-Dittmann (2000) berichten von den Bemühungen in der Lebenshilfe, Menschen mit geistiger Behinderung als Nutzer von Dienstleistungen „direkt zu den Serviceleistungen und auch deren Qualität zu befragen“ (3). Die einfache Frage an Bewohner von Wohneinrichtungen, ob sie z.B. gerne spazieren gehen oder im Zimmer bleiben möchten, kann positive Auswirkungen haben. Betreuer erfahren vielleicht erstmals, dass die Bewohner etwas anderes wollen als das, was sie immer schon für sinnvoll angesehen haben. In Instrumentarien zur Qualitätssicherung für Wohneinrichtungen wird Selbstbestimmung zum relevanten Qualitätskriterium (Schwarte/ Oberste-Ufer 1996). Enthospitalisierung (Bradl/ Seinhart 1996, Wohlhüter 1996; Theunissen 1998, Jantzen 1996) kann durch den Wechsel in „selbständigere und neuere Wohnformen für erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung“ Selbstbestimmung ermöglichen (Fachdienst der Lebenshilfe 1990, Reuther-Dommer/Dommer 1994).

## **Gesellschaftspolitische Wirkungen**

*Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit! (Ideale der französischen Revolution)*

Im gesellschaftspolitischen Bereich zeigt die Selbstbestimmungs-idee Wirkungen, weil sich damit Veränderungen der sozialen Stellung von Menschen mit Behinderungen „auf den Begriff bringen“ lassen. Sie fördert die Erkenntnis, dass Menschen mit erheblichem Hilfebedarf wesentlichen Einfluss auf ihre Lebensumstände nehmen können. Im Februar 2002 verabschiedete der deutsche Bundestag ohne Gegenstimme ein neues Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen, das unter dem Motto „Selbstbestimmung statt Fürsorge“ steht. Auch wenn die Auswirkungen am ehesten für Menschen mit körperlichen und Sinnes-Behinderungen spürbar werden dürfte, spiegelt sich hier ein gesellschaftlicher Prozess wider, der auch für Menschen mit geistiger Behinderung bedeutsam ist. Sie sind damit sozusagen offiziell in der modernen Bürgergesellschaft angekommen. Die Aufklärung hatte sich noch nicht mit den



Bürgerrechten bedacht, der Mensch sollte ja durch die Nutzung seines Verstandes autonom werden. Die Leitideen der Normalisierung, Integration und Selbstbestimmung (Klauß 1996) lassen sich als Umformulierungen der Forderung nach Gleichheit, Brüderlichkeit – und Freiheit verstehen. Wie diese haben sie nur gemeinsam Gültigkeit und stehen in einem gewissen Spannungsverhältnis zueinander: die Forderung nach Gleichheit (ohne Solidarität) beinhaltet die Gefahr der Gleichmacherei, der Nichtberücksichtigung individueller Bedürfnisse. Brüderlichkeit für sich genommen (ohne Freiheit) kann missverstanden werden als Zwang zur Integration und Freiheit ohne Brüderlichkeit bedeutet Überforderung und Isolation des einzelnen Menschen. Gemeinsam formulieren sie jedoch für alle gültige Menschenrechte.

### **Kritische Einwände gegen eine moderne Idee**

In den letzten Jahren mehren sich Einwände, zumindest gegen eine Überbetonung und Verabsolutierung der Selbstbestimmung als Leitidee. Auch wenn positive Wirkungen anerkannt sind, erscheinen mir doch folgende kritische Fragen diskussionswürdig:

- Gehört Selbstbestimmung wirklich „wesenhaft“ zum Menschen – oder schließt die aus der Aufklärung stammende Idee durch ihre Vernunftorientierung Menschen aus und überfordert sie?
- Bestimmen Menschen wirklich selbst, was sie tun? Gibt es einen freien Willen?
- Wird das soziale Wesen des Menschen vernachlässigt, wenn individuelle Selbstbestimmung in den Vordergrund rückt? Werden hier unkritisch neoliberale Vorstellungen mit ihren entsolidarisierenden Folgen idealisiert? Wird Autismus zum Ideal?
- Erfordern Bildung und Erziehung nicht auch Fremdbestimmung?
- Gibt es nicht Menschen, deren Selbstbestimmung erheblicher Einschränkung bedarf?
- Handelt es sich um simplifizierendes „Erfolgsrezept“, das die komplexen Bedingungen der Bildung von Selbstbestimmungskompetenzen vernachlässigt?

### **Gehört das Streben nach individueller Selbstbestimmung zum „Wesen“ des Menschen?**

Ein wichtiges Argument für das Selbstbestimmungsideal ist die Annahme, diese gehöre „wesenhaft“ zum Menschsein (Hahn 1994, 82). Die Entwicklung des Menschen sei „auf Zuwachs an Autonomie angelegt“ (91) und Selbstbestimmung der beste Garant dafür, dass individuelle Bedürfnisse wahrgenommen und berücksichtigt werden, weil diese „in selbstbestimmten Handlungen ... am weitesten Berücksichtigung erfahren können“ (Rittmeyer 2001, 144). Deshalb gründe „menschliches Wohlbefinden“ auf Selbstbestimmung (Hahn 1994, 81), genauer auf einem Ausgewogensein „zwischen größtmöglicher verantwortbarer Unabhängigkeit und bedürfnisbezogener Abhängigkeit“ (86). Stinkes (2000) postuliert demgegenüber, es handele sich um „eine tradierte Selbstbeschreibung des Menschen“ (170). Während der Mensch der Vormoderne sich „als Teil einer ihn umfassenden Seinsordnung, einer unverrückbaren, festen Struktur“ verstanden habe, kennzeichne die Selbstbestimmung ein Selbst-Verständnis des modernen Subjekts, das sich seit der Renaissance herausgebildet habe (171). Das sinnerfüllte Leben werde zur Aufgabe des einzelnen Menschen, nicht mehr der Gemeinschaft. Sie weist auf die Möglichkeit eines „subtilen Diktats des Neoliberalismus“ hin, wonach jeder für seinen (Miss)Erfolg alleine verantwortlich sei, da er sein Leben bei gelockerten sozialen Auffangnetzen selbst in die Hand zu nehmen hat. Die Forderung nach Flexibilität „tilgt die Sehnsucht nach einem festen Ort und diskreditiert zugleich Vertrauen und Verpflichtung“ (182).

Die Rede von „Wesenseigenschaften“ des Menschen ist in der Tat unhistorisch. Auch wenn Freiheit und Autonomie seit Jahrtausenden Themen unseres Kulturkreises sind, ist ein individualistisches Verständnis von Selbstbestimmung ein Ergebnis der Neuzeit. Zudem geht die lineare Gleichung „je mehr Selbstbestimmung desto mehr Wohlbefinden“ nicht immer auf. Manchmal muss man „zu seinem Glück gezwungen werden“, und kein Mensch ist darauf aus, ständig selbst zu bestimmen. Eine zunehmend komplexere Welt mit schwindenden tradierten Regeln und Ansichten überfordert Menschen. Die Suche nach verlässlicher Orientierung in Form einfacher Erklärungen, Theorien und Handlungsvorgaben wächst. Im Boom der Esoterik, der Wahrsagerei, im Fundamentalismus und beim Wunsch nach vermeintlich starken Persönlichkeiten in der Politik ist das erkennbar. Menschen können und wollen nicht ständig nach

rein subjektiven Maßstäben neu entscheiden und selbst bestimmen. Sie sind auf ein hohes Maß an Verlässlichkeit und Konstanz angewiesen und brauchen ein Wertegerüst, an dem sie sich orientieren können, das überdauernd wirkt und nicht immer neu selbst erfunden werden muss. Dem widerspricht es nicht, dass ihr Wohlbefinden bedroht ist, wenn sie nicht wesentliche Grundentscheidungen des Lebens (z.B. Beruf, Partnerschaft, Wohnort) und die Gestaltung des Alltagslebens (v.a. Nutzung der Freizeit, Aktivitäten) selbst bestimmen können. Auch Arbeitszufriedenheit hängt in starkem Maße davon ab, wie viele Spielräume für Selbstbestimmung und Gestaltung darin enthalten sind. Zu Recht weist Hahn (1994) darauf hin, dass fast alle Strafen (Gefängnis, aber auch Geldstrafen) im Kern Beschränkungen der Selbstbestimmung sind.

## **Bestimmen Menschen wirklich selbst, was sie tun oder ist der freie Wille eine Einbildung?**

Brauchen Menschen die Möglichkeit – oder nur das Gefühl, sie würden selbst bestimmen? Hirnforscher wie z.B. Roth (1997) fordern, von der Vorstellung eines „Freien Willen“ im traditionellen Sinne Abschied zu nehmen. Zwar könne der Mensch Handlungen planen und Alternativen abwägen; ob, wie und wann wir dann aber schließlich handeln, bestimmten jedoch Vorgänge im Gehirn, das dem Bewusstsein das Gefühl vorgaukeln könne, autonom zu handeln, obwohl es manipuliert wurde. In Experimenten kann man den vermeintlich freien Willen durch gezielte Stimulationen im supplementär-motorischen Areal des Gehirns erzeugen. Reizt man die richtige Stelle, heben die Leute ihren Arm und behaupten dann, sie hätten dies gewollt und nennen auch den Grund, weshalb sie das getan hätten. Aus Versuchen zur Beziehung zwischen Bereitschaftspotential und Willensakt kann geschlossen werden, dass „der Willensentschluss nicht die Ursache der Bewegung ist, sondern ein Begleitgefühl für die Handlung selber“ und „dass die Antriebe unseres Handelns subcortical-unbewußt zustande kommen und dann infolge des Bereitschaftspotentials bewusst werden“ (308).

Macht es also überhaupt Sinn, Selbstbestimmung zur Leitidee zu erheben, wenn sie eine Illusion ist? Bei genauem Hinsehen sind diese neurobiologischen Erkenntnisse nicht so aufregend wie sie erscheinen. Hier wird ein Verständnis von Selbstbestimmung in Frage gestellt, das diese auf bewusste kognitive Prozesse reduziert. Die Vorstellung, der Mensch handle in der Regel in dem Sinne „vernünftig“, dass er bewusst plant, Konsequenzen abwägt, sich dann eine Handlung vornimmt und sie ausführt, muss in der Tat ad acta gelegt werden. Planungs-, Handlungssteuerungs- und Bewertungsprozesse sind nur zu einem begrenzten Teil bewusst(-seinsfähig). Das Bewusstsein hat sich als Zwischenstufe zwischen der primären Verarbeitung von Sinnesinformation und daraus abgeleiteter Reaktion ausgebildet. „Diese zusätzlichen Verarbeitungsschritte erlauben es uns, dank früher gemachter Erfahrungen Überlegungen anzustellen oder Voraussagen zu machen über das, was eintreten wird, wenn dieses oder jenes der Fall ist“ (Singer 2001, 156). Die bewusste Beeinflussung und Steuerung des Verhaltens macht nur einen kleinen Teil der Selbstbestimmung bei der Ausführung von Handlungen aus. Das Gehirn, oder besser gesagt „der ganze Mensch ist also das autonome System, nicht das empfindende Ich. Diese Autonomie beruht darauf, daß das Gehirn alles, was es tut, durch das limbische System bewertet und das Resultat dieser Bewertung im Gedächtnis niederlegt. Gedächtnissystem und Bewertungssystem steuern unser Verhalten in Zusammenhang mit dem präfrontalen Cortex als Zentrum bewußter Handlungsplanung. Alle drei Systeme wirken auf die subcorticalen Zentren (Basalkerne, thalamische Kerne, Kleinhirn) ein, die dann die eigentliche Entscheidung treffen und das aktuelle Verhalten auslösen. Da dies seit unserer Geburt passiert (z.T. schon vorher), sammelt sich im Gedächtnis ein ungeheurer Vorrat an Erfahrungen an. Neben den wenigen strikt angeborenen Verhaltensweisen bestimmen diese erfahrungsabhängigen Gedächtnisinhalte unser Verhalten“ (Roth 1997, 310).

Menschen haben demnach ein „Bewertungsgedächtnis“. Es entscheidet „unter Berücksichtigung der jeweiligen Reize aus der Umwelt und meinem Körper, was ich im nächsten Augenblick tue – und kontrolliert auch die bewußte Handlungsplanung und das unmittelbare Starten einer Handlung (307). Eine solche Auffassung widerspricht nur einem engen „Kognitivismus“, entspricht aber beispielsweise der Psychoanalyse, für der der Mensch keineswegs vor allem kognitiv bewertet und plant. Andere Instanzen wie „Es“ und „Über-Ich“ spielen hier eine wesentliche Rolle, und das sog. „Unterbewusstsein“ steuert in erheblichem Maße Denken, Handeln – und z.B. auch das Träumen. Die für die Behindertenpädagogik wichtige Tätigkeitstheorie (vgl. Leontjew 1977) unterscheidet zwischen dem (bewussten, kognitiv

regulierten) Ziel einer Handlung und den jeder Tätigkeit zu Grunde liegenden Motiven, die biografisch und sozial-kulturell angeeignet wurden. Ob eine Person sich mit seinen ihm bedeutsamen Motiven in Übereinstimmung befindet, wird weniger bewusst und kognitiv „geprüft“, sondern vor allem über die Gefühle rückgemeldet: sie zeigen dem Handelnden, ob er sich beim Tun mit dem in Übereinstimmung befindet, was ihm „eigentlich wichtig“ ist (Klauß 1985). Die Bedeutung bewusster Handlungssteuerung – und von Bildungsangeboten, die deren Aneignung ermöglichen – wird damit nicht verringert. Es wird aber bei diesen Überlegungen deutlich, dass die Grundlagen selbstbestimmten Handelns vielleicht nicht einmal vorrangig im kognitiven Bereich liegen, sondern in einem komplexen Bewertungssystem, bei dem z.B. gemachte Erfahrungen und angeeignete Bedeutungen sowie grundlegende Motive eine entscheidende Rolle spielen. Damit ist es auch nicht mehr notwendig, Menschen mit erheblicher kognitiver Beeinträchtigung die Möglichkeit der Selbstbestimmung abzusprechen, weil sie ihre Ziele nicht kognitiv reflektieren und sprachlich ausdrücken können (vgl. Stinkes 2000). Im Prinzip ist danach jeder Mensch zu Akten selbstbestimmten Handelns in der Lage, der über Erfahrungen verfügt und diese bewertend gespeichert hat. Die Pädagogik hat sich deshalb mit der Frage zu befassen, welche Art von Erfahrungen Menschen ermöglicht werden können, um ihnen – auf ihrem jeweiligen Lern- und Lebensniveau – die Entwicklung von Selbstbestimmung und Autonomie zu ermöglichen.

### **Entspricht das Selbstbestimmungsideal dem „sozialen“ Wesen des Menschen?**

Werden Menschen durch diese Leitidee auf ihr individuelles Wesen reduziert und ihres sozialen Wesens beraubt? Fischer (1994) fordert, das „Mehr an Abhängigkeit“ von Menschen mit geistiger Behinderung nicht nur als etwas negativ Erlebtes anzusehen. Eine „völlige Unabhängigkeit“ kein in der Tat kein sinnvolles Ziel sein. „Zustände menschlichen Wohlbefindens“ gründen auf einem ausgewogenen Verhältnis zwischen „größtmöglicher verantwortbarer Unabhängigkeit und bedürfnisbezogener Abhängigkeit“ (Hahn 1994, 86; vgl. Thimm 1997). Menschliches Handeln ist immer in soziale Bezüge eingebunden und menschliche Existenz ist auf „gelungenes menschliches Miteinander angewiesen“ (Frühauf 1994, 53). Selbstbestimmung entfaltet sich erst im „Zusammenspiel individueller und sozialer Faktoren“ (Theunissen/Plaute 2002, 23). Die Gefahr einer Selbstbestimmungs-Ideologie, die „das Selbst als eine ‚egobezogene Größe‘ verabsolutiert und dazu beiträgt, dass sich ein ‚grenzenloser Individualismus und Egoismus, der antisoziale Züge trägt‘ (24) und Gemeinsinn und Solidargemeinschaft aushöhlt, wird durchaus gesehen. Speck (2000) postuliert demgegenüber, Selbstbestimmung sei „ein moralischer Begriff. In der Moral geht es um die Grundfrage: Was soll ich tun? Ich als Mensch gegenüber anderen und zusammen mit anderen?“ (18f). Zur Selbstbestimmung gehöre auch „die Selbstbeherrschung, das Erlernen von Rücksicht gegenüber anderen und das Einhalten gemeinsam vereinbarter Regeln“ (25), sonst droht Vereinsamung, weil die „menschliche Existenz auf gelungenes zwischenmenschliches Miteinander angewiesen ist, damit sich persönliche Zufriedenheit und sozialer Friede einstellt“ (Frühauf 1994, 53).

Doch zeigen solche ergänzenden Korrekturen nicht gerade die Problematik des Selbstbestimmungsgedankens, der zwar „beeinträchtigten Menschen zu einer Beförderung, Erweiterung ihrer Interessen und Bedürfnisse verhilft“, aber im Kern doch neoliberales Gedankengut transportiert (Stinkes 2000, 174)? Führt die Idee nicht „zur gefährlichen Verblendung“, weil sie „faktische Bedingungen menschlicher Existenz ignoriert und sich im Ausblenden der Tatsache gefällt, dass der Mensch vielfältig bestimmt ist“ (172)? Der Mensch wird zur Selbstbestimmung „genötigt“ (172). Trägt das Propagieren der Selbstbestimmung zur Entsolidarisierung bei? Wichtige Vertreter des Normalisierungsprinzips warnen vor einer Verabsolutierung der Idee als „Tanz um das goldene Ego“ (vgl. Thimm 1997). Jantzen (1996) brandmarkt es als moderne Form des Totmachens, wenn in den USA Menschen im Namen der Normalisierung aus Institutionen entlassen werden und unter den Brücken landen. Wird hier nicht das Recht des Stärkeren, des potenten Kunden idealisiert (vgl. Stinkes 2000)?

Thimm (1997) fragt, ob nicht die Ziele von Normalisierung und Selbstständigkeit relevanter sind. Er weist auf das Problem sozialer Isolierung von Menschen mit geistiger Behinderung hin. In einer Studie „gaben 54 Prozent der Eltern an, daß ihr Sohn bzw. ihre Tochter keinerlei Freunde habe. Über drei Viertel der erwachsenen geistig Behinderten verbringt die Freizeit in der Woche und an den Wochenenden mit den Eltern“ (230). Für Antor/Bleidick (2000) befördert das Selbstbestimmungsideal gar eine neue Behindertenfeindlichkeit. Der Kult des Selbst stehe in der Postmoderne gemeinsam mit dem Ziel einer

leidensfreien Gesellschaft höher als die Achtung vor dem Leben und führe dazu, dass Behinderung möglichst ausgemerzt werden sollte (vgl. 72f).

Die Kritik richtet sich gegen die vereinseitigende Meinung, man könne die Widersprüchlichkeit aufheben, dass Menschen gleichzeitig Individuen und soziale Wesen, also gleichzeitig unabhängig und abhängig sind. Will man den Begriff sinnvoll weiterverwenden, so ist „das Verhältnis von individueller Selbstbestimmung und sozietärer Einbindung zu klären“ (Lindmeier 1999, 209). Zugespißt kann man sagen, dass die Selbstbestimmungsidee für sich genommen und in verabsolutierter Form bedeuten würde, den Autismus zum Ideal zu erheben. Menschen mit Autismus lassen sich in dem, was sie tun, nur schwer von anderen beeinflussen. Ein negatives Verständnis von Selbstbestimmung als Unabhängigkeit von äußerem, vor allem von sozialem Einfluss, würde in der Tat das soziale Wesen des Menschen ignorieren.

## **Gibt es nicht Menschen, deren Selbstbestimmung erheblicher Einschränkung bedarf?**

Gibt es nicht Menschen, die ohne erhebliche Einschränkung ihrer individuellen Selbstbestimmung nicht leben (und lernen) können? In der pädagogischen Praxis zeigt sich ebenso wie bei vielen Konzepten, dass im Umfeld der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung in Bezug auf zwei Personengruppen die Auffassung vorzuherrschen scheint, Selbstbestimmung sei für den Umgang mit ihnen eine kaum geeignete Idee. Ich spreche von Menschen mit Autismus und mit schwerer kognitiver Beeinträchtigung und weise auf die erheblichen Einschränkungen der Selbstbestimmung in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Störungen bei Menschen mit geistiger Behinderung nur hin (vgl. Klauß 1995).

„Selbstbestimmt leben, wer kann das schon?“ schreibt die (ehemalige) Bundesvorsitzende des Autismusverbandes, „wir Eltern werden immer am besten wissen, was für unsere Kinder am besten wäre ... Wir bestimmen also ihr Leben, das ist nicht das schlechteste für sie“ (Blohm 1997, 43)<sup>[4]</sup>. Viele Konzepte für Menschen mit autistischem Verhalten beinhalten ein hohes Maß an äußerer Kontrolle. Lovaas (1982) hält es für notwendig, autistische Kinder für längere Zeit 40 Stunden pro Woche konsequent durch ausgearbeitete Verstärkungsprogramme zu lenken. Im Konzept „TEACCH“ wird angestrebt, das schulische Lernen wie auch den Alltag in Wohngruppe und Beschäftigungsbereich durch vor allem visuelle Steuerung durchgehend zu strukturieren (vgl. Claß 2001). Bei der „Gestützten Kommunikation“ (Eichel 1996) wird durch eine Kombination von physischer und psychischer Stütze intensive Verhaltenskontrolle ausgeübt. Feuser (2001a) hält in Übereinstimmung mit zahlreichen einschlägigen Ansätzen sehr prägnante, klare Anweisungen und besonders eindeutiges Verhalten seitens der Pädagoginnen und Therapeutinnen für unerlässlich, und auch Prekop (1991) realisiert in ihrer Festhaltetherapie ein ungewöhnlich erscheinendes Maß an Fremdbestimmung. Die Gemeinsamkeit solcher völlig kontrovers begründeter Konzepte liegt in der Annahme, dass Menschen mit Autismus das brauchen, wenn sie sich sozial angepasst verhalten und etwas lernen sollen. Sind Menschen mit Autismus demnach nicht zur Selbstbestimmung fähig, weil sie, wenn man sie tun lässt, was sie von sich aus tun, nur stereotype Bewegungen und Sprache zeigen, bei Gewohntem verharren und nichts dazulernen können?

Auch die Menschen, die wir schwer- und mehrfachbehindert nennen, erfahren im Alltag ein ungewöhnlich großes Maß an Fremdbestimmung. Ihre Lebensrealität ist „in der Regel weit entfernt von dieser möglichen Synthese von Unselbständigkeit und Selbstbestimmung“ (Frühauf 1994, 56), wenngleich gewisse Wirkungen der Selbstbestimmungsidee auch hier erkennbar sind. Das Konzept der Basalen Stimulation (Fröhlich 1998) beispielsweise basiert ursprünglich auf der Annahme, bei einigen Menschen seien Lernen und Entwicklung nur möglich, wenn jemand von außen stimulierende Angebote macht, die zunächst zur rezeptiv-wahrnehmenden und dann auch zu äußerer Aktivität anregen sollen. Durch die Aufnahme kommunikativer Elemente in das Konzept wird inzwischen verstärkt berücksichtigt, wie sich der Geförderte zum Förderangebot äußert. Das ist ein qualitativer Fortschritt in Richtung Selbstbestimmung, wenngleich auch der sog. somatische Dialog (Fröhlich 1982) ein vor allem von außen angeregter bleibt. Vermutlich ist der Alltag dieser Menschen nach wie vor von der Erfahrung geprägt, dass sie vor allem von außen angeregt und bestimmt werden und dass ihre Ideen, Initiativen und spontanen Aktionen selten den Ausgangspunkt pädagogischer Interaktionen darstellen. Von Silke, einem Mädchen mit schwerer Behinderung, wurde in 2-5minütigen Schritten ein Schultag protokolliert, u.a. ihre Aktivitäten und die der Lehrkräfte (Fischer 1999). Hier zeigt sich dies ganz deutlich.

## Analyse von 25 Interaktionssituationen (je ca. 5 Minuten)

| Lehrkräfte interagieren auf vier Arten mit Silke  | Charakterisierung                                     | n |
|---|---|---|
| Sie tun etwas mit Silke (Initiative der Lehrkräfte)   | Silke wird „bewegt“                                   | 9 |
| Sie bieten Silke etwas an oder sprechen sie an – ohne Bezug zu dem, was Silke gerade tut              | Eigene Idee der Lehrkräfte als Anlass der Interaktion | 9 |
| Sie sehen ein Verhalten oder einen Zustand als gestört und korrigieren ihn (incl. Trösten bei Weinen) | „Störung“ Silkes als Anlass der Interaktion           | 8 |
| Sie gehen antwortend, reagierend, imitierend etc. auf Silkes Ausdruck oder Verhalten ein              | Kompetenz Silkes als Anlass der Interaktion           | 0 |

Abb. 1.

Silke tut zwar manchmal, was sie will bzw. was ihr spontan einfällt, aber es kommt in keiner Sequenz eine Interaktion zu Stande, in der ihre Initiative oder Aktivität aufgegriffen wird – es sei denn, diese wird als korrigierungswürdig, als gestört angesehen. Sonst ignoriert man sie oder macht etwas mit ihr. Selbstbestimmung scheint nicht realisierbar. Zeigen diese Menschen selbst keine Initiative, auf die wir eingehen, die wir aufgreifen, von der wir uns leiten lassen können? Müssen Pädagogen immer etwas vorgeben und von außen steuern?

### Die Bedeutung Sozialer Orientierung

Beide Personengruppen, Menschen mit Autismus und mit schwerer Behinderung machen vermutlich von ihrer Kindheit an seltener als andere Kinder die Erfahrung, dass ihre Initiativen beachtet und beantwortet werden und sie in ihrer Umwelt damit etwas bewirken. Fornefeld (1995) weist darauf hin, dass Kinder mit schwerer Behinderung es als Gewalt erleben können, wenn sie im Unterricht entweder gezwungen werden, manuell geführt etwas zu tun, was irgendwie zu dem passt, was die anderen Kinder tun – oder allein gelassen im Raum herumirren. Autistische Menschen, die ihre Erfahrungen reflektieren können, kommen zu der Überzeugung, nie ohne Zwang lernen zu können. Ein autistischer junger Mann (Zöller 1992) schreibt beispielsweise an seine Lehrerin: „Ich kann nichts tun ohne Druck. Niemals lerne ich etwas, wenn Sie nur lieb und einfühlsam sind. Ich bin so komisch“ (59).

Weshalb erscheint sowohl für Menschen mit Autismus als auch mit schwerer und mehrfacher Behinderung in der Praxis wie in der Theorie ein besonders hohes Maß an Außensteuerung, an klar strukturierten Anweisungen und Vorgaben, an Fremdbestimmung notwendig? In gewisser Hinsicht verhalten sie sich beide viel selbstbestimmter als andere. Es fällt schwer, sie zu beeinflussen, sie zum Mitmachen zu bewegen und sie in soziale Interaktionen einzubeziehen. Sie tun eher das, was ihnen einfällt, gewohnt ist, was sie „anmacht“ als was andere von ihnen wollen und für notwendig halten. Zöller (1992) drückt das so aus: „mein Zustand ist bedenklich. Ich bin so egoistisch. Alle nutze ich aus und sage, was ich denke“ (69). Autistische Menschen ahmen kaum nach, lassen sich kaum auf Spiele und ihre Regeln ein, lassen sich kaum auf Kommunikation ein. Sie wissen kaum, was andere Personen denken und fühlen und können sich deshalb kaum darauf einlassen (vgl. „Theory of Mind“; Hobson 1993). Eine Schülerin drückt das – mit Hilfe von FC – so aus: ES IST SO DASS ICH GUT KANN WAS ICH WILL UND PROBLEME HABE WENN ICH SOLL (Gisela; nach Klauß 2002a, 11). Bei Menschen mit schwerer Behinderung wird eine häufig vorhandene „Beziehungsstörung“ (Fornefeld 1989) diagnostiziert. Auch das reflektiert die Erfahrung, dass sie sich kaum auf von außen kommende Angebote einlassen. Dabei spielt neben ihren sehr eingeschränkten kognitiven Möglichkeiten vermutlich ihre Erfahrung eine Rolle, dass sie zeitlebens kaum erleben konnten, dass jemand auf ihre Intentionen eingegangen ist oder diese wenigstens verstanden wurden. Stattdessen wurde v.a. mit und an ihnen etwas gemacht, oft auch – bei medizinischen Eingriffen – mit Schmerzen verbunden. Weshalb sollten sie sich auf das einlassen, was von anderen Menschen kommt?

Diese Form von „Selbstbestimmung“ hat gravierende Folgen. Wer sich von äußeren Einflüssen abschottet, ist – unabhängig von den Gründen, die dazu geführt haben – nicht nur im Sozialkontakt, sondern auch in Bezug auf seine Bildung grundlegend beeinträchtigt. Menschen mit Autismus, die sich inzwischen mit FC äußern können, sprechen eindrücklich davon, dass sie unter ihrer sozialen Isolation leiden – und ebenso darunter, dass sie in vielen Lebensbereichen die zur Selbständigkeit notwendigen

Fertigkeiten nicht ausgebildet haben. „Die Dinge erschließen sich dem Menschen durch den Menschen und der Mensch sich dem Menschen über die Dinge“ (Feuser 2001b, 13). Lehrkräfte darauf angewiesen, dass die Schüler mitmachen, dass sie auf ihre Vorschläge eingehen, sich etwas zeigen lassen und eigene Aktivitäten zeigen, die im Sinne des Unterrichts- bzw. Fördererfolges sinnvoll erscheinen. Gleiches gilt für Eltern, die ihre Kinder erziehen und ihnen die Kompetenzen vermitteln möchten, die sie für das Leben brauchen. Stinkes (2000) verweist darauf, dass „in jeder Liebensbeziehung, der Familie oder der Freundschaft die Angst vor Abhängigkeit als das Fehlen von Vertrauen bezeichnet wird“ (183). Es geht hier um ein grundsätzliches Vertrauen in andere Menschen. Wenn jemand von sich aus, freiwillig, nicht in der Lage und/oder bereit ist, sich auf andere Personen, auf deren Willensäußerungen, Vorschläge, Kritik und Modellverhalten einzulassen, steht man vor der Frage, wie man sie – dennoch – dazu bringen kann. Dann liegt der Gedanke nahe, die Soziale Orientierung, die dieser Mensch braucht, mit Nachdruck einzufordern – oder zu erzwingen. Viele Konzepte zur Förderung von Menschen mit Autismus versuchen die zu wenig ausgebildete Soziale Orientierung zu kompensieren. Für die Menschen mit Autismus bedeutet das jedoch, dass sie die Erfahrung machen, dass das, was sie an Verhaltensweisen selbst ausgebildet haben, was sie als spontanen Handlungsimpuls zeigen, immer als gestörtes Verhalten erscheint, das nur durch äußere Steuerung in positives umgewandelt werden kann.

### **Freiwillige und eingeforderte Soziale Orientierung**

Für viele Pädagoginnen und Pädagogen ergibt sich daraus ein Dilemma: ist so viel Fremdbestimmung mit den eigenen Zielen zu vereinbaren? Wäre nicht der Versuch sinnvoller, Menschen mit Autismus und mit schwerer Behinderung dafür zu gewinnen, sich von sich aus, freiwillig, also selbstbestimmt auf das einzulassen, was „Soziale Orientierung“ meint und für ihr Leben und Lernen unabdingbar ist? In der Praxis wie auch in der einschlägigen Literatur finden sich entsprechende Ansätze und Konzepte. Es ist beispielsweise möglich, die scheinbar gestörten stereotypen Bewegungen eines schwerstbehinderten Kindes nicht zu ignorieren oder zu unterbinden, sondern zum Ausgangspunkt einer Interaktion zu machen, bei der die Aktivität des Kindes gewürdigt wird.

- Im Praktikum soll eine Studentin Katja – eine Schülerin mit schwerster Behinderung - beschreiben. Sie sagt: Katja zeigt keine Aktivitäten. Außerdem hat sie Fingerstereotypien. In der Reflexion darüber wird klar, dass das Mädchen über eine Aktivität eine – vermutlich selbst angeeignete – Kompetenz verfügt: bizarr wirkende Bewegungen. Nimmt man das ernst, so kann man daran eine Interaktion anknüpfen. Bei Katja klappt das. Die Studentin kann sich in ihr Fingerspiel „einklinken“. Dabei entsteht nicht nur ein lustiges Wechselspiel, sondern plötzlich auch deutliches Interesse an Gegenständen und am Gegenüber: Katja nimmt Blickkontakt auf und lacht. Schließlich zeigt sie auch Ansätze, ihrerseits auf Bewegungsanregungen einzugehen. (vgl. Klauß 2000c).

Praxisbeispiele von Fornefeld (1989), Jantzen (1993), Pfeffer (1988) und Mall (1998) belegen diese Erkenntnis: es hat Aussicht, zunächst einmal davon auszugehen, dass das, was ein Mensch tut – oder auch nur, wie er ist, wie er sitzt, wie er riecht, wie er atmet – zunächst als etwas zu würdigen, was dieser Mensch entwickelt, gefunden, als Lebensäußerung ausgebildet hat. Es ist Ergebnis seiner – leider zum größten Teil autodidaktischen – Bildungsgeschichte. Unterdrückt man das nicht, sondern versucht, selbst zunächst zum Antwortenden zu werden, gibt es die Chance auf Wechselseitigkeit. Man achtet die einfachste Form der Selbstbestimmung: So bin ich - so will ich sein! Für diese Menschen ist damit vielleicht erstmalig in ihrem Leben die Chance erschlossen, andere Menschen nicht als solche zu erleben, die eigene Impulse und Ideen nur ignorieren und unterdrücken, sondern würdigen und aufgreifen. Auch in Bezug auf Menschen mit Autismus gibt es Konzepte und Erfahrungsberichte, die dafür sprechen, zunächst bei der Förderung „freiwilliger“ Sozialer Orientierung anzusetzen (vgl. Klauß 2002a). Bei Hartmanns (1999) Aufmerksamkeits- Interaktions- Therapie (AIT) geht der Therapeut zunächst konsequent auf Aktivitäten des Kindes ein, orientiert sich an ihm und macht sich zu seinem Mitspieler, bevor dieses sich umgekehrt an Vorschlägen und Anforderungen anderer zu orientieren beginnt. Praxisbeispiele von Zivildienstleistenden (Gagelmann 1984, Dietrich 2000) belegen, dass Menschen mit autistischem Verhalten Ansätze Sozialer Orientierung ausbilden können, wenn sie mit ihrem gestört erscheinenden Verhalten zum Initiator sozialer Interaktionen werden können.

Diese Erfahrungen und Konzepte sprechen dafür, dass der Weg zur Bildung Sozialer Orientierung über

die Achtung der Ansätze von Selbstbestimmung des Kindes möglich ist. So kann die Erfahrung entstehen, selbst etwas bestimmen und sozial bewirken zu können. Ähnliches geschieht, wenn Eltern von Säuglingen intuitiv ihr Kind imitieren und ihm dadurch ermöglichen, seinerseits das nachzuahmen, was ihm vorgemacht wird, denn es ist ja das, was es selbst gezeigt hat und also schon kann (vgl. Papousek/Papousek 1989).

## **Erfordert Bildung nicht auch Fremdbestimmung?**

*Der geistigbehinderte Mensch bleibt ... darauf ... angewiesen, geführt zu werden und mitzutun, was andere anregen (KMK 1980, 10)*

Mit Mühl (1996) konstatiert Lindmeier (1999) gegenüber einem von ihm kritisierten Verständnis von Selbstbestimmung als ledigliche Befreiung von Fremdbestimmung, es könne im „objektiven Interesse des Kindes notwendig sein, subjektive Interessen zu überschreiten und ihm Anforderungssituationen ‚zuzumuten‘, auf die es zunächst wegen fehlender Vorerfahrungen eher ängstlich und zurückhaltend zugeht“ (215). Das Verhältnis von Freiheit und Erziehung und Bildung müsse deshalb in der Geistigbehindertenpädagogik geklärt werden. Dabei werde das „grundsätzliche Dilemma aller Pädagogik und Andragogik deutlich, denn das Ziel der Erziehung und Bildung ist die Freiheit, Erziehen und Bilden selbst bedeutet aber richtungsgebende Einflußnahme. Die Grundfrage aller Pädagogik lautet daher: Wie kann die Freiheit aus der installierten Einflußnahme hervorgehen? ... (ob und wie) Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung zu erreichen ist“ (215). Das Problem werde nicht gelöst, indem man permissiv nur vom Kind geäußerte Bedürfnisse befriedige, sondern durch ein „Verständnis von Erziehung und Bildung, das diese so auffaßt, das sie die Freiheit des Menschen durch Provokation und überholendes Vorlaufen ... wecken und fördern kann und muß“ (216). Gleiches gelte „auch für die Erwachsenenbildung, die ihren Adressaten niemals weiterbilden wird, wenn sie ihm nur vorsetzt, was er schon kennt und weiß“ und nicht zur „Selbstüberschreitung führt“ (216).

## **Erkennbarkeit des „fremden Willen“**

Der Hinweis, dass Bildung nicht möglich ist, wenn Anregungen, Informationen, Vorbilder, Impulse und auch Kritik von anderen Personen nicht aufgenommen und zum Anlass der Weiterentwicklung genommen wird, korrigiert zu Recht ein Verständnis von Selbstbestimmung, das dies ausschließt. Dies widerspricht nicht der Erkenntnis, dass Menschen – zunächst – die Erfahrung brauchen, dass es für sie sinnvoll ist, sich an dem zu orientieren, was anderen Personen wichtig ist, im Gegenteil. Das Eingehen auf Initiativen des Kindes reicht nicht aus. Zur Ausbildung Sozialer Orientierung muss auch ein „fremder Wille“ erkennbar sein, an dem man sich orientieren kann. Eltern und Pädagogen müssen deshalb auch fordern, kritisieren, vielleicht auch zur Entwicklung provozieren. Und sie sollten gerade bei den Menschen, die sich wenig an anderen orientieren, in ihren Äußerungen und Anregungen sehr klar und eindeutig sind, da jemand, der wenig gewohnt ist, sich auf andere einzulassen, diese Fähigkeit auch kaum entwickelt hat. Gleichwohl bleibt die kritische Anfrage an die traditionelle Auffassung der Geistigbehindertenpädagogik, „der geistigbehinderte Mensch“ bleibe darauf „angewiesen, geführt zu werden und mitzutun, was andere anregen“ (KMK 1980, 10). Die Balance zwischen selbstbestimmtem Lernen und pädagogischer Anregung muss ausgewogen sein.

## **Was meint „selbstbestimmtes Lernen“?**

Dabei sollte präzisiert werden, was „selbstbestimmtes Lernen“ meint. Nach Struck (1996) ist schulisches Lernen effektiv, wenn es selbsttätig und handlungsorientiert, interaktiv und in gemeinsamer Problemlösung stattfindet und wenn Fehler zugelassen, Rückmeldung über Lernergebnisse genutzt werden und Vieles gegenseitig erklärt wird (vgl. Klauß 2002a). Selbst entdeckte Erkenntnisse sind also wichtig und vermitteln das Bewusstsein, zu Problemlösungen und Entdeckung von Neuem in der Lage zu sein, auch wenn die so gewonnenen Erkenntnisse in der Regel nur für das Kind neu sind. Meist beschreitet es dabei – selbsttätig – Wege, die von der Lehrperson „vorgedacht“ wurden. Lernmaterialien, -anlässe und Problemstellungen werden so vorgegeben, dass eigenständiges Lernen möglich ist. Lehren und Lernen bezeichnen (so Klafki 1995) einen Interaktionsprozess, „in dem Lernende sich mit Unterstützung von Lehrenden zunehmend selbständiger Erkenntnisse und Erkenntnisformen, Urteils-, Wertungs- und Handlungsmöglichkeiten zur reflexiven und aktiven Auseinandersetzung mit ihrer historisch- gesellschaftlichen Wirklichkeit aneignen sollen“. Im Kern müsse Lernen demnach

„entdeckendes bzw. nachentdeckendes und sinnhaftes, verstehendes Lernen sein, dem die nur reproduktive Übernahme von Kenntnissen und alles Trainieren, Üben, Wiederholen von Fertigkeiten eindeutig nachgeordnet oder besser: eingeordnet ist“. Das Hauptmerkmal solchen Lernens, das z.B. in verschiedenen Formen des Offenen Unterrichts stattfindet die Regulation der Lernaktivität durch die Lernenden selbst. Auch Kinder mit geistiger Behinderung sind beispielsweise in der Freiarbeit in der Lage, selbst zu bestimmen, welche Aufgaben sie in welcher Reihenfolge angehen, welche Lösungsmittel und –wege sie wählen, mit wem sie zusammenarbeiten und ob die Lösungen adäquat sind. Dieses selbstbestimmte Lernen gelingt aber nur, wenn sie bereit und in der Lage sind, sich an zweierlei zu orientieren: an den Gegebenheiten des Materials und der ihm immanenten Anforderungen und an den durch die Lehrperson oder gemeinsam ausgehandelten Regeln. Wichtig sind außerdem Bereitschaft und Fähigkeit, Hilfe, Korrektur und Anleitung einzufordern und anzunehmen, wenn dies erforderlich ist – von Lehrpersonen oder anderen Kindern. Indem dies freiwillig geschieht, ist keine Fremdbestimmung zum Lernen notwendig. Lassen sich Schüler jedoch von sich aus nicht darauf ein, die hiermit verbundenen Mühen und die Orientierung am Material und an anderen Personen zu akzeptieren, bleibt ihnen nur der mühsame und oft erfolglose autodidaktische Weg. Bleibt noch die Frage, ob beim selbstbestimmten Lernen nicht auch Neues entdeckt werden kann. Natürlich. In gewissem Sinn ist jeder Mensch beim Lernen kreativ. Selbst bei gleichen Vorgaben, wie der Stift zu halten ist und die Buchstaben zu schreiben sind, gestaltet doch jeder seine Handschrift ganz individuell. Die Aneignung einer Kompetenz beinhaltet zugleich ihre individuelle Veränderung und damit ihre potentielle Weiterentwicklung. Trotzdem besteht Lernen und Problemlösen vor allem darin, vorhandene Fähigkeiten und Kenntnisse auf neue Situationen und Problemlagen anzuwenden. Es ist sinnvoll und effektiv, dabei von dem zu profitieren, was andere Menschen bereits wissen und können – und es nicht zu kopieren, sondern anzueignen, sich auf eigene Art und Weise zu eigen zu machen. Dies zuzulassen bedeutet selbstbestimmtes Lernen zu fördern. Besteht man demgegenüber darauf, dass beim Lernen genau das nachvollzogen werden muss, was vorgegeben ist, betreibt man Drill, und der gehört bestenfalls zum Militär.

### **Ist die Leitidee der Selbstbestimmung ein simplifizierendes Erfolgsrezept?**

Die Kritik an der Selbstbestimmung ist vor allem eine Kritik an ihrer Verabsolutierung und an einem „negativen“ Verständnis von Freiheit (vgl. Taylor 1992), wonach nur äußere Hindernisse der Selbstbestimmung beiseite zu räumen sind, damit Mensch frei entscheiden und handeln können. Wenn beispielsweise die Möglichkeit eines selbstbestimmten Lebens nur davon abhängig gemacht wird, dass Menschen mit geistiger Behinderung möglichst viele Wahlmöglichkeiten erhalten (vgl. Niehoff 1992), erscheint diese Idee wie ein vereinfachendes Erfolgsrezept. Auch wenn jeder Mensch auf Selbstbestimmung ebenso angelegt ist wie auf Soziale Orientierung, muss er beides doch vollständig ausbilden. Es reicht nicht aus, Selbstbestimmung zu postulieren. Es muss auch gefragt werden, wie die individuelle Kompetenz des selbst Bestimmens ausgebildet werden kann. Aus den Bedingungen von Selbstbestimmung lassen sich Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln ableiten (vgl. Klauß 2000c).

### **Zwischenfazit: Ist Selbstbestimmung eine sinnvolle Leitidee?**

Selbstbestimmung als isolierte pädagogische Leitidee birgt die Gefahr, eine individualistische Sicht des „ich mache, was ich möchte“ und ein negatives Verständnis von menschlicher Freiheit zur Norm zu erheben. Diese Sichtweise kann ein entsolidarisierendes Verständnis des „jeder soll sehen, wo er bleibt“ und des „wer zahlt, bestimmt“ befördern. Möglicherweise wäre deshalb der Begriff der Autonomie im Kant'schen Sinne sinnvoller. Er drückt aus, dass der moderne Mensch sich bei der Frage, was er tun soll, nicht mehr auf (irdische oder überirdische) Instanzen berufen kann sondern auf sich selbst („autos“) verwiesen ist. Er reflektiert aber zugleich die Erkenntnis, dass der Mensch darauf angewiesen ist, sich an anderen Menschen zu orientieren und Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen. Er braucht einen Maßstab für das, was für ihn selbst „eigentlich“ wichtig ist – beispielsweise gegenüber dem, worauf er gerade augenblicklich Lust hat. Das kommt im Wortbestandteil „nomos“ (Gesetz) zum Ausdruck. Gesetze regeln und ermöglichen das Zusammenleben von Menschen. Bereits Aristoteles<sup>[5]</sup> hat darauf hingewiesen, dass die Orientierung am Anderen im Interesse des Menschen selbst liegt. Für sein Wohlbefinden und seine Bildung ist sie unerlässlich, sonst

·bleiben die Bedürfnisse unbefriedigt, die sich auf Menschen beziehen (z.B. Nähe, Zuneigung),



- ist kein befriedigendes Zusammenleben möglich, weil dieses gegenseitige Rücksichtnahme erfordert,
- ist Bildung nur sehr begrenzt möglich, weil die Welt, weil Wissen und Können ohne Vermittlung durch Menschen nur bruchstückhaft angeeignet werden können, und es
- fände keine Kommunikation statt, weil sie per se bedeutet, sich auf andere Menschen einzulassen.

Jede Lehrperson kommt mit der – in der Regel berechtigten – Erwartung in die Klasse, dass die Kinder sich auf das einlassen, was sie ihnen vorschlägt, dass sie ihr diesen Vertrauensvorschuss entgegenbringen. Es entspricht den Wurzeln der Selbstbestimmungs-idee sowohl in der griechischen und modernen Philosophie als auch in der christlich-jüdischen Tradition, dass Freiheit immer bedeutet, sich an etwas Wichtigem zu orientieren, an Regeln und Werten, die als bedeutsam (an)erkannt werden und zugleich auf die Gemeinsamkeit mit anderen Menschen verweisen. Problematisch ist jedoch am Kant'schen Autonomieverständnis die enge Verknüpfung der Autonomie mit der Nutzung der Vernunft. Dies würde Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen tendenziell ausschließen. Demgegenüber geht es – in Übereinstimmung sowohl mit der modernen Neurobiologie als auch aktuellen Philosophen sowie bspw. der Psychoanalyse als auch der kulturhistorischen Schule – um einen Prozess, bei dem ein Mensch im Zusammenwirken von in der biografischen Entwicklung angeeigneten Motiven, die sich vermutlich eher über Gefühle erschließen, und kognitiv-reflexiv bestimmten Zielen auf dem Hintergrund seiner Erfahrungen und Prägungen sein Denken und Handeln bestimmt.

Für die Pädagogik ergibt sich daraus eine interessante Frage: Wenn die Orientierung an „wichtigen Werten“ nicht (nur) mit Hilfe der Vernunft erfolgen muss oder kann, ist es dann dennoch möglich, sich dessen bewusst zu werden, was einem „wirklich wichtig“ ist und darüber zu kommunizieren? In unserer Kultur existieren verschiedene „Methoden“, die als Versuche verstanden werden können, das zu erreichen. Einige Beispiele:

- Die Psychoanalyse beinhaltet den Versuch, Unbewusstes z.B. über Traumdeutung und Gespräch bewusst werden zu lassen
- Meditation, Gebet, Hypnose dienen dazu, zu „Erkenntnissen“ vorzudringen, die eine höhere Gültigkeit beanspruchen als das unmittelbar Bewusste
- Die Gesprächspsychotherapie (vgl. „Aktives Zuhören“) unterstützt Menschen dabei, zu dem finden, was sie „eigentlich“ bewegt und ihnen „wirklich wichtig“ ist (vgl. Klauß 1985).
- Allgemein gilt: wenn wir unsicher sind, was wir „wirklich“ wollen oder sollen, dann „gehen wir in uns“ – oder wir suchen das Gespräch darüber. Wir spielen Möglichkeiten durch und prüfen, wie es uns „damit geht“.

Menschen können sich im Dialog – mit anderen Menschen oder mit sich selbst (vgl. Meditation) – dem annähern, was ihnen „eigentlich“ wichtig ist. Das kann eher kognitiv oder auch eher emotional/intuitiv erfolgen. Hilfreich ist es, wenn andere Menschen dies unterstützen, indem sie sich gemeinsam um dieses Verstehen bemühen. Das geschieht bereits, wenn man „versteht“, dass jemand, der körperlich angespannt ist, möglicherweise Körperkontakt zur Beruhigung brauchen könnte und ihm das anbietet. Es kann aber ebenso – auch mit Menschen mit geistiger Behinderung – im „verstehenden“ Gespräch stattfinden (Badelt 1984).

Geht es dabei um Autonomie – oder um Selbstbestimmung? Ich werde den Begriff der Selbstbestimmung als Zielperspektive weiter verwenden. Dafür sprechen zwei Gründe. Zunächst ein praktischer: der Begriff ist eingeführt, er wird von den Menschen, um die es in diesem Text geht, selbst verwendet und besser verstanden als der der Autonomie. Zweitens bezeichnet Autonomie (wie z.B. auch Freiheit) eher eine Situation, einen Zustand, während Selbstbestimmung ein aktiver Begriff ist, der sich in ein aktives Verb umwandeln lässt: „Ich bestimme selbst“. Dies weist darauf hin, dass es sich um eine Kompetenz, eine Handlungsmöglichkeit handelt, die ausgebildet werden kann – und muss. Man kann zudem fragen, welche Bedingungen dafür in den sozialen Bezügen zu finden sind. Dafür wird in Kauf genommen, dass der Begriff der Selbstbestimmung „inhaltsleer“ ist. Er drückt nur einen Vorgang aus und weist nicht – wie etwa der Autonomiebegriff – darauf hin, dass sich dieses Tun an etwas „Wichtigem“ (an Werten, auch an anderen Menschen) orientieren sollte. Es ist deshalb notwendig, immer mitzudenken, dass Selbstbestimmung nur sinnvoll ist, wenn sie so gemeint ist, dass das „Selbst“ sich „bestimmt“, also auf etwas festlegt, was es als bedeutsam erkannt hat.

## **Selbstbestimmung als Gegenstand und Ergebnis und**

## Voraussetzung von Bildung

Um diesen Prozess geht es im Folgenden. Bereits auf dem Niveau der Ausbildung von Bedürfnissen, der Aneignung von Bewegungen und der Wahrnehmung von inneren und äußeren Effekten lassen sich elementare Selbstbestimmungsprozesse identifizieren, die als solche gewürdigt und zum Ausgangspunkt von Interaktionen und Kommunikation werden können. Dabei wird sich auch zeigen, dass Menschen in einer dialektischen Einheit zugleich individuelle und soziale Wesen sind. Selbstbestimmung und Soziale Orientierung sind deshalb nur als dialektische Einheit zu verstehen. Auf beides hin sind wir vermutlich alle angelegt (vgl. z.B. Feuser 1996, Fornfeldt 1989), und doch bedarf beides der Bildung, sollen diese Intentionen nicht „verkümmern“.

### ***Individuelle und soziale Bedingungen der Bildung von Selbstbestimmung***

Wenn Selbstbestimmung bedeutet, dass ein Mensch bestimmt, was mit ihm geschieht und was er selbst tut in Orientierung an „wichtigen Werten“ (Taylor 1992), also an dem, was ihm bedeutsam ist, was seinem „Selbst“ entspricht, dann lässt sich ihre Ausbildung zunächst im Sinne einer individuellen Kompetenz charakterisieren. Selbstbestimmung erscheint damit als ein Prozess, bei dem sich der individuelle Mensch lernt, sich auf etwas festzulegen, was ihm bedeutsam ist und sich daran zu orientieren. Dies setzt keinen kognitiv-bewussten Vorgang voraus, sondern kann schon „präreflexiv“ stattfinden (vgl. Fornfeldt 1989; Stinkes 2000). Ein kompetentes „Selbst“, das über Maßstäbe dafür verfügt, was ihm bedeutsam ist, lässt sich bereits dann erkennen, wenn Menschen erste Bedürfnisse ausgebildet haben und in erste Interaktionen mit anderen Personen treten. Selbstbestimmung ist darüber hinaus in allen „Lebensformen“ und Entwicklungsphasen erkenn- und bildbar (vgl. Haisch 1993; Klauß 2001).

Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass zur Ausbildung und Realisierung von Selbstbestimmung soziale Bedingungen (der Interaktion mit anderen Menschen, aber auch in Bezug auf institutionelle und gesellschaftliche Bedingungen) wichtig, häufig unerlässlich sind. Selbstbestimmung ist nicht möglich, wenn sie nicht sozial zugelassen und unterstützt wird. So sieht Hahn (1981) „drei Verursacher“ von Abhängigkeit: die Schädigung, die soziale Umwelt und das behinderte Individuum (51). Frühauf (1996) stellt die Entwicklung der Selbstbestimmung in Zusammenhang mit drei Wirkfaktoren: „Wollen“, „Können“ und „Dürfen“ (302ff). Er bringt damit zum Ausdruck, dass individuelle und sozial-interaktive Bedingungen zusammen kommen müssen. Seifert (1994) verweist ebenfalls auf dieses Zusammenwirken: „Ein wesentliches Merkmal des Lebens von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ist ihre große Abhängigkeit von der Unterstützung anderer. Dies ist zum Teil behinderungsbedingt, zum Teil Folge der sozialen struktureller Bedingungen, unter denen sie ihren Alltag verbringen“ (225). Durch die Unterstützung individueller Ansätze von Selbstbestimmung kann zugleich die Bereitschaft und Fähigkeit zur Sozialen Orientierung entstehen. Über die Entwicklung der Interaktion und Kommunikation in der frühen Kindheit wissen wir, dass Menschen zunächst die Erfahrung brauchen, dass andere auf ihre Initiativen und noch gar nicht kommunikativ gemeinten Äußerungen in einem ausbalancierten Rhythmus eingehen. Wenn Menschen diese Fähigkeit unzureichend ausgebildet haben, sollten ihnen solche Erfahrungen ermöglicht werden. Hier kann noch einmal auf die Erkenntnisse der Neurobiologie hingewiesen werden: menschliches Handeln wird vor allem durch die Instanzen im Gehirn initiiert, die auf der Basis von Erfahrungen eine – meist nicht bewusste und vermutlich eher gefühlsmäßig-ganzheitliche – Bewertung vornehmen. Der Qualität der Erfahrungen mit Menschen dürfte bei der Ausbildung der „Sozialen Orientierung“ eine entscheidende Rolle zukommen.

### ***Als Organismus leben – Bedürfnisbildung als Basis der Selbstbestimmung***

Alle Menschen leben als Organismus. Solange eine Person lebt, braucht sie Nahrung und Flüssigkeit, die Regulierung des Wärmehaushaltes (z.B. durch Kleidung) etc. Von diesen Notwendigkeiten ist der Mensch abhängig, er ist ihnen sozusagen ausgeliefert. Auf dieser Grundlage entwickelt er in einem ersten, elementaren Bildungsprozess eigene Bedürfnisse (Klauß 2002b). Die Bedürfnisse sind individuell, ein Aspekt der Identität, und Grundlage jeder Selbstbestimmung. Wer nie etwas zu Trinken oder zu Essen bekommt, weil die notwendigen Kalorien und Flüssigkeiten per Sonde in den Magen gebracht werden, kann kein Bedürfnis ausbilden – und wird nie zeigen können, dass er etwas essen oder trinken möchte, sondern höchstens sein Unwohlsein ausdrücken. Aus dem Kalorien- oder Flüssigkeitsmangel werden

Hunger und Durst, aus dem beeinträchtigten Wärmehaus der Wunsch nach Kleidung, aus dem Zusammenspiel verschiedener Hormone bspw. das Bedürfnis nach Sexualität, wenn der Mensch in Kontakt mit den Möglichkeiten ihrer Befriedigung kommt. Das ist ein Stück Aneignung von Kultur (vgl. Klauß 2002b). Wer keine Bedürfnisse ausbildet, dem fehlt die Grundlage der Selbstbestimmung. Er bleibt vom Mangel abhängig und er hat keinen „Maßstab“ für das, was ihm (besonders) wichtig ist und was nicht. Die Ausbildung von Bedürfnissen befreit ihn ein Stück weit von dieser unbedingten Abhängigkeit: ein Bedürfnis kann z.B. zurückgestellt werden. Auf Bedürfnisse muss man nicht direkt reagieren, man kann sie aufschieben, kann darüber kommunizieren und sie in Hierarchien einordnen, so dass eines um des anderen willen aufgeschoben werden kann.

## **Soziale Bedingungen der Selbstbestimmung im Organismischen Leben und pädagogische Konsequenzen**

Die Ausbildung von Selbstbestimmungskompetenzen ist ohne menschliche Interaktion nur sehr begrenzt vorstellbar. Die Ausbildung von Bedürfnissen setzt die Begegnung von Möglichkeiten ihrer Befriedigung voraus. Beim Säugling ist das nur möglich, wenn eine andere Person erkennt, dass dieser Mensch etwas braucht. Die Mutter merkt beispielsweise, dass ihr Kind sich unwohl fühlt. Sie nimmt an, dass ihm „etwas fehlt“, Nahrung, Flüssigkeit, vielleicht hat es auch Schmerzen. Sie geht dann nicht nur auf das – vermutete – Bedürfnis ein, sondern sie tut noch mehr: sie beruhigt das Kind. Dieser Interaktionsprozess ermöglicht dem Kind eine doppelte Erfahrung: „Ich habe Bedürfnisse, die ich äußern kann und die befriedigt werden können“, und „es gibt andere Menschen, die meine Bedürfnisse erkennen und befriedigen, die mich beruhigen und mir Sicherheit geben können“. Diese Beruhigung ermöglicht es, ein Bedürfnis auch aufzuschieben und beispielsweise einen Schmerz zu ertragen. In der Interaktion, in der andere Personen zur eigenen Bedürfnisbefriedigung beitragen, findet also auch soziales Lernen statt: ein „Bild vom anderen Menschen“ wird angeeignet, möglicherweise ein Zutrauen zu Menschen überhaupt.

Für die Pädagogik bedeutet das, dass den organisch bedingten Bedürfnissen und ihrer Befriedigung Beachtung gebührt. Eine gute „beruhigende“ Pflege ist auch als pädagogische Aufgabe zu verstehen (Klauß 2002b). Nicht nur, weil hier durch die Begegnung mit den in der Kultur üblichen Formen der Bedürfnisbefriedigung in elementarer Weise Kultur angeeignet wird. Hier werden auch erste Selbstbestimmungserfahrungen ermöglicht: „ich habe ein Bedürfnis, zeige es, das führt zur Befriedigung“. Außerdem wird die Basis für eine positive Einstellung zu anderen Menschen gelegt: es „lohnt“ sich, mich auf Menschen einzulassen, die sich um meine Bedürfnisse kümmern“ (vgl. Fischer 1999). Wichtig ist hier auch der Umgang mit körperlichem Unwohlsein. Wenn Menschen die Erfahrung machen, dass ihre Schmerzen nicht erkannt werden, beeinflusst dies ihr Selbst- wie auch ihr Fremdbild möglicherweise erheblich: sie werden mit diesem Problem alleine gelassen und müssen es alleine „lösen“; das kann ein Hintergrund für späteres selbstverletzendes Verhalten sein (Kane/Nöbner 2002, Klauß 2002c).

## **Selbstbestimmte Selbst-Bewegung**

Vom Beginn des Lebens an bewegen sich Menschen selbst. Damit ist von Anfang an eine Möglichkeit der Selbstbestimmung gegeben: Ich bewege mich weil ich mich bewegen möchte. Die Bedeutung selbstbestimmter Bewegung zeigt sich z.B. daran, dass viele Strafen mit deren Einschränkung verbunden sind: Fesseln, Einsperren etc. Die „Bewegungsfreiheit“ ist allerdings zu Beginn des Lebens – und bei Menschen mit Behinderungen oft lebenslang – noch sehr eingeschränkt. Der Handgreifreflex bspw. läuft ab, wenn die Handinnenfläche berührt wird, der Schluckreflex wenn ein Gegenstand in den Rachen kommt. Außerdem zeigt ein Kind zunächst sog. „Massenbewegungen“, es kann nur die ganze Hand und noch keinen einzelnen Finger bewegen etc. Die Selbstbestimmungsmöglichkeiten nehmen im Bereich der Bewegung mit dem Abbau der Reflexe und der Ausdifferenzierung von Bewegungen zu. Dies ist jedoch nicht nur eine Frage der funktionalen Entwicklung. Es gibt kaum etwas Individuelleres als die Art, sich zu bewegen. Kinder wiederholen die Bewegungen, die ihnen gefallen, und üben sie dabei ein. Im Laufe des Lebens eignen Menschen eine ungeheure Vielfalt von Bewegungsmöglichkeiten an, bis hin zu Höchstleistungen im Sport oder Tanz und unglaublicher Fingerfertigkeit.

## **Soziale Bedingungen selbstbestimmter Bewegung und pädagogische Konsequenzen**

Es scheint uns selbstverständlich, dass wir selbst entscheiden, ob und wie wir uns bewegen. Doch viele Menschen werden an der freien Bewegung gehindert, weil ihnen Anregungen und günstige Gelegenheiten dazu oder auch Physiotherapie fehlen. Wird die Bewegungsfreude durch eine Behinderung oder auch durch ungünstige äußere Bedingungen beeinträchtigt, so reduzieren sich die Möglichkeiten der „Selbst-Bildung“ in diesem Lebensbereich. Vor allem aber bedarf auch die Bildung im Bereich der Bewegung der Interaktion. Wichtig ist zunächst die Erfahrung, sich reflektorisch selbst bewegen zu können: Beim Säugling berühren Erwachsene Handinnenfläche berühren und lösen so den Greifreflex, sie geben Nahrung und aktivieren damit den Schluckreflex. Andere Menschen sind als Bewegungsmodelle wichtig<sup>[6]</sup> und sie beantworten eigene Bewegungen, indem sie diese nachahmen. Das ermöglicht es dem Kind, seinerseits den Erwachsenen nachzuahmen, weil es die nachgeahmte Bewegung kennt. So kommt ein Wechselspiel zustande und die Bewegungen werden vielfältiger und interessanter. Fehlt diese Erfahrung, bleiben nur die Möglichkeiten, die man sich alleine angeeignet hat: selbst gefunden und oft wiederholt. Viele Bewegungsstereotypen können demnach als Formen selbst gefundener Bewegungsmöglichkeiten unter den Bedingungen beeinträchtigter motorischer und kognitiver Voraussetzungen, aber auch (z.B. beim Hospitalismus) fehlender Anregungen und Interaktionen verstanden werden. Die Bildung von Vielfalt, um sich selbstbestimmt bewegen zu können, erfordert Dreierlei:

- günstige individuelle Bedingungen (z.B. Physiotherapie bei motorischen Beeinträchtigungen),
- andere Menschen, die eigene Bewegungsideen aufgreifen, zurückspiegeln, selbst Bewegungsmodelle darstellen und so ein Wechselspiel ermöglichen, das zum Entdecken neuer Bewegungsmöglichkeiten führt und
- günstige äußere Bedingungen, z.B. einen Spielplatz, ein Schwimmbad, Musik und andere Anregungen, die zur Freude an der Bewegung animieren.

Für viele Menschen mit schwerster Behinderung sind gleichförmige Bewegungsmuster vermutlich die einzige Möglichkeit, etwas zu tun, was sie selbst ausgebildet haben, was ihnen vertraut ist und in eigener Kontrolle stattfindet, was Spaß macht und Unterhaltung bietet. Für die Pädagogik folgt daraus, dass selbst gefundene Formen der Bewegung nicht vorschnell unterbunden, sondern unterstützt werden sollten, um dadurch den Weg zu mehr Vielfalt selbst bestimmter Bewegungsmöglichkeiten zu eröffnen. Als Beispiel sei auf das von J.F. Kane angeregte FARM- Projekt verwiesen (Kane 1979), das für Menschen mit erheblichen Behinderungen Angebote macht, die vielfältigere Bewegung und körperliche Auslastung ermöglichen als sonst in Schule oder Werkstatt üblich.

### ***Wahrnehmung als selbstbestimmte Aneignung von Effekten***

Viele Menschen zeigen eine hohe Abhängigkeit von Reizen, von Effekten. Ein plötzlich auftretendes Geräusch, ein Lichtreflex, ein Geruch zwingen zur Reaktion, entweder in Form des Erschreckens oder der Faszination. Grundsätzlich ist dies nichts Besonderes: jeder Mensch reagiert so, wenn er etwas wahrnimmt, was ihm fremd, überraschend, nicht durchschaubar ist. Und jeder kennt Situationen, in denen er einem Reiz nicht widerstehen kann, z.B. einer Tafel Schokolade. Ein „freier“ Umgang mit der Welt wird dadurch möglich, dass sie „vertraut“ wird. Wenn Ereignisse, Reize und Personen bekannt sind, wenn sie nicht mehr durch Erschrecken oder Faszination „fesseln“, kann man entscheiden, ob man sich damit befassen möchte oder nicht. Man macht den CD-Player an und hört der Musik zu, solange sie einem gefällt. Man sieht Schokolade und nimmt sie - oder lässt sie liegen. Im Umgang mit den vielen in der Welt vorkommenden Reizen bilden wir Vorlieben aus, das sind Effekte, die wir immer wieder suchen bzw. aufrecht zu erhalten versuchen. Bei der Bildung im Umgang mit Effekten geht es um die Befähigung zum Genießen: die Aufmerksamkeit bleibt dabei, andere Reize werden gleichsam ausgeschaltet. Den dabei stattfindenden Prozess kann man als „Geschmacksbildung“ charakterisieren. Geschmack bedeutet, nicht mehr den vielen Effekten ausgeliefert zu sein, sondern ein sicheres Urteil ausgebildet zu haben, was einem gefällt, was einem entspricht. Aus dem Bedürfnis, etwas zu trinken, wird bspw. die Vorliebe nach einem guten Rotwein, aus dem Bedürfnis, Geräusche zu hören der Wunsch nach Mozart oder Popmusik. Der Geschmack ist ein grundlegender Aspekt des „Selbst“, das etwas bestimmen kann. Wer keinen Geschmack entwickelt, kann nicht selbst bestimmen. Geben Sie jemandem ohne „Wein-Geschmack“ drei Weine zur Auswahl, so wählt er rein zufällig, z.B. nach der Etikettfarbe. Menschen Entscheidungen abzuverlangen, die kaum Vertrautheiten und Vorlieben für Menschen und Dinge entwickeln konnten,

überfordert sie. So misslingt beispielsweise der Versuch, einem Jungen im Rahmen unterstützter Kommunikation Gesten für Ja und für Nein beizubringen, mit denen er sich für Spielsachen entscheiden soll, wenn das Kind bisher weder Lieblingsspielzeug noch Lieblingspersonen hatte und am liebsten zum Fenster raus schaut oder mit seinen Fingern spielt. Es braucht zunächst eine Förderung, in der es Vorlieben entwickeln kann. Es braucht Bildungsangebote, die ihm den Zugang zu dem ermöglicht, was es an „gestalteten Effekten“ in unserer Kultur gibt, also von einfachen Gegenständen, die Klänge erzeugen, sich rau oder glatt anfühlen etc. bis zu „hohen“ Kulturgütern, zu denen ihm der Zugang ermöglicht wird (vgl. Lamers 2000).

## **Soziale Bedingungen der Selbstbestimmung im Umgang mit Effekten und pädagogische Konsequenzen**

Auch beim vertrauten Umgang mit Effekten und bei der Geschmacksbildung sind demnach soziale Interaktionen unerlässlich. Das vertraut Werden mit neuen Reizen gelingt viel besser, wenn eine vertraute Person da ist, die einem die Angst nimmt. Das lässt sich physiologisch nachweisen. Bei Tieren (Ratten und Affen) wurde festgestellt, dass eine „gute Pflege“, die Vermittlung von Sicherheit und eine adäquate Vielfalt von Angeboten („enrichedenvironment“) zu einer dickeren Hirnrinde mit mehr Verschaltungen und besserer Durchblutung führt, und dass eine sichere Bindung mit der Transmitterproduktion (z.B. Serotonin) zusammenhängt. Dies schlägt sich in einem freieren Umgang mit Neuem und Überraschendem, in mehr Selbstvertrauen und sozialer Kompetenz nieder (Hüther/ Bonney 2002). Umgekehrt wurde „durch zahlreiche Studien auch beim Menschen nachgewiesen worden, daß Vernachlässigung, Mißbrauch und emotionale Verunsicherung während der Kindheit nachhaltige Folgen für die weitere Hirnentwicklung haben und an der späteren Ausbildung unterschiedlicher psychischer Störungen ganz entscheidend beteiligt sein kann“ (Hüther/ Bonney 2002, 79). Ohne sich auf eine Beziehung einzulassen ist die Möglichkeit eingeschränkt, sich von der Abhängigkeit von Reizen etc. zu befreien.

Ähnlich wie bei der Bildung im Bewegungsbereich sind dazu auch Wechselspiele notwendig, bei denen nicht nur Betätigungsmöglichkeiten vorgegeben, sondern selbst initiierte des Kindes aufgegriffen und imitiert werden, damit es merkt, dass auch das, was es selbst angeeignet hat, gewürdigt und „beantwortet“ wird. Als pädagogische Konsequenz ergibt sich daraus zudem, dass Menschen die Möglichkeit benötigen, mit Reizen vertraut zu werden – indem diese z.B. nicht zu chaotisch angeboten werden dürfen und so konstant vorhanden sein müssen, dass das vertraut Werden möglich ist. Um Vorlieben ausbilden zu können müssen Dinge, die ihnen spontan gefallen, auch am nächsten Tag noch verfügbar sein. Räume und ihre Einrichtung sollten entsprechend gestaltet werden und nicht unnötig um- und aufgeräumt werden. Eigene Kästen, Schubladen, Schränke für Spielzeug, Kleidungsstücke oder auch Süßigkeiten erleichtern die Bildung von Vorlieben. Viele Praxiskonzepte, durch die die Wahrnehmung gefördert werden soll, haben m.E. ihren eigentlichen Wert darin, dass sie durch das Anbieten interessanter und vertraut werdender Unterhaltungsangebote die Geschmacksbildung unterstützen. Die Dinge der Welt werden für den Menschen bedeutsam, dieser bildet dadurch Maßstäbe für sein selbstbestimmtes Handeln aus. Spielangebote sollten so gestaltet werden, dass das Kind erlebt, dass das, was es schon kann und was ihm gefällt, immer wieder zum Ausgangspunkt der Interaktion wird. Wenn es Bälle gerne hat, kann es entdecken, dass das Ballspiel interessanter wird, wenn andere mitspielen. Dabei lernt es zugleich, dass es sich an diesen orientieren muss, also schauen muss, wohin es den Ball wirft und ob der Mitspieler gerade fangbereit ist, damit das Spiel klappt. Seine Möglichkeiten, selbst zu bestimmen, nehmen zu, indem es auch beachtet, was andere tun und wollen. Vergleichbares gilt übrigens auch für den „Geschmack“ in Bezug auf andere Menschen. Wer ständig wechselnde Betreuungspersonen erlebt, der kann keine feste Vorliebe für Personen ausbilden. Ihm bleibt nur die Möglichkeit, „distanzlos“ zu werden und mit jeder Person Vorlieb zu nehmen, die ihm begegnet.

## **Bildung von Fertigkeiten: Selbstbestimmung durch Selbständigkeit**

Wenn ein Mensch Vorlieben entwickelt hat, hat er gute Chancen zur Selbstbestimmung – indem er auch entsprechende Fertigkeiten ausbildet. Die „lebenspraktische Bildung“ ist deshalb ein wichtiger Aspekt der Ermöglichung von Selbstbestimmung bei Menschen, die – sonst – sehr viel Fremdbestimmung erleben. Die Förderung der Selbständigkeit in allen Lebensbereichen braucht ausreichenden Raum, dabei spielt das

Üben eine nicht zu unterschätzende Rolle. Wer Joghurt mag, ist auch motiviert, zu lernen, wie man einen Becher aus dem Kühlschrank holt, öffnet und auslöffelt, auch wenn es lange eingeübt werden muss. Begeisterung für Musik kann dazu veranlassen, die Mühe des langen Übens auf sich zu nehmen, bis man ein Musikinstrument richtig spielen kann.

## **Soziale Bedingungen der Aneignung von Selbständigkeit und pädagogische Konsequenzen**

Für das Ausbilden individueller Kompetenzen und die damit gegebene Möglichkeit der Selbstbestimmung reicht es aber nicht aus, Vorlieben entwickelt zu haben, sie setzt die Orientierung am Anderen voraus: Modelllernen, Anleitung und Korrektur annehmen lauten Begriffe, die diesen Prozess charakterisieren. Ohne diese sozialen Prozesse müsste jeder das Rad neu erfinden, das wäre sehr ineffektiv. Weshalb lernen wir, mit Besteck zu essen, obwohl es mit den Fingern leichter und schneller ginge? Wer einem Kind dabei zuschaut, kann beobachten, dass es die Erwachsenen nachahmt und dass es diesen voll Stolz zeigt, wenn ihm die mühsame Aktion gelungen ist. Das Vorbild und das Urteil des Anderen sind ihm offenbar wichtig, sie sind ein wichtiger Grund dafür, dass es Mühe auf sich nimmt und nicht nur das tut, was ihm leicht fällt oder gerade einfällt. Nur über diese Orientierung an Anderen kommt es zur Selbständigkeit. Ohne „Soziale Orientierung“ (vgl. Klauß 2000d) ist die Bildung der Fähigkeiten erheblich beeinträchtigt, deren Aneignung auf Imitation, Anregung, Motivierung und Korrektur angewiesen ist. Menschen mit Autismus zeigen, dass sie in einzelnen Bereichen, die sie besonders interessieren und faszinieren, erstaunliche Fertigkeiten ausbilden können, die ihnen niemand beigebracht hat. Dazu gehört Lexikonwissen ebenso wie Bewegungstereotypen, die viel Fingergeschick beweisen und bei genauerer Analyse keineswegs so gleichförmig sind wie sie zunächst erscheinen (vgl. Lamers 1994). Trotzdem sind sie lebenspraktisch häufig sehr unselbständig. Die Ausbildung dieser Selbständigkeit hätte Bildungsprozesse erfordert, bei denen sie sich auf Modelle, Vorgaben, Kritik anderer Menschen einlassen und um der Beziehung zu ihnen willen Mühe auf sich hätten nehmen müssen. Damit haben sie jedoch große Schwierigkeiten. Sie bleiben weitgehend auf das angewiesen, was sie alleine aneignen können. Gleiches gilt für viele Menschen mit schwerer Behinderung; Fornfeld (1989) hat darauf hingewiesen, dass eine „Beziehungsstörung“ sie häufig daran hindere, Lernangebote anzunehmen. Sie schlägt vor, zunächst auf die Intentionen einzugehen, die bei jedem Menschen wenn auch in kaum wahrnehmbarer Form vorhanden seien, um über einen wechselseitigen Dialog dahin zu kommen, dass die Bereitschaft entsteht, sich auch auf Förderangebote einzulassen.

Die Unterstützung der Selbständigkeit gelingt am besten, wenn sie an Vorlieben anknüpfen kann. Da viele Menschen mit Behinderungen offenbar im Bereich des Essens am ehesten gelernt haben, etwas zu genießen, bilden sie auch hier am leichtesten Fertigkeiten aus. Die tägliche Nahrungsaufnahme beinhaltet zudem ständige Übungsmöglichkeiten, außerdem gibt es beim gemeinsamen Essen viele Vorbilder, Anregungen und Korrekturen. Die Aneignung von Selbständigkeit erfordert das Anknüpfen an Interessen, die Ermöglichung des selbsttätigen Einübens, nach Bedarf Unterstützung und Korrektur die Erfahrung des Erfolgs. Dieser lässt sich erleichtern, indem Anforderungen so gestaltet werden, dass der Schritt zum Erfolg nicht zu groß ist, und indem Umgebungsbedingungen so gestaltet werden, dass Erfolg möglich ist, z.B. durch angepasste Hilfsmittel bei Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen.

## ***Der selbstbestimmte persönliche Stil***

Individuell ausgebildete Bedürfnisse, Vorlieben und Fertigkeiten bilden die Grundlage dafür, einen „persönlichen Stil“ zu finden. Wer gerne isst und kochen kann, fängt an zu experimentieren und folgt nicht mehr nur dem Kochbuch. Wer schreiben gelernt hat, verfasst eigene Texte. Wer sich anziehen kann, schaut auch, ob ihm seine Kleidung gefällt. Wer laufen gelernt hat, probiert viele Arten der Fortbewegung aus, bis hin zum Tanzen oder Sport. Wer malen kann, malt die Welt nicht mehr wie im (An-)Malbuch, sondern zeigt seine individuelle Sicht. Der „persönliche Stil“ bezeichnet die Art des Lebens, die nicht mehr dem „Üblichen“ und Vorgegebenen entspricht, sondern dem, was einem „selbst“ entspricht. Der Mensch wird „ein-eindeutig“, er entwickelt seine Identität. Große Bedeutung hat dies im Bereich des Wohnens. In ihr fühlen wir uns wohl, wenn sie „uns entspricht“, wenn sie das enthält, was wir mögen, wenn wir unsere Vorlieben pflegen und unsere Fähigkeiten ausüben können.

## **Soziale Bedingungen der „Stil-Bildung“ und pädagogische Konsequenzen**

Wie finden Menschen zu ihrem „persönlichen Stil“? Sie experimentieren und sie nutzen Modelle.

– z.B. Bedeutung der Integration

Daneben muss aber auch das Experimentieren mit den angeeigneten Fertigkeiten angeregt und unterstützt werden.

Jeder Mensch braucht die Möglichkeit, herauszufinden, auf welche Art und Weise er essen, trinken, sich kleiden, wohnen, sich unterhalten möchte. Es geht hier um die Förderung der Kreativität in einem umfassenden Sinne als weiterer zentraler Aspekt der Selbstbestimmung. Sie kann nur entstehen, wenn wir Selbstbestimmung zulassen und fördern. Kreative Projekte in Schulen, Wohneinrichtungen und Werkstätten belegen das. Kreativität braucht anderes als Kunstunterricht, in dem man nur lernt, wie man ein Bild richtig, also nach einem fremden Maßstab malt. So entsteht vielleicht gutes Kunsthandwerk, aber kein kreatives Produkt. Dies erfordert es, dass sich Begleiter darauf beschränken, einen guten Rahmen zu gestalten, Farben anzubieten, Material zu geben und – vielleicht – zu ermuntern, aber keinen Einfluss zu nehmen (vgl. Bürkle 1997). So werden die Kunstwerke zum Ergebnis und zum Ausdruck von Selbstbestimmung.

Ebenso wichtig sind Modelle. Wer einen eigenen Stil ausbilden möchte, schaut sich an, wie andere leben, wohnen, sich kleiden, sich verhalten – oder auch Kunstwerke gestalten. Große Künstler haben zunächst ausgiebig andere kopiert. Natürlich brauchen auch Menschen mit Behinderungen Modelle, um ihre Identität ausbilden zu können. Das ist eine Begründung für Integration: Menschen mit und ohne Behinderung sollen die Vielfalt erleben können, wie andere ihr Leben gestalten, um in der Auseinandersetzung damit ihren eigenen Stil finden zu können. Die Förderung von Kreativität erfordert die Bereitschaft, etwas zu riskieren. Möglicherweise wird viel Material verbraucht, der Raum halb ruiniert, und es ist nichts „Gescheites“ herausgekommen. Gleiches gilt für die Gestaltung in den Bereichen der Kleidung, des Aussehens und des Wohnens. Doch ohne Förderung des kreativen Experimentierens und Entdeckens hindern wir Menschen daran, dass ihnen etwas einfällt, was es so noch nicht gab, was nur sie selbst in sich haben.

## ***Selbstbestimmung, soziale Einflussnahme und Kommunikation***

Selbstbestimmung bedeutet, eigene Bedürfnisse, Vorlieben, Fähigkeiten zu nutzen und auf individuelle Art und Weise zu leben. In begrenztem Maße ist das individuell, auf sich alleine gestellt möglich. Ich möchte ein Schnitzel essen und brate es mir. Ich mag blaue Hemden und kaufe sie. Indem ich dies tue, gebe ich anderen die Chance, mein Bedürfnis zu erkennen, mein Verhalten, meine Individualität als kommunikativen Ausdruck zu verstehen. Wenn alle Menschen gleich wären, wäre das uninteressant. Indem ein Mensch aber seine Identität, sein unverwechselbares Selbst ausbildet, wird er für andere interessant. Er bietet das, was ihm „selbst“ wichtig und bedeutsam ist, zur Kommunikation an. Der Austausch über Lebensstile, Ansichten, Vorlieben, Fähigkeiten, Wissen und individuelle Erfahrungen bereichert unser Leben. Es gibt aber noch weitere Gründe zur Kommunikation. Sie ist notwendig, weil wir von anderen Menschen abhängig sind. Möchte ich spazieren gehen, muss ich das niemandem mitteilen. Das ändert sich, wenn ich keine Lust habe, alleine zu wandern. Dann bin ich in einer abhängigen Situation. Ich brauche jemanden, der meinen Wunsch hört, versteht und darauf eingeht. Welche Möglichkeiten habe ich? Im Prinzip drei: Ich könnte jemanden zwingen und hinter mir herzerren, ich könnte meinen Wunsch unterdrücken – oder ich kann kommunizieren, also jemanden ansprechen und fragen, ob er mitkommt. Indem wir kommunizieren, erkennen wir grundsätzlich unsere Abhängigkeit von anderen Menschen an. Wir brauchen sie – und wir teilen ihnen etwas von uns mit, sind uns aber bewusst, dass sie auch anderer Meinung sein können. Diese Notwendigkeit der Kommunikation ergibt sich in allen bisher angesprochenen Bereichen menschlichen Lebens. Menschen sind darauf angewiesen, dass ihre organisch bedingten Bedürfnisse von anderen verstanden werden. Das gilt nicht nur für Personen mit hohem Hilfebedarf. Wer in China in eine Metzgerei geht und ein Schnitzel möchte, bekommt es nicht, wenn seine Kommunikationsversuche (und seien es nur Zeigegesten) nicht verstanden werden. Wer Vorlieben entwickelt hat, muss anderen zeigen können, was ihm gefällt, damit sie mitspielen und das Ganze dadurch interessanter machen. Wer Fertigkeiten entwickeln möchte, aber noch Hilfe braucht, muss dies zeigen können, sonst bekommt er die Unterstützung nicht.

## Durchsetzungsstrategien

Waldschmidt (1999) weist darauf hin, Selbstbestimmung bedeute „ein sich seiner selbst bewusstes Ich, das sich selbst definiert und zugleich Macht auf andere ausübt“ (16). Es scheint mir sinnvoller zu sein, zwischen Kommunikation und Machtausübung zu unterscheiden. Wenn ein Mensch Bedürfnisse hat, die er nicht alleine erfüllen kann, und die Erfahrung macht, dass es nicht ausreicht, sie zu zeigen oder zu äußern, oder wenn er sie gar nicht verständlich ausdrücken kann, kann er resignieren – oder versuchen, dafür zu sorgen, dass er beachtet wird. Er kann lernen, (sozialen) Druck auszuüben und andere Menschen zu beeinflussen, damit sie seine Anliegen beachten. Manche Formen auffälligen Verhaltens lassen sich als Versuch verstehen, dafür zu sorgen, dass man sozial zur Geltung kommt. Dazu gehören überangepasste wie auch demonstrativ-aggressive und selbstschädigende Verhaltensweisen (vgl. Klauß 2000b). Das Problem solcher Verhaltensweisen liegt darin, dass man ihnen oft nicht (mehr) „ansehen“ kann, welchem Bedürfnis so Nachdruck verliehen werden soll. So entsteht oft der Eindruck, es gehe „nur“ darum, beachtet zu werden. In Wirklichkeit zeigen diese Menschen nur, dass sie nicht mit der Möglichkeit rechnen, ihre Wünsche und Bedürfnisse wirksam mitzuteilen. Daraus leitet sich für die Pädagogik die Frage ab, wie die dahinter liegenden Intentionen verstanden werden und wie die Betroffenen lernen können, über das, was ihnen wichtig ist, zu kommunizieren, so dass man ihrem Wunsch nach Selbstbestimmung auch entsprechen kann und sie nicht auf „Druckmittel“ angewiesen sind.

## Pädagogische Schlussfolgerungen

Die Förderung und Ermöglichung von Kommunikation ist eine zentrale pädagogische Aufgabe, wenn es um Selbstbestimmung geht. Das gilt umso mehr, je abhängiger Menschen von Unterstützung und Assistenz sind. Sie brauchen andere Menschen, die

- ihnen eigene Bedürfnisse, Wünsche und Meinungen zutrauen,
- bereit sind, ihre Äußerungen zu hören,
- gelernt haben und fähig sind, diese zu verstehen und darüber zu kommunizieren – möglicherweise sich damit auch auseinander zu setzen,
- Zeit haben, motiviert sind und die Möglichkeit haben, auf diese einzugehen.

Mit der Kommunikation über die eigenen Bedürfnisse, Vorlieben, Fähigkeiten etc. eröffnet sich ein wesentlicher weiterer Aspekt der Selbstbestimmung: Der Mensch kann sich darüber klar werden, was ihm wichtig ist, wie er seine Bedürfnisse befriedigen kann und von wem er möglicherweise welche Unterstützung bekommen kann. Das meint nicht unbedingt einen bewussten, vernunftmäßigen Prozess. Man kann sich auch gefühlsmäßig klar werden, was einem wichtig und bedeutsam (geworden) ist. Wer einen bestimmten Geruch bevorzugt, muss ihn nicht sprachlich benennen können. Es ist aber – für ihn und für andere, deren Unterstützung er möglicherweise braucht – wichtig, herauszufinden, was ihm bedeutsam ist. Nur so ist es möglich, dass er sich etwas vornimmt, dass ein Ziel da ist. Dieses „Herausfinden, was mir wichtig ist“ stellt also einen wesentlichen Aspekt der Selbstbestimmung dar. Es enthält möglicherweise auch eine Entscheidung zwischen mehreren Alternativen. Wer gerne Schokolade isst – und gleichzeitig abnehmen möchte, kennt das. Selbstbestimmung bedeutet, Prioritäten zu setzen und sich an dem zu orientieren, was einem besonders bedeutsam ist. Man kommuniziert sozusagen mit sich selbst – möglicherweise auch mit anderen – darüber, was denn Vorrang haben soll. Ein pädagogisches Ziel ist auch die Kompetenz, das als wichtig Identifizierte zu realisieren, also neben der „Willensfreiheit“ auch die „Handlungsfreiheit“ auszubilden. Es kann notwendig sein, verschiedene Fähigkeiten zu unterstützen:

- bei dem zu bleiben, wofür man sich entschieden hat,
- die eigenen Möglichkeiten realistisch einzuschätzen und
- zu beurteilen, inwieweit das Ergebnis des Handelns auch dem entspricht, was einem wichtig war,
- oder ob Änderungen von Zielen und Vorgehensweisen notwendig sind.

Häufig gehört zur Selbstbestimmung auch die Kompetenz, sich mit anderen abzustimmen. Wer ein Fußballspiel gewinnen will, muss sich einigen, wer auf welcher Position spielt und wie man vorgehen möchte. Viele Menschen mit geistiger Behinderung haben Probleme mit diesen Aspekten der Selbstbestimmung. Badelt (1984) beschreibt in einem Artikel über Gesprächsgruppen mit Werkstattbeschäftigten, dass diese sich schwer tun, auszudrücken, was sie gerne möchten. Das muss nicht an ihrer kognitiven Beeinträchtigung liegen. Sie sind es häufig nicht gewohnt, danach gefragt zu werden. Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen jedoch, dass viele Menschen mit geistiger Behinderung



inzwischen sagen können: „Ich weiß, was ich will ...“ (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1996).

## **Strukturelle und gesellschaftliche Bedingungen von Selbstbestimmung**

Die Idee der Selbstbestimmung erweist sich als eine Zielvorstellung, die erheblich dazu beigetragen hat, dass Menschen mit geistiger Behinderung mehr zugetraut wird (vgl. Klauß 2001). Sie macht auf die Gefahr aufmerksam, dass Menschen mit lebenslangem Hilfebedarf in unnötigem Maße fremdbestimmt werden. Sie setzt gegenüber dem Konzept der Selbständigkeit durch lebenspraktische Bildung neue Akzente und verweist darauf, dass Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung nicht nur Fertigkeiten aneignen können, sondern in einem erweiterten Rahmen über ihre Handlungen und Lebensumstände bestimmen können. Zur Ausweitung ihrer Selbstbestimmungsmöglichkeiten tragen veränderte Hilfestrategien der Menschen bei, auf deren Unterstützung sie lebenslang angewiesen sind (vgl. Hahn 1981, Klauß 1999). Dies erfordert eine entsprechende Orientierung und Qualifikation der Helfer, „die wissen, wie Selbstbestimmung trotz sozialer Abhängigkeit realisiert werden kann“ (Hahn 1994, 89) und bspw. durch „scheinbar kleine Entscheidungen in Einzelfragen“ (Frühauf 1994, 57) im Alltag Selbstbestimmungsmöglichkeiten eröffnen. Selbstbestimmung erfordert Personen, die möglichst viel auf Initiativen, Ideen, Bedürfnisse und Erfahrungen der kognitiv beeinträchtigten Menschen eingehen, aber auch die Gestaltung struktureller Bedingungen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Unterstützung der Kommunikation und der sozialen Einflussnahme zu, ohne die Selbstbestimmung von Menschen, die von Unterstützung abhängig sind, nicht möglich ist.

Die Bildung von Selbstbestimmung erfordert Institutionen, die entsprechende materielle und personelle Bedingungen schaffen und von ihren Beschäftigten eine Sichtweise einfordern und dies in verbindlichen Konzeptionen festhalten. Äußere materielle Bedingungen stellen materialisierte Selbstbestimmungsangebote oder -hemmnisse dar: Platz und Raum, sich zu bewegen, Musik als Anregung. Adäquate Angebote sind notwendig, die Interesse wecken und als Betätigungsmöglichkeit entdeckt werden können. Wie ist die Institution gebaut? Kann das Zimmer selbst gestaltet, Essen und Kleidung nach eigenem Geschmack gewählt werden, kann man mit Lieblingspersonen zusammen bleiben? Wie ist bei Einrichtungsentscheidungen gesichert, dass Bedarf und Bedürfnisse der Betroffenen Vorrang haben? Zu den strukturellen Bedingungen der Selbstbestimmung gehören auch formale Regelungen und Gremien. Für Werkstätten sind inzwischen Werkstatträte mit einigen Mitbestimmungsrechten gesetzlich vorgeschrieben. Das macht Selbstbestimmung selbstverständlicher. In den Schulen für Menschen mit geistiger Behinderung gibt es zunehmend Schülermitverwaltungen, allerdings offenbar noch längst nicht überall (Heugle 2002).

Die Gesellschaft insgesamt entscheidet mit, wie selbstbestimmt Menschen mit Behinderungen leben können. Weitgehend unberücksichtigt bleibt in der sonderpädagogischen Diskussion beispielsweise, welche Einschränkung der Selbstbestimmung sich aus der sich v.a. unter Kindern in unserer Gesellschaft ausbreitenden Armut ergibt - auch für Kinder mit Behinderungen (vgl. Weiß 2001). Von Einstellungen kann es abhängen, ob Menschen mit geistiger Behinderung in einem Wohngebiet leben, oder ob ihre Wohnstätte – wie lange Zeit üblich – in ein Industriegebiet abgedrängt wird. Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung braucht eine Gesellschaft, die genügend Personal, Material und Gebäude finanziert. Gesellschaftliche Entscheidungen spiegeln sich in Personalschlüsseln und im Qualifikationsgrad von Lehrkräften, Assistenten etc. wider. Haben Sie ausreichend Zeit und Kenntnisse, um bei der Ausbildung unterhaltsamer Betätigungen zu unterstützen, um auf Ideen einzugehen, ihnen zu antworten mitzuspielen? Das neue Sozialgesetzbuch gibt der Selbstbestimmung eine vorrangige Bedeutung bei den Hilfen für Menschen mit Beeinträchtigungen. Die Leistungsempfänger sollen mehr, die Leistungserbringer weniger über das bestimmen, was an Hilfe erbracht wird. Das kann Selbstbestimmung befördern, darf aber zur Begründung der „Privatisierung von Problemlagen und damit verbunden auch um den Rückzug institutioneller und gesellschaftlicher Verantwortung“ werden (Frühauf 1994, 60).

## **Selbstbestimmung - eine sinnvolle Leitidee?**

Kritische Einwände gegen eine Verabsolutierung der Selbstbestimmungsidee sind berechtigt. Selbstbestimmung kann nicht der wichtigste oder gar einzige Maßstab sein, an dem sich menschliches (und pädagogisches) Handeln orientiert, sonst besteht die Gefahr, einem „Tanz um das goldene Ego“

(Thimm 1997) zu frönen, der Solidarität zerstört, Menschen überfordert und ihrem Schicksal überlässt (Stinkes 2000). Klafki (1995) „bettet“ sie deshalb zu Recht in einen Dreiklang von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritäts-Fähigkeit ein. Auch in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung bedarf dieses Ziel immer der Ergänzung und Korrektur durch die Ideen der Gleichheit (Normalisierung) und Solidarität (Zugehörigkeit, Inklusion), die seit langem als Leitideen anerkannt sind (Klauß 1996). Ein autistisches, von sozialen Einflüssen abgeschottetes Leben, kann kein pädagogisches Ziel sein, zumal gerade Menschen mit Autismus zeigen (und darunter leiden), wie sehr sie in ihrer Bildung und Lebensqualität beeinträchtigt sind. Selbstbestimmung und Soziale Orientierung bedingen sich gegenseitig. Ohne Soziale Orientierung ist keine Bildung (als Aneignung der Kultur und ihres Reichtums an Weltsicht und Lebensmöglichkeiten) und damit auch kein „reiches individuelles Leben“ möglich; diese wiederum kann nur entstehen, wenn ein Mensch ausreichend die Erfahrung macht, dass er selbst etwas bestimmen kann, also mit seinen Intentionen und Bedürfnissen, Vorlieben und Kompetenzen und Mitteilungen ernst genommen und beantwortet wird. Ein solches Verständnis entspricht den Wurzeln der Selbstbestimmungsidee sowohl in der griechischen und modernen Philosophie als auch in der christlich-jüdischen Tradition, wo Freiheit immer bedeutet, sich an etwas Bedeutsamen, Gültigen zu orientieren, das immer auch auf die Gemeinsamkeit mit allen Menschen verweist (vgl. Kants Autonomiebegriff). In Übereinstimmung mit der modernen Neurobiologie wie bspw. auch der Psychoanalyse oder der kulturhistorischen Schule geht es dabei um einen Prozess, bei dem ein Mensch sein Denken und Handeln auf dem Hintergrund seiner Erfahrungen bestimmt durch ein Zusammenspiel von (in der biografischen Entwicklung angeeigneten) Motiven, die sich über Gefühle erschließen, und kognitiv reflektierten Zielen. Auf der Grundlage eines solchen Verständnisses lassen sich schon auf dem Niveau der Ausbildung von Bedürfnissen, der Aneignung von Bewegungen und der Wahrnehmung von inneren und äußeren Reizen elementare Selbstbestimmungsprozesse identifizieren, die als solche gewürdigt und zum Ausgangspunkt von Kommunikation und pädagogischer Interaktion werden können. Damit erweist sich die Leitidee der Selbstbestimmung als sinnvolle Zielorientierung, die auch für Unterricht und Förderung von Menschen mit Autismus, mit schwerer geistiger Behinderung und mit sehr belastenden Verhaltensweisen bedeutsam ist. Sie stehen in der Gefahr, noch wesentlich mehr Fremdbestimmung zu erleben als Personen mit anderen Beeinträchtigungen, weil es schwierig ist, sie für die für das Zusammenleben sowie für Lernen und Bildung unerlässliche Soziale Orientierung „freiwillig“ zu gewinnen.

## Literatur

- Antor, G./ Bleidick, U.: Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart 2000
- Badelt, I.: Selbsterfahrungsgruppen geistig behinderter Erwachsener - eine Hilfe zu größerer Selbständigkeit. Geistige Behinderung 4, 1984, 243-253
- BAG Hilfe für Behinderte: Für ein selbstbestimmtes Leben. Werte und Zielvorstellungen in der Behindertenarbeit. Düsseldorf 1985
- Baginski, S.: Handlungsorientierter Unterricht - Bedeutung eines reformpädagogischen Konzeptes in der Praxis der Schule für Geistigbehinderte. In: Klauß, Th. (Hrsg.): Aktuelle Themen der schulischen Förderung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung Band I. Heidelberg 2000, 79-99
- Biewer, G.: Die Montessori-Pädagogik als Weg zu selbstbestimmtem Lernen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996, 327-335 Lebenshilfe
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Luchterhand: Berlin 1995
- Blohm, H.: Selbstbestimmt leben? In: autismus 44, Oktober 1997
- Bradl, C.: Selbstbestimmung - Strukturelle Grenzen im Heim. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996, 362-376
- Breitenbach, E./ Ebert, H./ Straßmeier, W.: Das Arbeits- und Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Freiarbeit. Bericht zum zweiten Jahr einer vertieften Kooperation. In: Geistige Behinderung 1, 2001, 46-58
- Bundesverband für Spastisch Gelähmte und Andere Körperbehinderte: Selbstbestimmtes Leben.

- Lebensberichte und Analysen aus der Sicht behinderter Menschen; Dokumentation des Kongresses Selbstbestimmtes Leben, Interdisziplinärer Kongreß zur Lebensbewältigung und Lebensgestaltung körper- und mehrfachbehinderter Menschen, Düsseldorf, 26.–29. Okt. 1989. Düsseldorf 1990
- Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996
- Bürkle, M.: Künstler und Künstlerinnen mit geistiger Behinderung - Vergleich pädagogischer Konzepte. Wissenschaftliche Hausarbeit, Pädagogische Hochschule Heidelberg 1997
- Claß, B.: Konzepte zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen. Wiss. Hausarbeit PH Heidelberg 2001
- Dietrich, M.: Die musikalische Förderung von autistischen Kindern und Jugendlichen. Wiss. Hausarbeit PH Heidelberg 2000
- Dürmeier, Th.: Schriftspracherwerb bei Schülern mit geistiger Behinderung - Bedeutung - Didaktik - Förderdiagnostik. Wiss. Hausarbeit PH Heidelberg 2000
- Eichel, E.: Gestützte Kommunikation bei Menschen mit autistischer Störung. Dortmund 1996
- Fachdienst der Lebenshilfe: Schwerpunktthema „Selbständigere und neuere Wohnformen für erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung“. Fachdienst der Lebenshilfe 3, 1990
- Feuser, G.: „Geistigbehinderte gibt es nicht“. Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Geistige Behinderung 1, 1996, 18-25
- Feuser, G.: Autismus. In: Antor, G./ Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. Stuttgart 2001a, 234-236
- Feuser, G.: Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT). Aspekte ihrer Grundlagen, Theorie und Praxis. In: Geistige Behinderung 1, 2001b, 4-26
- Fischer, D.: Von dem Frust und der Lust, abhängig zu sein - und von den Möglichkeiten und auch Grenzen, selbstbestimmt zu leben. In: Hofmann/Klingmüller Berlin 1994, 8-21
- Fischer, E.: Offener Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte: Möglichkeiten und Grenzen. In: Lernen Konkret 4, 1997, 2-10
- Fischer, M.: Die Pflege als Teil der Arbeit von Sonderpädagogen. Wiss. Hausarbeit PH Heidelberg 1999
- Fornefeld, B.: Elementare Beziehung und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. Aachen 1989
- Fornefeld, B.: Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Heidelberg 1995
- Fornefeld, B.: Selbstbestimmung von Menschen mit schwersten Behinderungen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996, 171-178
- Fröhlich, A.: Der somatische Dialog. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 4, 1982, 15-20
- Fröhlich, A.: Basale Stimulation : das Konzept. Düsseldorf 1998
- Frühauf, T.: 'Wir entscheiden!' - Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung. In: Hofmann/Klingmüller Berlin 1994, 51-63
- Frühauf, Th.: Förderung von Selbständigkeit und Autonomie im Vorschulalter. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996, 299-311 Lebenshilfe
- Frühauf, Th./ Beier, M./ Kräling, K./ Niehoff, U./ Wagner-Stolp, W.: Persönliches Budget. Empowerment für Betroffene oder Etikettenschwindel zugunsten von Sparmaßnahmen? In: Fachdienst der Lebenshilfe 1, 2000, 1-21
- Gagelmann, H.: Kai lacht wieder. Ein autistisches Kind durchbricht seine Zwänge. Olten/ Freiburg 1984/4
- Gigon, Olof: Der Begriff der Freiheit in der Antike. In: Gymnasium. Zeitschrift für Kultur der Antike und humanistische Bildung, Band 80, 1973, 8-56
- Götz, A. (1998): Unterstützte Kommunikation im Sonderkindergarten. Unterstützte Kommunikation und der Versuch einer praktischen Umsetzung. Wissenschaftliche Hausarbeit PH Heidelberg
- Grampp, G.: Alternatives Lernen mit geistig behinderten Schülern. Stuttgart 1982
- Hackenbroch, Wronika: Spiegel hinter der Stirn. In: DER SPIEGEL 49, 2001, 252-255
- Hahn, M.T.: Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwerbehinderter Menschen. München 1981
- Hahn, M.T.: Selbstbestimmung im Leben, auch für Menschen mit geistiger Behinderung. Geistige Behinderung 2, 1994, 81-94
- Haisch, W.: Pädagogische Grundlagen der Betreuung behinderter Menschen. Skizze qualitativer Standards ... unveröff. 1993
- Hallstein, M.: Sexueller Mißbrauch - mehr als ein Übergriff. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.):

- Selbstbestimmung. Marburg 1996, 248-260 Lebenshilfe
- Hartmann, H.: Aufmerksamkeits- Interaktions- Therapie für autistische Kinder. Vorgehen und Ergebnisse. Weinsberg 1999, unveröff. Referat
- Havemann, M.J./ Michalek, S./ Hölscher, P./ Schulze, M.: Selbstbestimmt älter werden. Ein Lehrgang für Menschen mit geistiger Behinderung zur Vorbereitung auf Alter und Ruhestand. In: Geistige Behinderung 1, 2000, 56-62
- Heese, G.: Sonderpädagogik (Heilpädagogik). In: Groothoff, H.-H. (Hrsg.): Pädagogik. Fischer TB: Frankfurt/M 1964, 275-281
- Hentig, H. von: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Klett: Stuttgart 1968
- Heugle, A.: Möglichkeiten zur Umsetzung von Selbstbestimmung in schulischen und außerschulischen Bereichen bei Menschen mit einer geistigen Behinderung. Wiss.Hausarbeit PH Heidelberg 2002
- Hobson, R.P.: Autism and the development of mind. Hove (UK) 1993
- Hofmann, T./ Klingmüller, B. (Hrsg.): Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege in der Geistigbehindertenpädagogik. Berlin 1994
- Hüther, G./ Bonney, H.: Neues vom Zappelphillip. ADS/ADHS: verstehen, vorbeugen und behandeln. Düsseldorf/Zürich 2002
- Jantzen, W.: Bemerkungen zur Bedeutung der Kategorie ‚Dialog‘ in der Behindertenpädagogik. In: Henricke, K./ Rothaus, W. (Hrsg.) 1993, 61-59
- Jantzen, W.: Enthospitalisierung und institutioneller Kontext: Einrichtungen für Behinderte in der modernen Gesellschaft. In: Behindertenpädagogik 3, 1996, 258-275
- John, E.: Zur gegenwärtigen Situation an Schulen für Geistigbehinderte. In: Heits, H./ John, E. Unterrichtsarbeit an der Schule für Geistigbehinderte Planung Durchführung und Analyse 1993, 11-54
- Kane, J.F. (1979): Behandlung schwerer Verhaltensstörungen bei geistig Behinderten - Literaturübersicht. In: Heilpädagogische Forschung 2, 143-175
- Kane, J.F./Nößner, C.: Selbstverletzendes Verhalten und Juckreiz. Eine Herausforderung für die Kooperation zwischen Pädagogik, Psychologie und Medizin, 149-176
- Kane, G. (1992): Entwicklung früher Kommunikation und Beginn des Sprechens. In: Geistige Behinderung 4, 303-319
- Kaufmann, F.: Gegenstandsbezogene Mutter-Kind-Interaktion bei verhaltensauffälligen 30 und 48 Monate alten Kindern mit Verdacht auf eine Aufmerksamkeits-Defizit-Störung (ADHD). In: Frühförderung interdisziplinär (19) 2000, 171-183
- Kerschensteiner, G.: Autorität und Freiheit im Bildungsverfahren. In: Geißler, E.E. (Hrsg.): Autorität und Erziehung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1967, 99-108
- Klafki, W.: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch- konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons, H./ Teske, R./ Winkel, R. (Hg.): Didaktische Theorien. Hamburg 1995/8, 11-28
- Klammer, W./ Niehoff-Dittmann, U.: Nutzerbefragung und Nutzerorientierung. Konzepte des Qualitätsmanagements und Empowerments in sozialen Einrichtungen. In: Fachdienst der Lebenshilfe 4, 2000, 3-20
- Klauß, Th.: Klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie und Handlungstheorie. In: GWG-Info 61, 1985, 3-25
- Klauß, Th.: Selbstverletzung und Selbstbestimmung. Sonderpädagogik 3, 1995, 124-136
- Klauß, Th.: Probleme und Perspektiven der aktuellen Geistigbehindertenpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik 6, 1996, 233-240
- Klauß, Th.: Wenn alle das Beste wollen, leidet die Selbstbestimmung. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 1, 1997, 37-46
- Klauß, Th.: Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung: individuelle, interaktive und strukturelle Bedingungen. In: Sonderpädagogik 2, 1999, 74-90
- Klauß, Th.: Schule auf dem Weg. Entwicklung der Bildungsangebote in der Schule für Kinder und Jugendliche mit geistiger und körperlicher Behinderung. In: Zur Orientierung 3, 2000a, 36-40
- Klauß, Th.: Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und besonderen Verhaltensweisen. In: Fischer, E. (Hrsg.): Pädagogik bei mehrfachen Behinderungen - Erziehungsbedarf und Fördermaßnahmen. Dortmund 2000b, 69-102

- Klauß, Th.: Selbstbestimmung - unabdingbar auch für Menschen mit erheblicher kognitiver Beeinträchtigung?. In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2000c, 263-271
- Klauß, Th.: Unterricht mit Facilitated Communication (FC). In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn:Klinkhardt 2000d, 273-282
- Klauß, Th.: Das GBM-Handbuch zum EDV-gestützten Verfahren zur Gestaltung der Betreuung von Menschen mit Behinderungen. Hrsg. von Theo Klauß; Hartmut Schumm, Bundesverband Evangelische Behindertenhilfe (BEB). Reutlingen 2001
- Klauß, Th.: Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus – einleitende Überlegungen. In: Verband deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik (Hrsg.): Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus. Ergebnisse der Fachkonferenz 2001 in Bethel. Würzburg 2002a, 5-15
- Klauß, Th.: Bildung im Spannungsverhältnis von Pflege und Pädagogik. In: Kane, J.F./ Klauß, Th. (Hrsg.): Die Bedeutung ihres Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung. Zwischen Pflege und Selbstverletzung. Heidelberg 2002b, 39-64
- Klauß, Th.: Selbstverletzendes Verhalten – weshalb schädigen Menschen ihren Körper? In: Kane, J.F./ Klauß, Th. (Hrsg.): Die Bedeutung ihres Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung. Zwischen Pflege und Selbstverletzung. Heidelberg 2002c, 177- 243
- Knust-Potter, E.: Self-Advocacy - oder: Wir sprechen für uns selbst. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996, 519-534
- Krell, B.: Freie Arbeit mit geistig behinderten Schülern . In: Klauß, Th. (Hrsg.): Aktuelle Themen der schulischen Förderung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung Band I. Heidelberg 2000, 49-78
- Kristen, U. (1994): Praxis Unterstützte Kommunikation. Düsseldorf  
KMK 1980 xxx
- Lamers, W.: Spiel mit schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen. Aachen 1994
- Lamers, W.: Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung – Begegnung mit anspruchsvollen Bildungsinhalten. In: Heinen, N./ Lamers, W. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung: Düsseldorf 2000, 177-206
- Leontjew, A. N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart 1977
- Lindmeier, C.: Selbstbestimmung als Orientierungsprinzip der Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung – kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Die neue Sonderschule 3, 1999, 209-224
- Lovaas, O.I. et. al.: Teaching developmentally disabled children. The ME Book. Austin, Texas: PRO-ED Publishing Company 1982
- Mall, W.: Keine Förderung ohne Kommunikation. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 3, 1998, 47-58
- Metzler, H.: Hilfebedarf und Selbstbestimmung. Eckpunkte des Lebens im Heim für Menschen mit Behinderung. Zeitschrift für Heilpädagogik 10, 1997, 406-411
- Miles-Paul, O./ Frehse, U.: Persönliche Assistenz: Ein Schlüssel zum selbstbestimmten Leben Behinderter. Gemeinsam leben 1, 1994, 12-17
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (MKS BW Hrsg.): Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule). Lehrplanheft 5, 1982
- Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968
- Mühl, H.: Erziehung zur Selbstbestimmung durch handlungsbezogenen Unterricht . In: Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996, 312-316
- Mühl, H.: Selbstbestimmung in der Erziehung bei geistiger Behinderung. In: Hofmann/Klingmüller 1994, 93-99
- Niehoff, U.: Selbstbestimmt leben für behinderte Menschen - ein neues Paradigma zur Diskussion gestellt. In: Fachdienst der Lebenshilfe Heft 1-2, 1992, 5-17
- Packard, V.O.: Die geheimen Verführer. Xxx 1957
- Papousek, H./ Papousek, M.: Frühe Kommunikationsentwicklung und körperliche Beeinträchtigung. In: Fröhlich, A.D. (Hrsg.): Kommunikation und Sprache körperbehinderter Kinder. Dortmund 1989

- Pfeffer, W.: Förderung schwer geistig Behinderter. Würzburg 1988
- Prekop, I.: Festhaltetherapie bei geistig Behinderten. In: Görres, S./ Hansen, G. (Hrsg.): Psychotherapie bei Menschen mit geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn 1991, 139-152
- Reuther-Dommer, C./ Dommer, E.: Ich-Identität und subjektiver Sinn bei geistiger Behinderung. Geistige Behinderung 4, 1994, 308-318
- Rittmeyer, Ch.: Zur Bedeutung von Selbstbestimmung in der Arbeit mit Menschen mit einer geistigen Behinderung . In: Sonderpädagogik 3, 2001, 141-150
- Rock, Kerstin: Sonderpädagogische Professionalität unter der Leitidee der Selbstbestimmung. Bad Heilbrunn 2001
- Roth, G.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt 1997 (=5. Aufl. 1996)
- Rüggeberg, A./ Speck, O./ Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit: Autonom-Leben – Gemeindeförderung Formen von Beratung, Hilfe und Pflege zum selbständigen Leben von und für Menschen mit Behinderungen. Überblick über internationale Ansätze und Modelle und die Situation in der Bundesrepublik. Stuttgart 1985
- Schlabach, A.: Mathematikunterricht mit geistigbehinderten Schülerinnen und Schülern zwischen didaktischen Konzeptionen der Sonder- und Regelpädagogik. Wiss. Hausarbeit PH Heidelberg 2002
- Schwarte, N./ Oberste-Ufer, R.: LEWO. Siegen 1996
- Seifert, M.: Autonomie als Prüfstein für Lebensqualität von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung in Wohneinrichtungen. In: Hofmann/Klingmüller Berlin 1994, 223-252
- Seifert, M./ Fornefeld, B./ Koenig, P.: Zielperspektive Lebensqualität. Eine Studie zur Lebenssituation von Menschen mit schwerer Behinderung im Heim. Bielefeld 2001
- Singer, W.: Das falsche Rot der Rose. Spiegel-Gespräch mit dem Hirnforscher Wolf Singer. Der SPIEGEL 1, 2001, 54-160
- Speck, O.: Mehr Autonomie für Erwachsene mit schwerer geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung 3, 1985, 162-170
- Speck, O.: Einführende Überlegungen zum Handeln der Begleiter. In:Friebe, S./ Wetzler, R.: Selbstbestimmt leben in sozialer Abhängigkeit. Das Leitbild der Selbstbestimmung als Herausforderung an Theorie und Praxis der Geistigbehindertenpädagogik. Schwarzach 1998, 108-128
- Speck, O.: Autonomie und Kommunität - Zur Fehldeutung von Selbstbestimmung in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen. In: Theunissen, G. (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten - Ausdruck von Selbstbestimmung? Bad Heilbrunn 2000, 11-32
- Stichling, M.: Empowerment und Schule - Selbstbestimmtes Lernen geistigbehinderter Schüler durch handlungsorientierten Unterricht. In: Theunissen, G./ Plaute, W.: Empowerment und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch. Freiburg 1995, 88-117
- Stinkes, U.: Selbstbestimmung - Vorüberlegungen zur Kritik einer modernen Idee. In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2000, 169-192
- Struck, P.: Die Schule der Zukunft. Von der Belehranstalt zur Lernwerkstatt. Darmstadt 1996
- Taylor, Charles: Der Irrtum der negativen Freiheit. In: Taylor, Charles: Negative Freiheit – Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus. Frankfurt 1992, 118-140
- Theunissen, G./ Plaute, W.: Empowerment und Heilpädagogik. Freiburg 1995
- Theunissen, G. (Hrsg.): Enthospitalisierung - ein Etikettenschwindel? Bad Heilbrunn 1998
- Theunissen, G./ Plaute, W.: Handbuch Empowerment und Heilpädagogik.. Freiburg 2002
- Thimm, W.: Kritische Anmerkungen zur Selbstbestimmungsdiskussion in der Behindertenhilfe. Zeitschrift für Heilpädagogik 6, 1997, 222-232
- Vereinigung Integrationsförderung: Behindernde Hilfe oder Selbstbestimmung der Behinderten. Neue Wege gemeindenaher Hilfen zum selbständigen Leben; Kongressbericht der int. Tagung: „Leben, Lernen, Arbeiten in der Gemeinschaft“ München 24. - 26. März 1982. München 1982
- Vorländer, K. (Hrsg.): Kant, I. „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“. 2. durchges. Auflage. Hamburg 1994
- Wacker, E./ Wetzler, R./ Metzler, H./ Hornung, C.: Leben im Heim. Angebotsstrukturen und Chancen selbständiger Lebensführung in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe. Baden-Baden 1998
- Walburg, W.R.: Lebenspraktische Erziehung Geistigbehinderter. Berlin 1976/3

- Waldschmidt, A.: Selbstbestimmung als Konstruktion: Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer. Opladen 1999
- Walter, J.: Grundrecht auf Sexualität? Einführende Überlegungen zum Thema 'Sexualität und geistige Behinderung. In: Walter, J. (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung. Heidelberg 1996/4, 29-37
- Weiß, H.: Armut und soziale Benachteiligung: Was bedeuten sie für die Heil- und Sonderpädagogik? In: Die neue Sonderschule (46) 5, 2001, 350-368
- Wohlhüter, H.: Wege zu mehr Selbstbestimmung im Heim. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996, 154-361
- Zöller, D.: Wenn ich mit euch reden könnte ... Ein autistischer Junge beschreibt sein Leben. München 1992/2

---

[1] Nach Wacker u.a. (1998) wird die alltägliche Selbstbestimmung in Wohneinrichtungen für Menschen mit Behinderungen erheblich begrenzt: „die Entscheidung, wann und wie neue Kleider angeschafft werden, liegt nur in rund 37% der Fälle bei den Befragten“ (244), etwa 50% geben ein „Mitbestimmen beim Speiseplan“ an (254).

[2] Erarbeitet in einem Seminar mit Studierenden der Geistigbehindertenpädagogik

[3] Die Verwendung der männlichen Form erfolgt ausschließlich und sofern nötig aus Gründen der Lesbarkeit.

[4] Sie bezieht sich auf einen Bericht (Rimland 1997), wonach in den USA aus „privat geführten Wohneinrichtungen für Geistigbehinderte ein 11- Milliarden-\$ -Geschäft pro Jahr geworden“ ist und die „Todesrate in solchen Wohngruppen 72% höher ist als in Anstalten“ (41).

[5] Freiheit beinhaltet, dass gegenüber dem eigenen Interesse (nach Aristoteles) „das Gute für den anderen Menschen“ (Gigon 1973, 34) vorgezogen wird. Das aber gilt als das vom Menschen zu erkennende „eigentliche Interesse“ ... „an der eigenen ethischen Vollkommenheit, am eu zhn (gut Sein) als etwas, was die menschliche Identität (idion) ausmacht“ (34).

[6] Forschungen zur Nachahmung von Bewegung zeigen, dass dieser wechselseitige Prozess, in dem Bewegungen beim anderen Menschen wahrgenommen und im Gehirn quasi nachvollzogen werden, als würde man sich selbst bewegen, eine Voraussetzung für die Fähigkeit darstellt, sich in andere Personen einzudenken und einzufühlen (vgl. Hackenbroch 2001)