

Theo Klauf: Ist Selbstbestimmung auch Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ein sinnvolles Ziel?

Vgl. Veröffentlichung: Klauf, Th.: Klauf, Th.: Selbstbestimmung - unabdingbar auf für Menschen mit erheblicher kognitiver Beeinträchtigung? In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2000, 263-271

Selbstbestimmung ist die sonderpädagogische Leitidee der 90er Jahre (Klauf 1996, vgl. Lindmeier 1999, Fornefeld 2000). Empowerment (Theunissen 1997) soll Menschen mit Behinderungen ermöglichen, als Subjekte zu leben, es wird aber auch gefragt, ob nicht ein "Tanz um das goldene Ego" (Thimm 1997) und das Recht des potenteren Kunden idealisiert wird. Reichen die Ziele von Normalisierung und Selbständigkeit nicht und muss nicht die Orientierung am Anderen zentrales pädagogisches Moment sein (Speck 1998)? Doch die Selbstbestimmungsforderung setzt neue Akzente. Selbstbestimmung setzt Selbständigkeit nicht unbedingt voraus, und zumindest theoretisch ist unbestritten, dass auch Menschen mit schwerer Behinderung ein Recht darauf haben. Ist es aber auch pädagogische Praxis, diese Menschen weitgehend selbst bestimmen zu lassen? Ist das überhaupt möglich bei Personen, die sich kaum eindeutig ausdrücken?

Die Selbstbestimmungsidee zeigt auch in der Pädagogik für Menschen mit schwerer Behinderung Wirkung. 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 zur zunächst rezeptiv-wahrnehmenden, dann auch äußeren Aktivität anregen. Durch die Aufnahme kommunikativer Elemente wird nun verstärkt berücksichtigt, wie sich der Geförderte zum Förderangebot äußert. Das ist ein qualitativer Fortschritt in Richtung Selbstbestimmung, doch auch der sog. somatische Dialog (Fröhlich 1982) ist ein von außen angeregter. Die Grundannahme unabdingbarer Außenanregung bleibt also.

Ein ähnliches Verständnis von Selbstbestimmung findet sich bei Niehoff (1994): Herr P. ist in eine andere Wohnform umgezogen, ohne dass er befragt werden konnte. Heute seien "sich alle Menschen, die ihn kennen ... aufgrund der veränderten Gesamtpersönlichkeit sicher, daß Herr P. den Umzug in die Wohngruppe gewollt hat" (188). Die Annahme, Pädagogen müssten bei Menschen mit schwerer Behinderung generell zunächst für diese handeln und sie erst im Nachhinein fragen, was sie davon halten, entspricht dem Ideal des Kunden. Sein Status soll höchste Selbstbestimmung realisieren. In Wirklichkeit bestimmt aber der Anbieter als Hauptakteur über das Angebot, der Kunde kann auswählen und bewerten. So geht man z.B. in der Überzeugung, pädagogische Arbeit mit Menschen mit schwerer Behinderung bestehe vor allem in Wahrnehmungsangeboten, in die Cafeteria und "weiß", dass Gerüche und optischen Effekte Wahrnehmung fördern (vgl. Fischer 1999). Dann wird an Reaktionen abzulesen versucht, ob das fremdbestimmte Angebot gefallen hat.

Schwere geistige Behinderung = totale Fremdbestimmung?

Können also Menschen mit schwerer Behinderung selbst keine Initiative ergreifen, müssen Pädagogen immer etwas vorgeben? Wenn geistige Behinderung (mit Hahn 1981) ein "Mehr" an sozialer Abhängigkeit darstellt, lässt sich schwere geistige Behinderung in der Tat als umfassende soziale Abhängigkeit beschreiben. Von Silke, einem Mädchen mit schwerer Behinderung, wird in 2-5minütigen Schritten ein Schultag protokolliert, u.a. ihre Aktivitäten und die der Lehrkräfte (Fischer 1999). Silke tut zwar manchmal, was sie will, 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. Vermutlich spiegelt dies eine übliche und durchaus auch positive Unterrichtssituation wider. Silke scheint durch ihr Verhalten oft Wohlgefühl auszudrücken, ist für Umwelteindrücke offener geworden und erfährt häufig einen liebevollen Umgang.

Doch was bedeutet es, dass in 16 von 25 Zeitsequenzen eine Aktivität des Mädchens identifiziert wird, die aber nie zum Ausgangspunkt einer Interaktion wird, z.B. zu Fenster oder Decke schauen, sich reiben, Arme bewegen etc. In 9 Sequenzen wird Silke "bewegt", es wird etwas mit oder an ihr getan. In 9 Situationen bieten Lehrkräfte Silke von sich aus etwas an oder sprechen sie an, in 8 Zeitabschnitten reagieren die Lehrkräfte auf Silke, indem sie "Störungen" korrigieren: die verschobene Brille oder ihr Weinen. Sie gehen nie antwortend, reagierend, imitierend auf Silkes Verhalten, Zustand oder Ausdruck ein. Silke reagiert 8 mal auf Lehrkräfte, 5 mal auf andere Schüler – ausschließlich auf Angriffe oder laute Geräusche. Sie verhält sich dementsprechend kaum interaktiv, 16 mal wird beobachtet, dass sie etwas tut, was in keine Interaktion eingebunden ist.

Bildung von Menschen mit schwerer Behinderung: nur fremdbestimmt?

Die Reflexion dieser Realität macht betroffen. Es widerspricht pädagogischem Selbstverständnis, wenn alle Interaktionen ihren Ausgangspunkt beim Pädagogen haben und Initiativen der Schüler entweder übersehen, ignoriert, unwillig zugelassen oder als sinnloses, störendes, Lernen verhinderndes Verhalten abzubauen, umzulenken versucht oder unterbunden werden. Dennoch scheint die Auffassung verbreitet zu sein, dass das Maß an notwendiger Fremdbestimmung mit dem Grad der kognitiven Beeinträchtigung zunimmt, obwohl die Praxis wiederum häufig zeigt, dass pädagogische Angebote ins Leere laufen. Und welche Auswirkungen auf Selbst- und Fremdbild sind zu erwarten, wenn alles, was einem Menschen selbst einfällt und vertraut ist, was er selbst mühsam eingeübt oder irgendwann gefunden hat, ignoriert oder verhindert wird? Wenn es nie Ausgangspunkt

positiv bewerteter Interaktion ist, wenn Lernfortschritte nur auf Initiative oder gar Druck anderer gelingen? Welches Bild bildet ein solcher Mensch von sich und von anderen? Oft beinhaltet solche Angebotspädagogik auch Gewalt: um zum Mitmachen und Dableiben zu bewegen wird fest gehalten.

Bildung erfordert Sozialer Orientierung

Doch muss das nicht sein, um Bildung zu ermöglichen? Ginge es denn anders? Es gibt v.a. zwei Argumente gegen die Selbstbestimmung als sinnvolle pädagogische Zielorientierung für diese Menschen.

1. Sie können nicht selbst bestimmen: Im Praktikum bitte ich eine Studentin, Katja zu beschreiben, die sie betreut. Sie sagt: Sie zeigt keine Aktivitäten (nämlich keine als Ansatz für Unterrichtsinteraktionen geeigneten oder als Kommunikation verstehbare). Außerdem zeigt sie Fingerstereotypien.
2. Lässt man sie selbst bestimmen, so schadet es ihnen, sie lernen nichts. Britta geht, wenn man sie lässt, zum Sofa in der Klassenzimmerecke und blättert in einem Katalog. Um sie zu integrieren, wird sie in den Morgenkreis geholt; Bewegungen zu einem Lied werden mit ihr vollzogen, zwei Kinder ziehen sie zu sich auf den Schoß. Als niemand sie mehr fest hält, geht sie wieder zum Sofa und nimmt den Katalog und blättert darin.

Scheinbar zeigen beide Schüler, wenn man sie "tun lässt", kein als Ausgangspunkt für Unterricht geeignetes Verhalten, und sie gehen nicht von sich aus auf Angebote ein. Die Lehrkräfte wissen aber, dass Bildung Soziale Orientierung erfordert. Wer nicht von anderen Menschen lernt und sich nichts zeigen, sich nicht anregen lässt, wer andere nicht zum Modell eigenen Handelns macht und Rückmeldungen, Kritik und Lob nicht beachtet, bleibt auf das zurückgeworfen, was er sich alleine aneignen kann. Ihm bleibt an Unterhaltungsmöglichkeiten vielleicht nur das selbst entdeckte (und oft zur Perfektion entwickelte) Fingerspiel, Schaukeln, Klopfen mit Dingen, der interessante Duft des Kotschmierens oder der Geschmack abgerissener Tapeten. Nur autodidaktische Bildung ist bruchstückhafte Bildung. Bleibt also bei Menschen mit schwerer Behinderung keine andere Wahl, als anregende und orientierende Angebote von außen heranzubringen und darauf zu hoffen, dass sie angenommen werden?

Selbstbestimmung ermöglicht erst Unterricht mit Schülern mit schwerer Behinderung

Doch das erste Beispiel hat eine Fortsetzung. In der gemeinsamen Reflexion wird der Widerspruch zwischen "sie tut nichts" und "sie agiert stereotyp" deutlich – und aufgelöst: Das Mädchen zeigt Aktivität und damit Kompetenz: indem sie Bewegungen vollzieht, entscheidet sie. Sie bestimmt auch, indem sie nicht auf andere reagiert und ihre Finger reibt oder in den Mund steckt. Heißt nun Selbstbestimmung, sie einfach "in Ruhe zu lassen"? Nein. Katjas Selbstbestimmung zu achten heißt, nicht dem oft gehörten Rat zu folgen, man müsse stereotypes Verhalten abbauen oder in sinnvolles umbauen. Was sie tut, ist eine Kompetenz, an der man anknüpfen kann. Und es zeigt sich, dass es z.B. möglich ist, sich in ihr Fingerspiel einzuklinken. Dabei entsteht nicht nur ein lustiges Wechselspiel, sondern bei ihr auch Interesse an einbezogenen Gegenständen und an ihrem Gegenüber. Sie nimmt Blickkontakt auf und lacht und ist jetzt auch bereit, ihrerseits auf Bewegungsanregungen einzugehen. Sie zeigt auch Ansätze gezielten Greifens und effektgeleiteter Betätigung.

Für die Studentin ändert sich die Sicht von Katja grundlegend. Sie hat das Mädchen als kompetente und keineswegs durchgehend gestörte Person entdeckt, die sinnvolle Aktivität zeigt und etwas autodidaktisch angeeignet hat, was zwar relativ gleichförmig ist, was es aber ermöglicht, sich an ihrem Spiel zu beteiligen, damit für das Mädchen interessant zu werden und ihm den Entschluss zu erleichtern, ihrerseits auf fremde Anregungen einzugehen. Damit ist die Voraussetzung für Angebote geschaffen, wie sie unter dem Begriff der Wahrnehmungsförderung angeboten werden – und dann ihren Sinn haben. Unabhängig davon, ob spontan entdeckt oder philosophisch oder entwicklungspsychologisch begründet belegen Praxisbeispiele von Fornfeldt (1989), Jantzen (1993), Pfeffer (1988) und Mall (1998) 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 das zu würdigen, was dieser Mensch entwickelt, gefunden, als Form des Lebens 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. 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. So lohnt es, sich auf andere Menschen einzulassen. Es geht dabei nicht um Beziehung oder Kommunikation allgemein, der Begriff der Sozialen Orientierung ist hier präziser. Ein Mensch wird dafür gewonnen, sich auf andere einzulassen, sich an dem zu orientieren, was von ihnen kommt, ihnen also zu vertrauen, weil sie ihm etwas zutrauen.

Selbstbestimmung als Voraussetzung von Bildung

Bildung braucht dieses sich Einlassen auf andere Menschen, die als Vermittler des Zugangs zur Welt und ihrer Kultur benötigt werden. Das setzt voraus, dass Soziale Orientierung ein Akt der Selbstbestimmung ist. Wer freiwillig, aus eigener Entscheidung und Überzeugung auch nach dem fragt, was andere Menschen wollen, meinen, wissen, können und was er von ihnen durch Anregung, Lob, Kritik, Modell übernehmen und lernen kann, der hat eine Chance auf Bildung. Basale Stimulation setzt das ebenso voraus wie das Angebot "anspruchsvoller Bildungsinhalte" in Sinne von Lamers (2000). Dazu müssen Menschen da sein, die zunächst Selbstbestimmung würdigen und sich darauf einlassen. Auch Erziehung beginnt nicht als Fremdbestimmung, sondern mit der Achtung von Selbstbestimmung. Teilweise kann man Menschen mit Zwang klar machen, auch den Willen anderer zu berücksichtigen, als alleinige Form der Begegnung fördert das aber eher Autismus als ein nicht (mehr) nur

egozentrisches Denken, Fühlen und Handeln. Der Weg zur Sozialen Orientierung ist ein nur scheinbar paradoxer. Eltern gehen ihn in der Begegnung mit Säuglingen offenbar ganz intuitiv (vgl. Papousek/ Papousek 1989): Indem ich aufgreife, was ich am Anderen wahrnehme, es als Ausdruck seiner Selbstbestimmung verstehe und beantworte, fördere ich seine Bereitschaft, sich auch an mir zu orientieren. Ich trage zur Entdeckung bei, dass die eigenen Spiele so interessanter werden, dass viele Fertigkeiten nur angeeignet werden können, wenn die Berücksichtigung fremden Willens im Selbstkonzept vorgesehen ist. Der andere Mensch wird interessant und vertrauenswürdig, indem er Selbstbestimmung respektiert. Dann (erst) wird es möglich, auch Ideen des Anderen anzunehmen. Damit ist Bildung möglich.

Menschen mit erheblicher Beeinträchtigung können sich als Akteure und Initiatoren dessen erleben, was in Schule bzw. Betreuung geschieht. Um Selbstbestimmung von Menschen mit schwerer Behinderung zu ermöglichen muss keine absichtliche kommunikative Mitteilung vorausgesetzt werden. Es reicht, davon auszugehen, dass ein Mensch das tut, was er will. Allgemeiner: Er ist so, wie er sein möchte. Er atmet, wie er atmen möchte, bewegt sich, wie er sich bewegen möchte, sitzt oder steht, wie er es will (vgl. Mall 1998). Wenn mir der Mensch nicht gleichgültig ist, beachte ich, was er so über seine Wünsche und Bedürfnisse zum Ausdruck bringt und sage: du willst dich bewegen, mit Papier rascheln, schaukeln, atmen etc. Ich achte dies als Akt der Selbstbestimmung.

Damit können sich Menschen mit erheblicher Beeinträchtigung als Akteure und Initiatoren dessen erleben, was um sie und mit ihnen geschieht. Selbstbestimmung bedeutet also nicht, sie nur "machen zu lassen", sondern ein Antworten, Mitmachen, das Ausprobieren eines Wechselspiels. Dieses Aufgreifen dessen, was ein Mensch als sein Interesse erkennen lässt, kann zum Gemeinsamen werden. Ich kann mit einem Menschen atmen, aus meinem Nachahmen und Anpassen an ihn kann eine Wechselwirkung entstehen. Zu dem Mädchen mit dem Katalog fällt einem dann vielleicht ein, dass das Rascheln von Papier, das Blättern und Zerreißen für alle interessant sein könnte, vielleicht lassen sich andere Kinder anregen, beim Effektspiel diese Mädchens mit zu machen, statt es ausschließlich in die eigenen Spiele zu zwingen.

Notwendige Balance

Neben das Antworten muss aber irgendwann auch eine klare Äußerung dessen treten, was einem selbst wichtig erscheint. Die Bereitschaft, sich zu orientieren, muss auf ein Angebot treffen können. Geschieht das aber nicht auf der Basis des "Antwortens", ist nicht nur der Erfolg gefährdet, sondern die Gefahr groß, dass der Mensch glaubt, es müsse so sein, dass er durchgehend fremdbestimmt wird. Die durch kognitive und andere Schädigungen ohnehin sehr eingeschränkte Chance, zu einem positiven Selbstbild und zu sozialer Orientierung zu gelangen, besteht nur, wenn zumindest eine Balance zwischen selbst- und fremdbestimmten Aktivitäten die Interaktion bestimmt. Menschen mit schweren Behinderungen müssen häufig genug selbst zum Ausgangspunkt der Interaktion werden.

Menschen sind Subjekte und Erfolge nicht gewiss

Daraus können sie einen positiven Schluss ziehen. Doch es bleibt ein Einwand gegen alles bisher Gesagte: der Erfolg ist ungewiss. Hier scheinen Konzepte im Vorteil, die von außen glauben festlegen zu können, was mit/ an dem Menschen zu vollziehen ist. Dem ist aber entgegenzusetzen, dass Menschen letztlich immer selbst entscheiden, was sie lernen. Der Versuch, auch Menschen mit schwerer Behinderung möglichst viele Erfahrungen zu ermöglichen, in denen sie selbst als Initiator der pädagogischen Interaktion erleben können, entspricht nicht nur der aktuellsten Leitidee, sondern ist wohl auch der effektivere.

Fornefeld, B.: Elementare Beziehung und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. Aachen 1989

Fröhlich, A.: Der somatische Dialog. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 4, 1982, 15-20

Fröhlich, A.: Basale Stimulation : das Konzept. Düsseldorf 1998

Fischer, M.: Die Pflege als Teil der Arbeit von Sonderpädagogen. Wiss. Hausarbeit PH Heidelberg 1999, unveröff.

Hahn, M.T.: Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwerbehinderter Menschen. München 1981

Jantzen, W.: Bemerkungen zur Bedeutung der Kategorie ‚Dialog‘ in der Behindertenpädagogik. In: Henniscke, K./ Rotthaus, W. (Hrsg.) 1993, 61-59

Klauß, Th.: Probleme und Perspektiven der aktuellen Geistigbehindertenpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 6, 1996, 1-8

Lamers, W.: Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung. In: Heinen, N./ Lamers, W.: Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf 2000, 177-206

Lindmeier, C.: Selbstbestimmung als Orientierungsprinzip der Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung – kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Die neue Sonderschule (44) 3, 1999, 209-224

Mall, W.: Keine Förderung ohne Kommunikation. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 3, 1998, 47-58

Niehoff, U.: Wege zur Selbstbestimmung. In: Geistige Behinderung 3, 1994, 186-201

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

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

Theunissen, G.: Empowerment - Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 1, 1997, 55-62

Thimm, W.: Kritische Anmerkungen zur Selbstbestimmungsdiskussion in der Behindertenhilfe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 6, 1997, 222-232