

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG.....	2
2. BESTANDSAUFNAHME: VERSTEHEN VON „SCHWERSTBEHINDERTEN“ SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN IM UNTERRICHTSALLTAG.....	4
2.1 VERSTEHEN ALS NOT-WENDIGKEIT: BEISPIEL <i>TOILETTENGANG</i>	4
2.2 VERSTEHEN ALS GEMEINSAMKEIT: BEISPIEL <i>DAS GEMEINSAME ESSEN</i>	5
2.3 VERSTEHEN ALS „ZWISCHENLEIBLICHKEIT“: BEISPIEL <i>BERÜHRUNGEN</i>	6
2.4 VERSTEHEN ALS FÖRDERUNG: BEISPIEL <i>SPRACHFÖRDERUNG</i>	8
2.5 FAZIT DER BESTANDSAUFNAHME: VERSTEHEN IST EIN „SELBSTVERSTÄNDLICHES“ EREIGNIS.....	9
3. BESTANDSANALYSE: KOMMUNIKATIONSKRITERIEN	10
3.1 KOMMUNIKATION IM „SOMATISCHEN DIALOG“ (FRÖHLICH).....	10
3.2 KOMMUNIKATION DURCH SENSORISCHE INTEGRATION (SI).....	11
3.3 KOMMUNIKATION IM „FÖRDERPROGRAMM“ (DANK).....	12
3.4 KOMMUNIKATIONSKRITERIEN DER SYSTEMISCHEN FÖRDERDIAGNOSTIK....	13
3.5 FAZIT DER BESTANDSANALYSE: VERSTEHEN WIRD „ABWEGIG“	15
4. BESTAND-TEILUNG: MAN KANN AUCH NICHT KOMMUNIZIEREN!.....	16
4.1 „REZEPTIVER“ UMGANG MIT „SCHWERSTBEHINDERTEN“ SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN	16
4.2 „VERSTÄNDIGUNGSZWANG“ UND VERUNSICHERUNG.....	17
4.3 ABSEITS GESICHERTER WEGE... ..	19
4.4 DER ANDERE ALS FREMDER	20
4.5 „GEGEN DIE WUT DES VERSTEHENS“ – MAN KANN AUCH NICHT KOMMUNIZIEREN!.....	21
4.6 FAZIT DER BESTAND-TEILUNG: DURCH VERSTEHEN „VERSÖHNUNG“ STIFTEN!	22
5. BESTAND-TEILE EINER KONZEPTION: RÜCKBESINNUNG AUF DIE „URSPRÜNGLICHE SPRACHE“.....	23
5.1 PRINZIP DER NÄHERUNG	23
5.2 PRINZIP DER INTIMITÄT UND GRENZZIEHUNG.....	24
5.3 PRINZIP DER SINNHAFTHKEIT	25
5.4 PRINZIP DER ACHTSAMKEIT UND DES GEWAHRSEINS.....	27
5.5 PRINZIP DER LEIBHAFTIGKEIT.....	28
5.6 FAZIT DER KONZEPTUALISIERUNG: BESINNUNGSPUNKTE ZUM „URSPRÜNGLICHEN VERSTEHEN“	29
6. ABSCHLIEßENDES FAZIT.....	30
7. QUELLENVERZEICHNIS.....	31
7.1 LITERATUR	31
7.2 FACHZEITSCHRIFTEN	33
7.3 INTERNET.....	33
8. ERKLÄRUNG	35

„Wir Indianer kennen uns mit dem Schweigen aus. Wir fürchten uns nicht davor. Für uns ist es sogar mächtiger als Worte. [...] Bei euch gilt das genaue Gegenteil. Ihr lernt durch Sprechen. Ihr lobt die Kinder, die in der Schule am meisten reden. Auf euren Partys bemühen sich alle zu reden. Bei der Arbeit haltet ihr ständig Konferenzen ab, auf denen jeder jeden unterbricht, und jeder spricht fünf, zehn oder hundert Mal. [...] Ihr müßt den leeren Raum mit Geräuschen füllen. Also fangt ihr sofort an zu sprechen, ohne überhaupt zu wissen, was ihr sagt.“ (Worte des 80jährigen Lakota-Indianers Dan, in: Nerburn 1997, 71)

1. Einleitung

„Dass Schweigen mächtiger ist als Worte“, erscheint befremdend, beinahe mystisch – ja, sogar wirklichkeitsfern, führt man sich das Bild vor Augen, das tagtäglich über die Fernsehbildschirme flimmert: Da meint jeder, zu jedem Thema etwas zu sagen zu haben. Bereits beim sog. Frühstücksfernsehen beginnt ein Kreislauf endloser „Talk-Shows“, die bis tief in die Nacht nochmals wiederholt werden. Das Reden und Sprechen ist offensichtlich in unserer, d. h. der westlichen Kultur von hoher Bedeutung. Hier verleiht es Macht. Das Schweigen hingegen kündigt bei uns von Ohnmacht. Man schweigt, wenn man nichts zu „vermelden“ hat. Vor diesem kulturellen Hintergrund haben sich wissenschaftliche Ansätze entwickelt, die es sich auf ihre Fahnen geschrieben haben, das Phänomen *Kommunikation* restlos aufzuklären. Das „Miteinander Reden“ zur Klärung von Verständigungs- und Verstehensschwierigkeiten ist dabei in pädagogischen Kreisen hoch geschätzt und solcherart Kommunikationspsychologie „enttarnt“ letztlich sogar das Schweigen: ist dies doch weit weniger „ohnmächtig“ als angenommen wurde.

„Man kann nicht nicht kommunizieren.“ (Watzlawick 1969, hier: zit. n. Schulz von Thun 1981, 34) „Ich muß gar nicht etwas sagen, um zu kommunizieren. Jedes Schweigen ist ‚beredt‘ und stellt eine Nachricht mit mindestens drei Seiten dar.“ (ebd.) (vgl. auch 4.1)

Ohne die kulturelle Eigenart der amerikanischen Ureinwohner hier zu analysieren, der beschriebenen Redseligkeit durch Schweigen zu begegnen – die „Tarnfarben“ des Schweigens würden schließlich im grellen Lichte kommunikationspsychologischer Aufklärungen verblassen... – „Dass Schweigen mächtiger ist als Worte“ soll lediglich den Tenor dieser Arbeit verdeutlichen, der dem angeführten Zitat bewusst gegenüber gestellt wird: *Man kann auch nicht kommunizieren!* Hinsichtlich der dies begründenden Überlegungen wird dabei wie folgt vorgegangen:

Zunächst werden konzeptionelle Zusammenhänge meiner zurückliegenden Unterrichtspraxis reflektiert und infolgedessen auch evaluiert. Aufbauend darauf werden qualitative Aussagen über Möglichkeiten, bzw. Unmöglichkeiten der Konzeptualisierung getroffen. Durch den fortwährenden Rückgriff auf konkrete Handlungsmomente werden dabei „Bestand-Teile“ einer möglichen Konzeption zum Verstehen entwickelt. Das Gesamt dieser konzeptionellen Überlegungen schließlich ist dabei nicht als Unterrichtsreihe sondern in seiner prinzipiellen Tragweite aufzufassen, im Sinne von Unterrichtsprinzipien (vgl. Meyer 1987, 208ff). Es stellen sich folgende Fragen:

- Bestandsaufnahme: Wo und wie ereignet sich das Verstehen im Unterrichtsalltag?
- Bestandsanalyse: Anhand welcher Kriterien lässt sich Kommunikation analysieren und konzeptualisieren?
- Bestand-Teilung: Welche Bestand-Teile sind der Kommunikation und dem Verstehen wesentlich?
- Bestand-Teile einer Konzeption: Welche Unterrichtsprinzipien lassen sich schlussfolgern, durch die sich „ursprüngliches Verstehen“ ereignet?

Diese konzeptionellen Überlegungen zum Verstehen fokussieren dabei durchgängig die beiden Lehrerfunktionen (Handlungsfelder) *Unterrichten* (Fördern) und *Evaluieren* (von Unterrichtssituationen und Unterrichtskonzepten). Die Lehrerfunktion *Erziehen* wird dabei in den Kontext – jedoch ohne Explikation – miteinbezogen, da für die hier noch zu beschreibende Schülergruppe m. E. keine Unterschiedlichkeit in der Zielsetzung der Handlungsfelder *Unterrichten*, *Fördern* und *Erziehen* zu erkennen ist. Ebenso wenig wie dieser Kontext hier diskutiert werden kann, ist es auch nicht möglich, den weitgehenden Verzicht, bzw. Austausch des Förder-Begriffs durch den Terminus *Unterrichten* zu erklären (vgl. jedoch die Kritik bei Speck 1998, 335-339). Aspekte der *Diagnostik* werden schließlich im Kapitel 3.4 angeschnitten, sowie ein kurzer Ausblick auf den Schwerpunkt *Kooperation* (3.3) gegeben. Als *innovativ* für den Unterrichtsalltag meiner Schule sind die hier vollzogenen, qualitativen Aussagen und die entwickelten Unterrichtsprinzipien zu verstehen, sofern diese zukünftig realisiert werden.

Die zehn Schülerinnen und Schüler Am., T., A., R., G., S., J., Fu., K., und D., die hier in den Blickpunkt der Betrachtung rücken, können außerhalb der darzustellenden Unterrichtssituationen leider nicht weiter beschrieben werden. Es soll hier jedoch festgehalten werden, dass diese Schülerinnen und Schüler gemäß des RdErl. d. KM v. 12.7.1978 als „schwerstbehindert“ gelten. Dieser Zuschreibung wird im folgenden eine m. E. bahnbrechende These von Walther Dreher gegenübergestellt: **„Menschen mit Behinderungen gibt es nicht.“** (2000), die er im Sinne Martin Heideggers „voraus wirft“. – „Damit ist ausgedrückt, dass der Mensch ‚sich‘ aus der Gegenwart und aus seiner Vergangenheit ‚voraus-wirft‘, um von dort her auf sich zuzukommen: Zukunft“ (ebd.). Aufgrund dieser These wird der Terminus „schwerstbehindert“ ohne weitere Reflexion und Erklärungen hier durch Anführungszeichen eingeklammert.

Die Auswahl der Unterrichtssituationen mit den benannten Schülerinnen und Schülern erfolgt, aufgrund der Komplexität und des Umfangs des *Gegenstands aus meiner pädagogischen Praxis*, exemplarisch. Auch die Vorgehensweise und Argumentation hinsichtlich der Konzeptualisierung beschränkt sich auf eine Auswahl von „Bestand-Teilen“. Da hier also durchgängig die Praxisorientierung im Vordergrund steht, wird es nicht das Ziel sein, Termini wie z. B. Sprache, Kommunikation, Verstehen, etc. pp. trennscharf voneinander abzugrenzen und zu erörtern. Entsprechende Hinweise auf die Fachliteratur sollen jedoch an den betreffenden Textstellen diese Ermangelung ausgleichen. Zur Form dieser Arbeit ist schließlich und endlich noch anzumerken, dass sie grundsätzlich in neuer Rechtschreibung verfasst wurde; wobei etwaige Rechtschreibfehler in den Zitaten aufgrund der formal-inhaltlichen Treue nicht korrigiert wurden.

2. Bestandsaufnahme: Verstehen von „schwerstbehinderten“ Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsalltag

„Die zum Mitsein gehörige Erschlossenheit des Mitdaseins Anderer besagt: im Seinsverständnis des Daseins liegt schon, weil sein Sein Mitsein ist, das Verständnis Anderer. Dieses Verstehen ist, wie Verstehen überhaupt, nicht eine aus Erkennen erwachsene Kenntnis, sondern eine ursprünglich existenziale Seinsart, die Erkennen und Kenntnis allererst möglich macht.“ (Heidegger 1941, 123f)

2.1 Verstehen als Notwendigkeit: Beispiel Toilettengang

Das Verstehen im Unterrichtsalltag setzt nichts voraus. Es ist ein „Existenzial“ (ebd.). Als solches ist es nicht das Ziel der hier zu führenden Überlegungen, sondern vielmehr sein Ausgangspunkt. Jedwede konzeptionelle Schlussfolgerung, d. h. „aus Erkennen erwachsene Kenntnis“ (ebd.) geht entsprechend davon aus: Das Verstehen bedarf keiner wissenschaftlichen, praktischen, psychologischen, „alltagstheoretischen“, „menschlich-reifen“, intuitiven, rationalen oder sonst wie gearteten Voraussetzung.

Die Fundierung der Erziehungswissenschaft (besonders der sog. Schwerstbehindertenpädagogik) durch die philosophische Analyse menschlicher Existenz ist hinreichend gegeben (vgl. Bodenheimer 1967). Die „phänomenologische Methode“ konnte dazu dienen, das benannte Verstehens-Phänomen für den Unterrichtsalltag zu beleuchten (vgl. Pfeffer 1988, Fornefeld 1989, Kleinbach 1993, Wagner 1995, Stinkes 1996, Dederich 1998, Dudenhöfer 2001) und erfreut sich nicht zuletzt aus diesem Grunde z. Zt. außerordentlicher Popularität im Kontext sonderpädagogischer Diskussion (vgl. z. B. Raupach 2001, Lindmeier 2001). Im folgenden wird deswegen immer wieder der Rückgriff auf das Verstehen als Phänomen genommen, ohne dieses innerhalb der Arbeit selbst ausladend zu erörtern.

Die Methode der Phänomenologie führt dabei mit der fundamentalen Analyse des Daseins als Mitsein (Heidegger) zu einem für den Unterrichtsalltag beinahe selbstverständlichen Ergebnis. Ein Verstehen von „schwerstbehinderten“ Schülerinnen und Schülern ereignet sich und ist erlebbar – ohne dass zuvor buchstäblich „Bücher gewälzt werden mussten“, ohne dass ein „kollegiales Rezept“ weiterhelfen musste, ohne dass auf einen undefinierten Wust an Vorerfahrungen zurückgegriffen werden muss; kurz: auch ohne den Einsatz des professionellen pädagogischen Instrumentariums.

K. demonstriert mir durch ihre verbale Mitteilung „A-A“, durch das angestrengte Verziehen des Gesichts und ein unmissverständliches In-die-Hocke-Gehen (non-verbal), dass sie den inneren Druck verspürt, auf die Toilette gehen zu müssen. Ich sage zu K.: „Du musst wohl mal aufs Klo, K.? – Komm wir gehen zusammen, und ich helfe dir.“ K. steht auf und erledigt mit meiner Hilfe einen sog. Toilettengang.

Bei diesem Praxis-Beispiel tritt besonders deutlich zutage, dass Verstehen keinerlei Voraussetzung bedarf: Die Schülerin K. bringt ihr Bedürfnis *unmissverständlich* zum Ausdruck. Die Selbst-Expression zeigt sich in vollständig unverblümter Form. – Vor jeder Reflexion, vor jeder Intuition, vor jedweden pädagogischen Habitus offenbart sich hier ein Moment des Verstehens. „Ich stelle keine Vorbedingungen für das Zustandekommen der Kommunikation“ (Mall 1984, 3). In diesem Moment liegt jedes Miss-Verstehen in weiter Ferne. Das Verstehen hat dabei den Charakter einer Notwendigkeit. Es handelt sich um die alltäglich wiederkehrende Situation der Verrichtung der sog. Not-durft. Diese Notwendigkeit ist für jeden am eigenen Leibe nachvollziehbar. Es eröffnet sich hier unterrichtsalltäglich eine Not-Situation, die sich durch die Form völliger Klarheit auszeichnet. Notwendigkeit wird zu Ausdruck gegeben und führt zum Verstehen.

In der benannten Literatur findet man zur Kennzeichnung eines solchen notwendigen Kontakts die Bezeichnung „ursprüngliches Verstehen“. Damit ist der ursprüngliche Ausdruck gemeint, der durch die leiblichen Wesensäußerungen Geste und Gebärde von sich gegeben wird. Pfeffer bestimmt so konkrete Merkmale, die sowohl Aufschluss über ein Erfassen der Notwendigkeit geben wie auch nahe legen, in welcher Weise auf der Handlungsebene zu agieren und zu reagieren ist. Das weiter oben geschilderte Beispiel der Notwendigkeit ist mit dieser Auslegung ausdrücklich auch als Kommunikation zu begreifen.

„Indem der Leib Ausdruck seines Zur-Welt-Seins ist, erweist er sich als Möglichkeit für die präverbale und präreflexive Kommunikation von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung.“ (Pfeffer 1988, 35).

2.2 Verstehen als Gemeinsamkeit: Beispiel *Das gemeinsame Essen*

Kommunikation im Sinne eines ursprünglichen Verstehens ereignet sich tagtäglich auch in den wiederkehrenden Essenssituationen. Die hier als „schwerstbehindert“ bezeichneten Schülerinnen und Schüler erhalten beim Essen zumeist individuelle Unterstützung; u. a. zur Integration in den komplexen, gesellschaftlichen Katalog an Essenskonventionen. Diese Unterstützung ist jedoch immer auch ein Eingriff in die Privatsphäre eines Menschen. Genau wie beim beschriebenen Toilettengang teilt der Schüler oder die Schülerin hier einen höchst intimen Raum. Die Besonderheit solcher Essenssituationen kann sich bei einem Wechsel der ausführenden Bezugsperson enthüllen. Der gewohnte alltägliche Ablauf wird in einem solchen Fall aus seinem Rahmen gerissen, was man im Zuge einer phänomenologischen Beschreibung als einen „Zusammenbruch einer Mikrowelt“ (Varela 1994, 17) bezeichnen kann.

Zu Beginn meiner Tätigkeit im sog. zweiten Bedingungsfeld sollte ich dem Schüler C. sein Essen reichen. Bis dato hatte ich noch nicht auf seine persönlichen Essensgewohnheiten geachtet und war mir aus diesem Grunde darüber unsicher. – Auch für C. war diese Situation neu. Er mochte den Wechsel seiner Vertrauensperson gar nicht gerne und gab mir dies durch das Zusammenziehen seiner Augenbrauen und einen alles-sagenden Blick in Richtung seiner Lehrerin zu verstehen.

Was im Normalfall durch die Selbststeuerung von gewohnheitsmäßigen Abläufen verdeckt wird, enthüllt sich bei diesem Beispiel. Zunächst ist hier ein Verstehen im Sinne einer Ablehnung erfahrbar. Die Intimität der Essenssituation wird offenkundig: Kann man diesem neuen Menschen das Vertrauen schenken, über sein Satt-werden, über sein Essenstempo und seinen Essensgenuss zu verfügen? Der Schüler C. sucht angesichts dieser Entscheidung mit seinem Blick um Hilfe und findet diese auch in Form eines freundlich-bestimmten Zusprechens seiner Lehrerin. Die Situation verdeutlicht aber auch bei näherer Betrachtung, dass ihre Intimität eine grundlegende Gemeinsamkeit befördert. In diesem Fall ist es die Verunsicherung über das Eindringen in die beschriebene Intimität (vgl. 5.2). So muss auf beiden Seiten Helfer – Geholfener die Form der Hilfe fundamental ausbalanciert werden. Verstehen heißt hier, die Privation des Essens zu teilen, d. h. gemeinsam zu essen (vgl. Dederich 1998, 42).

Nach einem durch intensive Unterrichtsphasen geprägten Vormittag beginnen wir erschöpft, hungrig und durstig Mittag zu essen. Ich reiche dabei wie gewohnt G. sein Essen. Er sagt „Mmmh“, kaut besonders intensiv und isst schnell. – So schnell, dass ich kaum nachkomme, mir selbst und ihm im angemessenen Tempo das Essen zu reichen.

Gemeinsam essen bedeutet hier nicht, „aneinander vorbei zu leben“, so wie es bspw. heute bei einem anonymen Essen in einer Großkantine praktiziert wird. Das Verspeisen der Mahlzeit stellt sich vielmehr als ein gemeinsames Erlebnis dar. Da es sich dabei um ein sinnliches Ereignis handelt, kann dabei wie im beschriebenen Beispiel ein Gefühlserlebnis miteinander geteilt werden. Wenngleich von „Lustgefühlen [...] in der wachsenden Literatur über das ‚Lernen mit allen Sinnen‘ bemerkenswert wenig die Rede ist“, wie Meike Aissen-Crewett (1990, 63) im Zusammenhang zur Musisch-Ästhetischen Erziehung feststellt, prägen diese doch im hohen Maße die alltäglichen Mahlzeiten in der Schule. Die Intimität solcher Lustgefühle führt auf Seiten theoretischer Reflexion zu einem „blinden Fleck“; andererseits zu einer ursprünglichen Qualität des Nachvollziehens.

Das gemeinsame Essen mit dem Schüler G. stellt sich also als eine ausgezeichnete Situation dar, Verstehen als Gemeinsamkeit zu erklären: Das Miteinander-Teilen des Lustgefühls wird zur Mit-teilung des ganzen Seins, indem das Erlebnis am eigene Leibe mitvollzogen wird. Mit-teilen heißt dann sogar wie in diesem Fall: Mit-verstehen.

„In dieser [der Mitteilung] konstituiert sich die Artikulation des verstehenden Miteinanderseins. Sie vollzieht die ‚Teilung‘ der Mitbefindlichkeit und des Verständnisses des Mitseins. [...] Mitdasein ist wesentlich schon offenbar in der Mitbefindlichkeit und im Mitverstehen.“ (Heidegger 1941, 162).

2.3 Verstehen als „Zwischenleiblichkeit“: Beispiel *Berührungen*

Menschliches Sein ist immer schon „befindliches“ Sein (ebd.). Momentanes Befinden kann vom Menschen durch die Leiblichkeit seines Seins zu Ausdruck gebracht werden (vgl. 2.1, 2.2). Dieses leibliche Befinden fundiert also das gesamte Sein und damit auch die Möglichkeiten des Verstehens. Der menschliche Leib und seine Wege, sich auszudrücken,

werden aus diesem Grunde in der weiter oben benannten Literatur zur Erklärung des Verstehens-Phänomens (vgl. 2.1) herangezogen. Denn der Leib ist anders als nur objektiver Körper, d. h. wie es Ursula Stinkes formuliert, dass die Menschen Wesen sind, „die ihren Körper nicht – wie eine Schnecke ihr Gehäuse – mit sich herumtragen“ (1996, 137). Da wir selber unser Leib sind, können wir unsere Situiertheit niemals vollständig transzendieren. Der Leib ist so nicht nur Vermittler zwischen mir und Welt, sondern die Vermittlung selber (vgl. auch Dederich 1998, 36).

„Berühre ich meine rechte Hand mit der linken, so hat der Gegenstand rechte Hand die Eigentümlichkeit, auch seinerseits die Berührung zu empfinden.“
(Merleau-Ponty 1966, 118)

Dieses in der Leibphänomenologie als „ambigüité“ beschriebene „doppelte Empfinden“ (ebd.) lässt es zu, sowohl eine einzigartige Welt als auch sich selbst leiblich in der Welt zu erfahren. Bezogen auf das Phänomen des Verstehens eröffnet sich hier die Möglichkeit, mit Berührungen gegenseitig in die eigene Welt der Befindlichkeiten vorzudringen. Wir sind zugleich fühlbar und fühlend, berührbar und berührend.

Im Morgenkreis sitzen wir zusammen und singen Lieder. Die Schüler üben sich darin, sich zur Begrüßung die Hände zu reichen. D. kommt, nachdem er andere Schülerinnen und Schüler begrüßt hat, mit seinem Rollstuhl auf mich zugefahren. Er lacht mich an und streckt die Hand in meine Richtung. Ich nehme seine Hand entgegen, drücke sie, schüttele sie leicht und sage „Guten Morgen, D.!“

Durch die gegenseitige Berührung, durch das Mitsein im Sinne der Mitbefindlichkeit ereignet sich hier das Verstehen. Dieses Verstehen ist voraussetzungslos und vollzieht sich vor jeder sprachlichen Artikulation, bzw. Reflexion. Es handelt sich um ein Verstehen als „Zwischenleiblichkeit“ (Dederich 1998, 38). D.s Welt wir zu meiner Welt, indem wir sowohl berühren wie berührt werden. Zwischen dem jeweiligen, leiblichen In-der-Welt-Sein wird ein gemeinsames In-der-Welt-Sein. Obwohl „Zwischenleiblichkeit“ einen höchst „subtilen und komplexen Kommunikationsvorgang“ (ebd.) beschreibt – eine stringente leibphänomenologische Klärung gar aufgrund der hier gebotenen Kürze kaum leistbar ist – mag das Beispiel *Berührung* auf der Handlungsebene beinah trivial anmuten. Innerhalb dieser „Selbstverständlichkeiten“ (vgl. 2.1) des Unterrichtsalltags eröffnet sich jedoch bei entsprechender „Gewahrsam und Achtsamkeit“ (Dudenhöfer 2001, 65) das Verstehen.

Während einer Unterrichtsstunde ist es unruhig und laut in der Klasse. Die Schülerin Fu. reagiert auf diese Unruhe, indem sie anfängt, stark zu schaukeln. Schließlich beginnt sie, laut zu schreien. Ich lege Fu. meine Hand auf die Schulter. Fu. hört auf zu schaukeln und zu schreien.

Ohne dieses Beispiel hinsichtlich der Ursachen und Fu.s Reaktionen zu analysieren, erhält man Aufschluss über die Verständigung im Sinne der Zwischenleiblichkeit. Bevor überhaupt ein sprachlicher Kontakt aufgebaut ist, teilt die Berührung von Fu.s Schulter bereits ihre Befindlichkeit: „Ich verstehe dich, warum du aufgebracht bist. Ich kann deine Gefühle nachempfinden. Du möchtest ‚aus der Haut fahren‘ und du suchst Halt.“

„Im leiblichen Kontakt versteht präreflexiv und präverbal einer den anderen. In dieser ersten Stufe des Bedeutens und Verstehens der Welt, auf die hin beide in ihrem leiblichen Kontakt sich richten, gemeinsam Sinn erfassen und austauschen. Dieser jeweilige Sinn ist für den je anderen Menschen verstehbar, weil es Sinnerfassung der gemeinsamen Welt ist.“ (Pfeffer 1988, 35)

2.4 Verstehen als Förderung: Beispiel Sprachförderung

Sinnerfassung einer gemeinsamen Welt ist auch und vor allem das Ziel von Maßnahmen, die sich im Schul- und Unterrichtsalltag im Zusammenhang zur sog. „Schwerstbehindertenförderung“ darbieten. Es wird den Schülerinnen und Schülern ein reiches Angebot unterschiedlichster Förderinhalte offeriert. Dieses ist auch im Schulprogramm nachzulesen, bemerkenswert sind dabei „die differenzierenden Maßnahmen zur Integration der schwerstbehinderten Schülerinnen und Schüler in der Klasse, Krankengymnastik, Snoezelen, Schwimmen, Ergotherapie und therapeutisches Reiten“. Inwiefern das Gesamt an Fördermaßnahmen dem Verstehen dienlich ist, soll weiter unten analysiert und auch in Frage gestellt werden. Zunächst jedoch zu einer für das Verstehen exemplarischen Fördersituation, die einen ritualisierten Platz im Stundenplan einnimmt.

Es ist Montagmorgens und die Schülerinnen und Schüler erzählen von ihrem Wochenende. K. kommt an die Reihe und ich lese aus ihrem Heft vor, was ihre Mutter aufgeschrieben hat: „Am Wochenende waren wir...“ K. ergänzt durch ein „Grunz“-Geräusch. – „...waren wir im Park und haben die Wildschweine gefüttert.“ Dabei lacht K. Ich lese weiter. „Danach sind wir zu Tante...“, ich gucke K. an und sie fügt ein „... Resi ...“, „... gefahren“.

In dieser dialogischen-kooperativen Darstellung nutzt K. ihr umfangreiches Repertoire an sprachlichen Ausdrucksmitteln. Sie vollzieht die Erzählung vom Wochenende leiblich mit und lässt durch eindeutige Geräusche die ganze Klasse an ihren Erinnerungen teilhaben. Wenn K. dabei positive Erinnerungen hat, ist dies ihrer ganzen Körpersprache entnehmbar (vgl. zum Thema Körpersprache: Molcho 1983). In diesem Fall ist sie deutlich aufgeregter bei der Erzählung, legt einem den Arm auf die Schulter – nicht zuletzt kann man ihr dies sogar „im Gesicht ablesen“. In den Momenten, in denen K.s Erinnerung über ihren körpersprachlichen Ausdruck geteilt werden kann, erfolgt das Verstehen wiederum als „Zwischenleiblichkeit“ (vgl. 2.3). Darüber hinausgehend wird gemeinsame Sinnerfassung auch im üblichen Verständnis, d. h. im Rahmen verbalsprachlicher Konventionen, hergestellt: K.s aktiver Wortschatz umfasst eine Reihe von Wörtern. Die Entwicklung eines solchen Wortschatzes ist jedoch nur ein Teilaspekt sprachlicher Förderung: Verbalsprache kann dabei vollständig in den Hintergrund rücken, wie das folgende Beispiel zeigt.

Wir machen zusammen Musik. Dabei hat jeder Schüler und jede Schülerin sein/ihr eigenes Lied. Als J. an die Reihe kommt, ist er bereits aufgereggt und freut sich auf sein „Ständchen“. Ich fange an Gitarre zu spielen und zu singen: „Oh, J..., oh, J..., bist du heute gut gelaunt?“ usw. J. gefällt diese musikalische Ansprache sichtlich. Er lacht, rhythmisiert und beginnt mitzusingen: „lalala – lalala.“ Schließlich singen wir auf diese Art gemeinsam.

Sprachliche Förderung heißt hier, J.s Äußerungen ernst zu nehmen und auf diese einzugehen. Diese Äußerungen bilden nämlich die Grundlage für das weitere Geschehen in der Förderungssituation. Das Ziel dieser Maßnahme wird so nicht im Vorfeld, lösgelöst von der konkreten Situation überlegt, sondern das Ziel generiert sich innerhalb des gemeinsamen Erlebens. In diesem Fall wird J.s Sprache, d. h. seine Ausdrucksfähigkeit, seine Kommunikationsbereitschaft und damit die Fähigkeit, seine Welt mit-zu-teilen, gefördert.

Das engagierte Mitarbeiten des Schülers lässt insbesondere darauf schließen, dass J. überzeugt davon ist, verstanden zu werden. Warum soll man auch sonst mitarbeiten, wenn die eigenen Äußerungen nicht anerkannt und nicht verstanden werden? Das Verstehen bestimmt hier also den Verlauf der sprachlichen Förderung. Damit sich auch die Sprachförderung auf das Verstehen der „schwerstbehinderten“ Schülerinnen und Schüler besinnen kann, ist es unabdingbar ihre konkreten, einzigartigen Sprach-Äußerungen in den Mittelpunkt zu rücken. Selbiges wird u. a. durch Barbara Fornefeld gefordert, indem sie eindringlich appelliert, dass

„... die Argumentationsschiene der Geistigbehindertenpädagogik nicht länger finalistisch determiniert sein [darf]. Das heißt, sie darf nicht mehr vordringlich von den Erwartungen, bzw. den Erziehungszielen her ihre Konzepte entwerfen und nicht länger die Produktivität heilpädagogischen Handelns in den Vordergrund stellen, sondern sie muss die Individualität des Behinderten und damit Heterogenität und Unbestimmbarkeit stärker ins Bewusstsein rücken.“
(2000, 49)

2.5 Fazit der Bestandsaufnahme:

Verstehen ist ein „selbstverständliches“ Ereignis.

Verstehen von „schwerstbehinderten“ Schülerinnen und Schülern ereignet sich im Unterrichtsalltag voraussetzungslos – selbstverständlich. Am Beispiel des *Toilettengangs*, des *gemeinsamen Essens*, der *Berührungen* und der *Sprachförderung* lässt sich das Verstehen ausgezeichnet beschreiben und konkretisieren. Vorab jeder Konzeptualisierung erscheint uns dieses Phänomen somit als erklärbar, analysierbar und begreifbar, weil „das Sich-an-ihm-selbst-zeigende“ (Heidegger 1941, 28) Verstehen sich als existenzialer Bestand erweist.

3. Bestandsanalyse: Kommunikationskriterien

„Der Pädagoge verwendet eine normierte und durch Konventionen abgesicherte Sprache. [...] Das durch Übereinkünfte abgesicherte Terrain der Sprache bildet somit ein vermeintlich stabiles Fundament, auf dem die Bedeutungszuschreibung innerhalb der Interaktion stattfinden kann. Dieses subjektive Gefühl der Sicherheit ist ihm in der Beziehung zum ‚schwerbehinderten‘ Menschen jedoch größtenteils genommen. Die lautlichen Äußerungen, mit denen er hier konfrontiert wird, entsprechen in weiten Teilen nicht seinen verbalen Vorerfahrungen und Erwartungen.“ (Wagner 2000, 146f)

3.1 Kommunikation im „somatischen Dialog“ (FRÖHLICH)

Im Zuge der Überlegungen über das Verstehen, die weiter oben geführt wurden, könnte man meinen, dass jeder strukturierten Fördersituation ein kommunikativer Sinn abzugewinnen sei. Jedoch kommt es hier auch allzu leicht zu Verunsicherungen, weil in den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler nicht „ohne weiteres ein Sinngehalt zu erkennen“ (ebd.) ist. „Klassische Analyseinstrumentarien“ wie das der Kommunikationspsychologie (vgl. z. B. Schulz von Thun 1981) erscheinen dabei zur Klärung ungeeignet zu sein. „In der Begegnung mit schwerstbehinderten Menschen versagen all jene rückversichernden kognitiven ‚Kommunikations‘-Routinen“ (Kleinbach 1993, 53). Ihre Reaktionen und Verhaltensweisen entsprechen zumeist nicht diesen idealtypischen Erklärungsmustern. Unsere diesbezüglichen Erwartungen werden vielfach enttäuscht, und auch die Anfragen, die von Seiten des Schülers oder der Schülerin gestellt werden, können nicht zufriedenstellend beantwortet werden, so dass es beiderseits zu Resignation kommen kann. Unterschiedlichste pädagogische Förderanliegen (vgl. dabei Schulprogramm) führen jedoch zum fortwährenden Arrangement neuer Situationen, die der Kommunikation dienen sollen.

Während eines Freizeitblocks am Nachmittag sehe ich, wie sich Fu. alleine schaukelt. Ich nehme einen Massage-Gürtel und trete mit ihr in Kontakt: „Fu.. fühl' doch mal.“ Fu. fühlt den Gürtel mit ihren Händen, führt eine Klopfbewegung mit dem Gürtel aus und legt diesen wieder zurück auf den Tisch. Ich aktiviere den Gürtel auf „Vibration“ und lege ihn Fu. vorsichtig um die Schultern. Fu. hält einen Moment lang still, nimmt sich aber schließlich den Gürtel ab und legt ihn wieder auf den Tisch.

Im Sinne der Anbahnung eines „somatischen Dialogs“ könnte man dieses Praxisbeispiel als „vibratorische Kommunikation“ (Fröhlich 1999, 66) interpretieren. Da die vibratorische Wahrnehmung bereits im Mutterleib entwickelt ist, kann man diese Art der Kommunikation als sehr früh und ursprünglich charakterisieren. Auf der einen Seite stehe ich als Pädagoge, der die Mitteilung von sich gibt: „Hier bin ich. Du kannst die Vibration, mit der ich dich stimulare, fühlen.“ – Auf der anderen Seite jedoch, kann man eine ablehnende Reaktion verspüren. Zeigt die Antwort: das Weglegen des Massagegürtels, dass die Schülerin Fu. nicht an einer solchen Kommunikation interessiert ist? Hinsichtlich konzeptioneller Grundlagen, um ein Verstehen der Schülerin zu realisieren, bleibt hier also die offene Frage zurück, ob das

beschriebene Förderanliegen lediglich eine „Störeinwirkung“ (vgl. Wagner 1995, 173) oder bereits Kommunikation ist.

„... Menschen in Abhängigkeitssituationen, zu denen auch Schwerstbehinderte zählen [...] benötigen diese körpernahe Art der Kommunikation, diese ‚nahsinnliche Kommunikation‘, um sich mit anderen verständigen zu können, da ihnen die Fernsinne zu einer distanzierten Kommunikation überhaupt nicht zur Verfügung stehen. Erst in körperlicher Nähe ist es ihnen möglich, den anderen unter Einsatz ihrer Nahsinne als Person zu erfassen.“ (Fröhlich 2001)

Sollte man nun schlussfolgern, dass der Versuch, die Schülerin Fu. vibratorisch zu stimulieren, fortzusetzen sei? – Es ist deutlich zu bezweifeln, dass Basale Stimulation und der „somatische Dialog“ hier eindeutige Kriterien anbieten, um das Phänomen Verstehen hinreichend einzugrenzen. Dieses wird von Andreas Fröhlich auch gar nicht behauptet, da er den „verstehenden Zugang des Pädagogen“ der Anwendung des Konzepts vorausschickt. Die von ihm beschriebene „nahsinnliche Kommunikation“, d. h. also die „Suche nach der Nähe und Geborgenheit bei einem anderen Menschen, nach Spannung und Lösung in der aktuellen Begegnung“ (ebd.) kann sich daher erst als Förderkonzept *mittels* des Verstehens ereignen. Unbeantwortet bleiben so jedoch die Fragen, an welchen Kriterien es sich festmachen lässt, dass Schüler oder Schülerinnen ein konkretes Kommunikationsangebot bedürfen und warum sie dieses als ihren fest umrissenen, formulierbaren, sonderpädagogischen Förderbedarf „benötigen“ (ebd.)?

3.2 Kommunikation durch Sensorische Integration (SI)

Das Konzept der „Basalen Stimulation“ fließt heute in die „alltäglichen Förderangebote“ (vgl. Heits/John 1993, 29) der Schule für Geistigbehinderte ein. „Um einen Zugang zu schwerstbehinderten Menschen anzubahnen“ (Braun/Kristen 1997, 7) wird häufig versucht, „den Mangel an sensorischen Informationen“ (ebd.) durch gezielte Fördermaßnahmen auszugleichen, wie bereits weiter oben beschrieben werden konnte. Basale Stimulation ist als kombiniertes Konzept erweiterbar durch das therapeutische Modell der Sensorischen Integration (SI). Da beide Handreichungen hier nicht ausladend analysiert werden können, sollen lediglich mögliche Kriterien für „Kommunikationszugänge“ (ebd.) evaluiert werden.

„Sprechen und insbesondere Sprechenlernen erfordert eine sehr komplexe Bewegungsplanung. [...] Es wird deshalb verständlich, daß ein Kind mit Sprach- oder Sprechproblemen oftmals auch eine Entwicklungsdyspraxie aufweist. [...] Es ist dann logisch, daß eine Therapie, welche dem dyspraktischen Kind zu einer besseren sensorischen Integration und Bewegungsplanung verhilft, auch hilfreich ist, um Sprache zu entwickeln.“ (Ayres 1984, 170f)

Als Förderangebote Sensorischer Integration sind der Input und die Differenzierung der Körperreize zu benennen; hier vor allem: „Tastsinn, Tiefensensibilität und Gleichgewichtssinn“ (vgl. Brüggebors 1996, 29). Aufgrund der Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler bei ihrer Sensorischen Integration insbesondere solcher „Tiefenwahrnehmungen“ kommt es demzufolge auch zu kommunikativen Problemen. Diese lassen sich erklären und beheben durch gezielte Übungen.

Der Vormittag der Schülerin K. ist durch sichtliche Unruhe und durch häufige Weinphasen geprägt. Ich übe mit ihr das Sitzen auf einem Ball. Die Konzentration auf ihr Gleichgewichtsvermögen fordert sie dabei stark heraus, aber mit etwas Hilfe gelingt ihr das Balance-Halten. „Toll!“ sage ich, und auch K. ist über ihre Leistung erfreut. Durch die Übung beruhigt sich K. sofort und man kann mit ihr wieder leichter kommunizieren. Es folgen noch weitere Übungen. – Beim Mittagessen beginnt sie jedoch wieder zu weinen und wird unruhiger.

Das Beispiel offeriert einen großen Raum für Spekulationen. – In der Diskussion um die SI wird von ihren Kritikern u. a. ihre „Symptomzentrierung“ (vgl. dazu Theunissen 1994, 362; vgl. auch Fornefeld 1995, 83ff) angesprochen, weswegen auch hier zu fragen ist: Lässt sich das Ergebnis „Beruhigung“ auf ein bloßes „Ablenken“ oder auf K.s Sensorische Integration zurückzuführen? Handelt es sich also um eine „Symptombehandlung“ oder ist der Mangel an Sensorischer Integration die tatsächliche Ursache für die Schwierigkeiten, mit ihr in Kontakt zu treten? Indiziert das spätere Weinen am Tage nicht doch, dass es sich nur um eine kurze, vielleicht sogar zufällige Beruhigung handelte?

Das Konzept der SI-Therapie lässt die beschriebene Übung folgendermaßen interpretieren: K.s „inneres Gleichgewicht“ ist „ins Wanken geraten“. Durch die Gleichgewichtsübung kann sie über die nun erfolgende Integration der vestibulären Wahrnehmung wieder zur „inneren Balance“ (vgl. Brüggelors 1996, 140ff, vgl. auch Burmeister 2001) finden. Es erfolgt damit also eine Stabilisierung ihrer Selbstwahrnehmung. Die gesuchten Kriterien für Kommunikation ergeben sich dabei nicht unmittelbar wie bei der Basalen Stimulation; vielmehr verdeutlichen sich diese Kriterien hier durch die Übung mittelbar: Über das Therapieren der festgestellten SI-Schwierigkeiten vermindern sich auch die kommunikativen Schwierigkeiten, so dass schließlich ein „verbauter Zugang“ für das gegenseitige Verstehen eröffnet werden kann. Die große Errungenschaft, die die Interpretationsweise der SI mit sich bringt, ist die Einbringung des ganzheitlichen Zusammenhangs von Kommunikation und sinnlicher Wahrnehmung, Integration und Verarbeitung. Andererseits bleibt jedoch – neben den benannten, nicht klärbaren, spekulativen Fragen – noch folgendes zu bedenken: Ist man *berechtig*, das Miss-Verstehen der Schülerinnen und Schüler ausschließlich bei diesen zu suchen, diese gleichermaßen zu pathologisieren, zu therapieren, um so das Verstehen zu erreichen?

3.3 Kommunikation im „Förderprogramm“ (DANK)

Neben therapeutischen Einflüssen lässt sich im Unterrichtsalltag vor allem das Bestreben konstatieren, Fördermaßnahmen strukturiert-programmatisch zu erfassen und zu planen (vgl. Schulprogramm). Im Förderschwerpunkt Kommunikation werden so Kriterien benennbar, die bspw. die Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme verbessern.

„Sollen zwischenmenschliche Kontakte innerhalb der Schülergruppe angeregt und gefördert werden, weil die Kinder von sich nie oder selten das Bedürfnis oder die Fähigkeit zeigen, einander zur Kenntnis zu nehmen und miteinander in Beziehung zu treten, so müssen ‚traurige‘ Gruppenkonstellationen vermieden

werden, in denen es kein Kind gibt, das von sich aus Kontaktangebote macht oder auf Aktionen der Mitschüler reagiert.“ (Dank 1988, 76)

Diese methodischen Überlegungen summieren sich schließlich mit einer Vielzahl pädagogischer Entscheidungen zu einem „Förderprogramm“ (S. 87). Es ergeben sich auf diese Weise Planungsgrößen, die die Kommunikationsförderung kalkulierbar machen. Trotz der „praktisch-pädagogischen“ (vgl. Fornefeld 1995, 43) Charakteristik eines solchen Programms können Schwierigkeiten bei der Realisation der Planungsüberlegungen im Unterrichtsalltag auftreten, wie das folgende Beispiel zeigt.

Die Schülerin R. nimmt einmal wöchentlich an dem Unterrichtsblock „Morgenkreis mit Musik“ teil, den wir im Team anbieten. Sie soll sich dabei, so wie es in ihrer Klasse gefördert wird, auf einen Stuhl setzen. – Dies missfällt ihr jedoch, so dass sie es sich, unabhängig von der Art des Stuhls, nach kurzer Zeit immer wieder auf dem Boden bequem macht. R. steigt dabei vorwärts hinab, dreht sich um und legt ihren Oberkörper und Kopf auf den Stuhl. Aus dieser Position heraus, d. h. ohne Blickkontakt, ist ihr natürlich die weitere Teilnahme am unterrichtlichen Geschehen unmöglich.

Die beschriebene Unterrichtssituation bedingt die Entscheidung, entweder im Sinne des Förderprogramms zu agieren: dies hieße, man bemüht die Schülerin R., sich wiederum kurzzeitig auf den Stuhl zu setzen, um so möglichst gut mit ihren Mitschülern kommunizieren zu können (Kontaktaufnahme durch Blickkontakt auf Augenhöhe, Konzentrationsmöglichkeiten auf Sprache in sitzender Position, etc.), bevor sie sich erneut zu Boden ablässt. Oder man wendet sich mehr oder weniger gegen das Förderprogramm, indem man der Schülerin einen Kompromiss zugesteht: Denkbar wäre dabei z. B. R.s Sitzposition zu verändern, nachdem sie sich wiederum vom Stuhl abwärts begeben hat, so dass sie sich „richtig herum dreht“, sich mit ihren Kopf in Blickrichtung zum Morgenkreis begibt und so bei Interesse die anderen Schüler und Lehrer beobachten kann. Im Team wurde sich schließlich einigermaßen skeptisch für letztere Alternative entschieden, wenngleich das implizierte Förderprogramm der Kollegen dadurch entkräftet wurde.

Warum treten solcherart Schwierigkeiten bei der Realisierung von Programmen zur Kommunikationsförderung auf? Ohne die Problematik des Theorie-Praxis-Bezugs (vgl. hierzu Speck 1998, 37 und 95ff) zu bemühen, die die Grenzen jedweder Konzeptualisierungsversuche offen legt, werden hier bereits die Grenzen deutlich, Kommunikation programmatisch erfassen zu wollen. So weisen Helga Heits/Erika John zurecht darauf hin, dass die „besondere Motivationslage“ (1993, 31) der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Förderprogramm keine Berücksichtigung findet. Kommunikation wird funktionalisierbar, das Programm wird überall und zu jeder Zeit einsetzbar. Dabei ist deutlich zu hinterfragen, inwiefern sich die Kommunikation mit „schwerstbehinderten“ Schülerinnen und Schülern an Regeln hält, ob Verstehen innerhalb eines solchen Kommunikationsmechanismus’ „funktioniert“.

3.4 Kommunikationskriterien der systemischen Förderdiagnostik

Für die Analyse und Förderung von Kommunikation sind insbesondere diagnostische Konzeptionen notwendig. Neben den bereits angeführten

Konzepten sollen hier schließlich auch in aller Kürze diagnostische Momente aus der Unterrichtspraxis hinsichtlich möglicher Kommunikationskriterien analysiert werden. Wenngleich dabei also nicht auf ein konkretes Vo-SF-Procedere eingegangen werden kann, bedeutet die Darstellung diagnostischer Verfahren im Zusammenhang zum Unterrichtsalltag bereits, dass die heutige Diagnostik nicht mehr allein ein Verfahren ist, „den Weg zur Sonderschule zu ebnen“. Die Veränderungen, die in diesem Zusammenhang stattgefunden haben, nehmen ihren Ausgangspunkt in der Kritik der „traditionellen“ Sichtweise, der Klassifikation und Typologisierung.

„Aus einem solchen Blickwinkel heraus ist die bislang geübte klassifizierende normative Diagnostik wenig geeignet, da sie sich immer nur auf eine relativ begrenzte Stichprobe aus der Gegenwart bezog und damit nicht unerhebliche Reduktionen in bezug auf Stichprobe, Zeit, Persönlichkeitsmerkmale und Personen in Kauf nehmen mußte.“ (Eggert 2000, Punkt 8)

Diagnostik soll nach Dietrich Eggert heute nicht mehr stichprobenartig sondern „lernprozessbegleitend“ (1997, 163) und „systemisch“ (240) erfolgen. Nach einer am Lernprozess-Anfang erhobenen Diagnostik sind die spezifizierten Ziele immer wieder dynamisch durch weitere diagnostische Erhebungen anzupassen. Charakteristisch für diese Entwicklung ist das Bestreben „von den Stärken auszugehen“ (S. 1) statt die Defizite und Defekte als Ausgangspunkt zu wählen (vgl. hierzu die ausschlaggebenden Überlegungen Kobis über das „Signalement der Negativzuschreibungen“ 1983, 164). Das Gesamt bildet schließlich den unterrichtsrelevanten Komplex Förderdiagnostik; hier exemplarisch die lernprozessbegleitende Diagnostik des Schülers A.:

Zu Beginn der Unterrichtsreihe „Morgenkreis mit Musik“ (vgl. 3.3) habe ich die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in bezug auf den Förderschwerpunkt Kommunikation/Kontaktaufnahme bestimmt. Beim Schüler A. habe ich dabei festgestellt, dass sein individueller Förderbedarf vor allem darin liegt, den Blickkontakt aufzubauen, „sich nicht abzuschirmen“ und auf Berührungskontakte zu reagieren. Langfristig betrachtet sind dabei folgende Förderziele zu ergänzen gewesen: den Kontakt zu anderen über Laute aufzubauen, auf Ansprache durch diese mit einem Lächeln/Lachen zu reagieren, gemeinsames Musizieren/Rhythmisieren. Der Förderbedarf, „sich nicht abzuschirmen“, ist hingegen bald revidiert worden, da A. sich nach kurzer Eingewöhnung als höchst „lebendiger“ Schüler bemerkbar gemacht hat.

Für die konzeptionelle Erfassung von Kommunikationsprozessen zeigt sich also, dass auf signifikantem Niveau ihre Eigendynamik zu beachten ist. Es reicht bei weitem nicht aus, sich auf eine Stichprobe zu beschränken. Die systemimmanente Komplexität, die sich hier widerspiegelt, begründet sich dabei vor allem darauf, dass Förderdiagnostik immer das Ergebnis aus der Beziehung „zwischen dem beschreibenden System und dem beschriebenen System“ (Eggert 1997, 242) ist. Der systemtheoretische Kontext erhellt dabei neben der Eigendynamik und Komplexität weitere Merkmale, die hier der Vollständigkeit wegen benannt werden sollen: „Vernetztheit, Unbestimmtheit, Mangelnde Prognose, Offener Zielzustand, Polytelie“ (vgl. S. 246ff).

Trotz dieser gelungenen Einbindung systemischer Gedanken in das Revier der Diagnostik erweist sich Dietrich Eggerts Instrumentarium für die in dieser Arbeit vorzunehmende Bestandsanalyse von zu geringer Trenn-

schärfe. Die „morphologisch-syntaktische“ (vgl. 278-282) Beschreibungsebene erscheint hier bspw. gänzlich unangemessen. Als ebenso unpassend und grob erscheinen die Kriterien, die von der mittlerweile stärker frequentierten Computersoftware „Förderdiagnose“ offeriert werden (vgl. hier den Beobachtungsbogen 22, Bettinger/Ledl 1999). Empfehlenswert aufgrund der geeigneteren, diagnostischen Parameter ist dagegen das etwas veraltete S/P-A-C 1 (1983) und der Beobachtungsbogen von Fröhlich/Haupt. Aus diesem folgen exemplarisch einige Kommunikationskriterien:

*„Niveau I: Könnten Sie Unterschiede beim Schreien Ihres Kindes entdecken?
Niveau II: ‚Babbelt‘ das Kind häufig verschiedene Laute direkt hintereinander?
Niveau III: Gibt das Kind gleiche Töne von sich, wenn Sie zu ihm gehen?
Niveau IV: zeigt es Ihnen ‚Nein‘? (,nä‘ gesprochen oder auch Kopfschütteln)“
(Fröhlich/Haupt 1993, 4ff)*

Auch die förderdiagnostischen Kommunikationskriterien erweisen sich hier jedoch nicht als widerspruchsfrei: In dem beschriebenen Beispiel, führt gerade der Beziehungscharakter der diagnostischen Situation zu einer Fehleinschätzung am Anfang des Lernprozesses: Die Zurückhaltung des Schülers A., die aufgrund des noch aufzubauenden Vertrauens im nachhinein offensichtlich ganz natürlich ist, wurde dabei als umfassendes Persönlichkeitsmerkmal fehlinterpretiert, gar als „Eigenart, sich abzuschirmen“ pathologisiert. Hier stellt sich deutlich heraus, dass die Kommunikation immer von der Beziehung der beteiligten Menschen abhängig ist, mit der Gefahr von Fehleinschätzungen. Diese versuchen die eigenen Schwierigkeiten im Verstehen des Schülers u. U. ausschließlich mit dessen pathologischen Verhalten zu erklären, statt die eigenen Kommunikationskriterien zu hinterfragen. Otto Speck ergänzt solche Bedenken aus der systemtheoretischen Perspektive heraus hinsichtlich der zunehmenden Präzision diagnostischer Verfahren, womit der Omnipotenz des *verstehenden* Diagnostikers mit deutlicher Skepsis zu begegnen ist.

„So kann systemisches Denken mit der intendierten Komplexitätsfülle leicht zu Überforderungen und damit zu unverbindlichen allzu allgemeinen Aussagen führen. Viele Systemkomponenten können nicht exakt beschrieben und erfaßt werden.“ (Speck 1998, 392f)

3.5 Fazit der Bestandsanalyse: Verstehen wird „abwegig“.

Das Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu verstehen, wird im Unterrichtsalltag auf beinahe „selbstverständlichem“ Wege erreicht (2.5). Die Kartierung solcher Wege erweist sich jedoch als unklar und ungewiss: Die verschiedenen Konzeptionen, deren Anwendung hier evaluiert wurde, hinterließen dabei eine Spur offener Fragen (3.1, 3.2, 3.3), führten das Verstehen zeitweilig auf pathologische Irrwege (3.2) oder auch in Sackgassen (3.3); im Fall der Förderdiagnostik (3.4) wurde *praktisch* sogar „über das Ziel hinausgeschossen“. Die auf der Basis „kursierender schwerstbehindertenpädagogischer“ Konzepte erarbeiteten Kommunikationskriterien, stellen sich so auf dem Weg zum Ziel als „abwegig“ heraus.

4. Bestand-Teilung: Man kann auch nicht kommunizieren!

„Der Verdacht liegt nahe: Die Wut des Verstehens hat sich an unseren Schulen breitgemacht. [...] Denn was wir ‚Macher und Hinkrieger, Durchgreifer und Anpacker‘ nicht aushalten, was uns verstört sind Situationen, denen wir keinen kommunikativen Sinn abgewinnen können. Wir alle erleben solche Situationen, in denen wir nachhaltig das Gefühl haben, weit im Niemandsland des Unverstandenen und Unverstehbaren zu sein, weil der Schüler mit den Möglichkeiten des Eigenen nicht mehr zugänglich ist.“ (Kleinbach 1990, 99)

4.1 „Rezeptiver“ Umgang mit „schwerstbehinderten“ Schülerinnen und Schülern

In der „Abwegigkeit“ der Kommunikationskriterien, die weiter oben konstatiert wurde, sind eine Vielzahl von mehr oder weniger explizierbaren Kommunikationskonzeptionen angesiedelt, die sich im Unterrichtsalltag wiederfinden lassen. Gemein ist ihnen der Drang, jedwede Verständigungsstörung beheben zu wollen. Maßgebenden Einfluss auf dieses Bild, das sich wohl ebenso an vielen anderen Schulen vermuten lässt, hat dabei die wissenschaftliche Bestimmung von Kommunikation, so wie sie Paul Watzlawick formuliert. Mit dessen Axiom „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (hier: zit. n. Kleinbach 1993, 19; vgl. auch 1.) ist praktisch „der Vorstellung unbegrenzter Verstehbarkeit und Planbarkeit von Kommunikationsprozessen eine Art Absolution erteilt“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund scheinbar umfassender Möglichkeiten, das Kommunikationsverhalten seiner Schülerinnen und Schüler erklären zu können, werden konkrete, methodische Entscheidungen getroffen und formuliert. Diese Überlegungen münden dabei nicht in jedem Fall in Konzeptualisierungsversuchen; häufig eher in einer Art Regelverhalten, in eine „rezeptive“ (Fornefeld 1995, 32) Handlungsweise, die nicht nur den eigenen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern bestimmt, sondern auch auf Kollegen projiziert oder mit ehrlich gemeinten guten Absichten an diese weitergegeben wird.

Während meiner Unterrichtstätigkeit in einem weiteren Bedingungsfeld erhalte ich von einer Kollegin den Hinweis, dass die Schülerin T. „distanzlos“ sei und im besonderen im Kontakt zu jungen Männern keine „Grenzen“ kenne. Ich bemühe mich fortan darin, den Kontakt zu T. nicht zu intensivieren, ihren Berührungen auszuweichen bzw. diese ausdrücklich abzulehnen.

In diesem Praxisbeispiel wird das Erklärungsmuster zum Verstehen der Schülerin T. – in Kombination mit ihr selbst – quasi „an die Hand gegeben“. Aufgrund der Vorerfahrungen wird die Schlussfolgerung gezogen, dass T. unfähig ist, eine Distanz zu anderen einzuhalten. Dieser Defekt wird nachfolgend als Artikulation ihrer „geistigen Behinderung“ bewertet und bestimmt nicht nur den eigenen Umgang und die Kommunikation mit der Schülerin T., sondern wird auch anderen als eine Art „Verstehens-Rezept“ offeriert. Solche „Ratgeber“-Aussagen sind nicht nur im Schulalltag hilfreich. „Verstehens-Ratgeber“ lassen sich auch auflagenstark in den Büchereiregalen finden;

exemplarisch dazu die „Erklärungen zur Sprache in der Konduktiven Förderung“ (Szövö-Dostal 2001, 77) und die „sprachlichen Besonderheiten autistischer Störungen“ (Janetzke 1993, 19f). „Das zur Zeit [wahrscheinlich] auf dem europäischen Kontinent weit verbreitetste Konzept zur Förderung schwerstbehinderter Menschen, Basale Stimulation“ (Fröhlich 1998, 97) weiß sich darin ebenso, „störende Verhaltensweisen‘ und Kommunikationsprobleme“ (ebd.) praktisch-pragmatisch zu behandeln, wie es im Zusammenhang zur Erstellung von Förderprogrammen hier bereits angeführt wurde (vgl. dazu 3.3).

„In der Fördersituation muß [...] die Anzahl der benutzten Wörter reduziert, es sollte betont, langsam und mit charakteristischer Wortmelodie gesprochen werden. Bewegungen sind langsam und überlegt auszuführen. Wir pausieren und warten auf das Kind. In manchen Situationen erscheint sogar der völlige Verzicht auf Sprache und die Vermeidung von Körperkontakt angebracht, um Ablenkung und Überlastung zu vermeiden.“ (Dank 1988, 50)

Es sind Rezepte wie dieses, die häufig den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern bestimmen, die als „schwerstbehindert“ bezeichnet werden. Dieses „Problem“ des „rezeptiven Umgangs“ zeigt sich, so wie es Barbara Fornefeld beschreibt, „beispielsweise, wenn der Lehrer seinen Schüler gegen dessen Willen zur ‚Basalen Kommunikation‘ (nach Mall), zur Konfrontation mit sich, mit seiner Sprache und seiner Körperlichkeit zwingt, nur weil ‚Kommunikative Förderung‘ auf dem Stundenplan steht“ (1995, 32). Es ist hier zwar nicht möglich, das Menschenbild zutage zu befördern, das im Dunkeln solcherart „Macher“-Mentalität schlummert (vgl. ebd., beachte auch Kobi 1983, Niedecken 1989, Dreher 1991, Antor/Bleidick 1995, Feuser 1996). Dafür soll im weiteren jedoch dargestellt werden, was diese Mentalität über das Kommunikations-Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern aussagt: Was will man mit dem „rezeptiven“ Umgang verbergen?

4.2 „Verständigungszwang“ und Verunsicherung

Im Umkehrschluss zur Analyse von Verständigungsproblemen (vgl. 3.2), die ausschließlich bei den „schwerstbehinderten“ Schülerinnen und Schülern gesucht werden, lassen sich die gleichen kommunikationspsychologischen Erklärungsmechanismen auch für das Lehrerverhalten anwenden. Im Falle eines „rezeptiven“ Umgangstons liegt der Verdacht nahe, dass eine sog. „Fassadentechnik“ (Schulz von Thun 1989, 157) verwendet wird: Um nicht „vor sich selbst und vor anderen als Versager dazustehen“ (ebd.) erhält man die Fassade aufrecht, die Kommunikation „im Griff zu haben“ und jedes noch so auffällige, schwierige oder fremde Verhalten verstehen zu können.

Solcherart Erklärungsmuster sind in dieser Arbeit bisher jedoch in Frage gestellt und kritisiert worden (vgl. 3.5), weil sie Verständigungsprobleme über das Feststellen von Defekten zu lösen versuchen. Es ist allerdings zweifelhaft, das Phänomen Verstehen durch gegenseitige Pathologisierungen und Schuldzuweisungen erhellen zu können (vgl. hier Bettelheims Versuche, das Phänomen Autismus psychopathologisch aufzuklären, Niedecken 1989, 144ff). Eine phänomenologische Betrachtung verlangt hingegen die

Näherung an das Wesentliche: Was liegt in dem oben analysierten Kontext „verborgen“ (vgl. Heidegger 1941, 35)?

Um diese Frage zu beantworten, muss zunächst der Ursprung dieser „Zwanghaftigkeit“ ausfindig gemacht werden, die hier als Besonderheit in der Verständigung identifizierbar ist. Diesen Ursprung entdeckt man in dem Selbstverständnis jedes schulischen Unterrichts: So legitimiert letztlich jede Art von Unterricht sein didaktisches Anliegen über das Gelingen der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern. Dies gilt auch für die Unterrichtung derjenigen von ihnen, die als „schwerstbehindert“ bezeichnet werden. Auf diesen grundlegenden Gedanken machen nicht nur reihenweise Veröffentlichungen aus der sog. Schwerstbehindertenpädagogik aufmerksam (z. B. Fagner 1991, Fröhlich 1991, Mall 1998 oder Fornefeld 2000). Der Didaktiker Hilbert Meyer führt dies sogar als eine seiner konstituierenden Thesen an:

„Definition Nr. 2: Das methodische Handeln von Lehrern und Schülern besteht aus der zielgerichteten Arbeit, sozialen Interaktion und sinnstiftenden Verständigung.“ (1987, 47)

Es besteht also mehr als nur die Notwendigkeit, eine „sinnstiftende Verständigung“ zu realisieren. – Ohne den gemeinsam erfahrbaren Sinn gibt es kein zielgerichtetes, kein methodisches Handeln. Es gibt schlicht und einfach keine Förderung und keinen Unterricht (vgl. Dreher 1986, 60). Dieser „Verständigungszwang“ bedeutet im Zusammenspiel mit dem in dieser Arbeit bereits beschriebenen „Scheitern der Verständigung“ eine fundamentale Verunsicherung für jedes pädagogische Arbeiten!

In einer zielgerichteten Unterrichtssituation versuche ich, dem Schüler Am. eine Antwort auf meine Ansprache abzugewinnen. Er soll langfristig seine Möglichkeiten nutzen lernen, mit Anderen in Kontakt zu treten, sich zu öffnen und auf diese kommunikativ zu reagieren. Zu diesem Zweck setze ich mich in Blickreichweite vor ihm hin, schlage einen Gong an, um die Aufmerksamkeit auf diesen zu lenken und spiele ihm danach „sein“ Lied vor. Am. guckt mit weit geöffneten Augen zuerst auf den Gong, später auf mich. Danach verliert sich sein Blick wieder. – Ist diese Reaktion bereits als ein Lernerfolg hinsichtlich des langfristig orientierten Lernziels zu werten, da Am. bei „normal-verbaler“ Ansprache „ins Leere“ zu schauen scheint? Oder ist seine Reaktion ein Zeichen dafür, dass er diese Ansprache als unangenehm empfindet? Habe ich überhaupt das Recht, ihn durch meine Musik und meine Berührungen möglicherweise zu „penetrieren“, nur um ihn einen „Augenblick“ abzurufen?

Die Grenzen zwischen dem Förderanliegen, einen menschlichen Kontakt aufzubauen und der „Überförderung“ sind fließend. Die Kriterien, die uns darüber rückversichern sollen, führen allzu leicht auf die falsche Fährte, in die falsche Richtung (vgl. 3.). Diese grundlegende Verunsicherung ist jedoch nicht Symptom eines chronisch kranken Kommunikationsverhältnisses. – Sie ist vielmehr „Wesensbestandteil“ (Wagner 1995, 185) jeder Art von Kommunikation! Es stellt sich also keineswegs die Frage, ob es überhaupt Miss-Verständnisse im zwischenmenschlichen Verstehen gibt. Vielmehr ist nach Antworten zu suchen, wie diese Unstimmigkeiten abgebaut werden können, auch „ohne sie durch Verbalisierung zum Gegenstand der sprachlichen Auseinandersetzung werden“ (S. 191) zu lassen.

4.3 Abseits gesicherter Wege...

Wenngleich es auch zu neuen Probleme führt, Kommunikation innerhalb qualifizierter Kriterien erfassen zu wollen (vgl. 3.); die gewohnten Kommunikationswege können, wie sich gezeigt hat, schnell an ihre Grenzen stoßen, womit die Frage aufgeworfen wird, sich „abseits dieser Wege“ zu „be-wegen“. Unsere „Körpersprache, Mimik, Gestik“ (Fröhlich 1995, 12) sogar der „Stimmklang“ (ebd.) rücken folglich in den Vordergrund. „Zugänge“ lassen sich auch im Sinne einer „primären Kommunikation“ (Mall 1993) eröffnen, d. h. durch „Lautäußerungen, Bewegung, Berührung, Schauen und Atemrhythmus“ (ders. 1984, 4), so wie sie sich in der Beziehung zwischen Mutter und Säugling ergeben. Un-stimmigkeiten können basal abgebaut werden, indem also die Stimme und nicht das Wort zur *gemeinsamen* „Sache“ wird (vgl. 2.2). Solch wesentliche Kommunikationsmerkmale sind zu beachten, um eine stimmige Verständigung zu gestalten, d. h. um zu verstehen. – Jedoch können diese handlungspraktischen Zugänge, die zweifellos zu dem Phänomen Verstehen im Sinne des „zu den Sachen selbst!“ (Heidegger 1941, 27ff) vordringen, gerade auch dazu beitragen, dass sich diese „Sache“ partout „nicht zeigt“ (ebd.). Das folgende Beispiel verdeutlicht, wie sich eine solch „scheinbare“ (ebd.) Verständigung ereignet, die einen wesentlichen Bestand-Teil des Verstehens unberücksichtigt lässt.

In einer Unterrichtsreihe zum Arbeiten mit den Materialien Kleister, Zeitungspapier, Kieseln und Sand widmet sich der Schüler T. mit seiner ganzen Hingabe dem Sand. Er nimmt ihn in seine Hand, bildet eine Faust und lässt den Sand langsam „herabregnen“. Wie gebannt wiederholt er diesen Vorgang. Nach einer Weile weise ich T. darauf hin, dass er mit dem Sand arbeiten und nicht nur „spielen“ solle. T. unterbricht die Tätigkeit und arbeitet wieder mit den Anderen.

Zur Begründung dieser pädagogischen Entscheidung muss eingebracht werden, dass auch Erziehungsziele wie altersadäquates Verhalten (vgl. ISB 1990, 34f) oder Gesichtspunkte des Normalisierungsprinzips (Thimm 1994) neben den kommunikativen Aspekten von Bedeutung sind. – In diesem Fall drückt die Anweisung an den Schüler T. dessen ungeachtet ein großes Miss-Verstehen aus. Wie sich später herausstellen soll, kündigt diese „scheinbare“ Verständigung beinahe schon von erzieherischer Ignoranz.

Eine Zeit später arbeiten wir wiederum mit Sand. Diesmal habe ich dabei mehr Ruhe; also setze ich mich selbst in den Sand. So wie T. lasse ich dabei den Sand durch meine Hände rieseln. – Zunächst bin ich überrascht von dem angenehmen Gefühl an meinen Händen. Dann merke ich, wie sich T. darüber freut, dass ich mit ihm im Sand „spiele“. Ich nehme Sand und streue ihn über T.s Hände, so wie er schließlich auch Sand über meine Hände rieseln lässt.

Der wesentliche Bestand-Teil des Verstehens, der also noch gefehlt hat, ist: sich in T.s Welt zu begeben. In der Phänomenologie wird zu diesem Zweck der Begriff der „Lebenswelt“ eingeführt (Husserl zit. n. Speck 1998, 310). Ohne weiter darauf eingehen zu können. – Das Einlassen auf diese „Besonderheit der Welt, in der man lebt“ kann also das entscheidende Moment zwischen Miss-Verstehen und Verstehen sein. In Anbetracht der hier geführten Überlegungen lautet die Frage demnach nicht: „Wie finde ich Zugang zum behinderten Menschen, sondern: Wie lasse ich den Behinderten an mich heran?“ (Dreher 1986, 60)

4.4 Der Andere als Fremder

Den Anderen an mich „heranzulassen“, ist jedoch keineswegs einfach, schon lange nicht selbstverständlich! Oft bedeutet es, sich mit Gefühlen von „Scheu, Abscheu, Hilflosigkeit oder Ekel“ (Wagner 2000, 9) zu arrangieren. Manchmal sieht es so aus, wie die Psychoanalytikerin Valerie Sinason ihr ersten Eindrücke eines Wohnheims für „schwerstbehinderte“ Erwachsene beschreibt, „als gäbe es kein intelligentes Leben, keinen Sinn“ (2000, 155). Viel zu häufig lassen sich Miss-Verständnisse, so wie es weiter oben dargestellt wurde, eben nicht auflösen und zu oft kommt das Gefühl auf, „weit im Niemandsland des Unverstehbaren zu sein“ (Kleinbach 1990, 99).

Der Schüler S. kommt mir von Anfang an fremd vor: Beim Kennenlernen liegt er auf einer rau geknüpften Fußmatte und stimuliert seine Hände an den intensiven Widerständen. Über längere Zeiträume versetzt er sich in Resonanz durch ein tiefes Brummen, schüttelt dabei seinen Kopf langsam und gleichmäßig. Seine Füße versucht er immer wieder in einer Art Schneider-Sitz-Position zu bringen – auch im Rollstuhl. Versuche ich, mit ihm in Kontakt zu treten, weicht er mit seinem Blick aus oder zeigt überhaupt keine Reaktion. Die Hand, die ich ihm zur Begrüßung schütteln möchte, zieht er entweder wieder zurück oder bewegt sie nicht; ich spüre keinen Widerstand an der eigenen Hand. Auf Musik bemerke ich keine Reaktion. Ich habe das Gefühl, als wenn S. sich vor anderen vollständig abschirmt und isoliert.

Da erscheint der Aufruf, „an erster Stelle das Problem alternativer Kommunikationsformen [zu] lösen“ (Jantzen 1998, 528) beinahe von der Warte des vielzitierten „Elfenbeinturms“ aus zu erfolgen. So ist es doch wenig hilfreich, immer wieder neue Kommunikationskonzeptionen auszuprobieren, wenn dabei der offenkundige Wunsch des Schülers S. hervorsteht, nicht in eine kommunikative Beziehung einzutreten. Wie anders sonst sollen auch seine Äußerungen zu interpretieren sein? Hat man hier das Recht, die kommunikative Förderung auf ein Minimum zu beschränken? Oder besser gefragt: Ist es nicht sogar geboten – egal wie viel Zeit es kostet – auf einen Anlass (vgl. 2.) zu warten, bei dem S. sich mitteilen möchte? Eine Diskussion dieser Standpunkte würde erneut den Eindruck der Befremdung hervorrufen, zunächst in der Form der pädagogischen Verunsicherung (vgl. 4.2), die später wieder auf den Schüler reflektiert würde. Es erscheint, als liege mit dem Fremd-Sein ein spezifisches Merkmal der Kommunikation mit „schwerstbehinderten“ Schülerinnen und Schülern vor.

Sie „... lassen auch bei uns sogenannten Professionellen das Gefühl des Ausgeliefertseins an das unverständliche Fremde entstehen, weil sie unsere festgelegten Normalitäts-Normen des Handelns, Denkens und Empfindens infrage stellen.“ (Fornefeld 1999)

So wie es sich bisher in dieser Arbeit herausgestellt hat, sind auch hier deutliche Zweifel daran anzubringen, ein solches Merkmal ‚Fremd-Sein‘ zum Kommunikationskriterium zu erheben (vgl. 3.5). Darüber hinaus ergibt sich dieser Eindruck doch gerade erst durch *unsere* Kommunikationsnormen. Schließlich erklären *wir*, dass es richtig ist, „miteinander zu reden“ (vgl. 1). *Wir* erklären, dass es falsch ist, nicht zu kommunizieren. *Wir* erklären, dass es wohl Zeichen einer „schwersten Behinderung“ ist, wenn bspw. der Schüler S. uns im schwersten Ausmaße befremdet; zur „Rationalisierung der Angst“ (Fornefeld 1999) sein Verhalten nicht verstehen und erklären zu können.

Dass die Begegnung mit dem Anderen (nicht bloß dem „schwerst-behinderten“ Anderen) immer die Begegnung mit dem Fremden ist, kann demgegenüber durch die Adaption systemtheoretisch-konstruktivistischer Ansätze nachvollzogen werden (vgl. Maturana/Varela 1987, Dreher 1998, Wagner 2000). Diese erkenntnistheoretische Fundierung ist im hohen Maße „erklärstüchtig“ (Feuser 1996), dass letztlich Fremd-Und-Unerschlossen-Bleiben durch das Agens der sog. operationalen Geschlossenheit von Systemen nachhaltig zu begründen. – Ebenso wie dieses Agens leider nur tangiert werden kann, wird hier schließlich nur in kurzer Form auf die bahnbrechende Phänomenologie von Emmanuel Lévinas verwiesen, die das Fremd-Sein des Anderen ebenso herausstellt, wie die Annahme des Anderen in seiner Einmaligkeit und Einzigartigkeit (vgl. auch die Lesart bei Speck 1998, 165ff).

„Der Andere ist ‚absolut‘ anders. Das heißt Lévinas zufolge anzuerkennen, daß ich mit dem Anderen keinen gemeinsamen Begriff habe, anzuerkennen, daß die ‚Gemeinsamkeit in der ich DU oder WIR sage, nicht ein Plural von ICH ist.“ (Lévinas zit. n. Kleinbach 1993, 69) (vgl. hier auch Heidegger 1941, 124)

Die Annahme des Anderen ereignet sich so, genau wie das Verstehen (vgl. 2.1), voraussetzungslos, bereits beim Blick in sein Gesicht, in sein Antlitz (*„des parties n'est pas indifférente: le visage, la main“*, Lévinas 1995). Diese „ursprüngliche Sprache“ vollzieht sich nicht über das „Ansprechen“ sondern über das „Angesprochenwerden“ (Kleinbach 1990, 102). Und genau innerhalb dieses Vorgangs, angesprochen zu werden, konkretisiert sich, was beim Schüler S. als befremdend empfunden wird, was als fremdartiges Merkmal unterschieden wird. Es ist hier jedoch eine Diskriminierung, S. zum „Plural des ICHs“ werden zu lassen, weil man sich dabei auf das Eigene bezieht; auf die eigenen Normen, auf die eigene Nicht-Behinderung.

„Aber enthält nicht jede Bezugnahme der Möglichkeiten und Fähigkeiten des Schülers auf meine Möglichkeiten und Fähigkeiten ein gewalttätiges Moment [...]?“ (S. 99)

4.5 „Gegen die Wut des Verstehens“ – Man kann auch nicht kommunizieren!

Wenn Karlheinz Kleinbach „Gegen die Wut des Verstehens“ (ebd.) aufruft, kritisiert er damit einen Kommunikationsbegriff (vgl. 1., 4.1, 4.4), dessen „gewalttätiges Moment“ darin besteht, dass *unsere* Vorstellung von einer „nicht-behinderten“ Kommunikation auch die Referenz für die Schülerinnen und Schüler darstellt. Dem „Überstulpen“ eines solcherart „normierten Ordnungsrahmens“ (Fornfeld 1999) wohnt zudem nicht nur ein „gewalttätiges Moment“ inne; es entbehrt auch einen wesentlichen Teil, um das Phänomen Verstehen im ausreichenden Maße beschreiben zu können: So lange *unsere* Kommunikationskriterien (3.), *unser* „Drang, zu kommunizieren“ (1., 4.2) und möglicherweise *unsere* Ignoranz, bzw. Unachtsamkeit „selbstverständlicher Kommunikationsanlässe“ (vgl. 4.3, bzw. 2.) das Verstehen verdecken, bleiben diesbezügliche Konzeptualisierungsversuche schlicht und einfach und oberflächlich. Im folgenden wird eine Unterrichtssituation „Gegen die Wut des Verstehens“ beschrieben. Der Unterrichtsrahmen „Snoezelen“

kann dabei nicht näher beschrieben und kritisiert werden (vgl. jedoch Nikolay/Hilsamen 2001, Paul 2001).

Da der Schüler S. es mag, sich in tiefe, bassartige, vibrierende Resonanzen zu versetzen (s. o.), schalte ich beim Snoezelen den Bassverstärker und die Bassboxen ein. Danach setze ich mich mit ihm zusammen auf diese Boxen. Da S. eine Reaktion zeigt (Bewegungen), schließe ich daraus, dass er sich auf diese Wahrnehmung einlässt. Später legt er sich auf die Boxen. Ich bleibe in der Nähe sitzen, warte ab und beobachte. Es geschieht jedoch sonst nichts, d. h. es ist bei S. keine Mimik, Gestik oder ein Geräusch zu vernehmen.

Es soll hier gar nicht erst wieder versucht werden, diese Unterrichtssituation hinsichtlich der Frage zu interpretieren, ob dies denn nun Kommunikation sei oder nicht. Im Zuge der hier angeführten Überlegungen, darf beim Schüler S. überhaupt nicht das Ziel im Vordergrund stehen, eine unseren Maßstäben entsprechende Verständigung zu realisieren (vgl. Fornefeld 2000, 49). – Man kann auch nicht kommunizieren! Man kann auch auf den Schüler warten! Denn Sprachlosigkeit bedeutet hier nicht die Kapitulation vor der Befremdung durch den Schüler S.; sie kündigt vielmehr von dem Vorhaben, sich auf ihn einlassen zu wollen.

Zu berücksichtigen ist nicht zuletzt, dass Schweigen ein wesentlicher Bestand-Teil jeder Verständigung ist. Es gründet im Verstehen. Martin Heidegger betont in seiner Abhandlung über „das Gerede“ (1941, 170), dass Schweigen nicht heißt, nie etwas zu sagen zu haben. „Wer nie etwas sagt, vermag [...] auch nicht zu schweigen.“ Er stellt jedoch vor allem fest, dass das Verstehen des Anderen sich eigentlich erst im Schweigen entfaltet.

„Wer im Miteinanderreden schweigt, kann eigentlicher ‚zu verstehen geben‘, d. h. das Verständnis ausbilden, als der, dem das Wort nicht ausgeht. [...] Verschwiegenheit artikuliert als Modus des Redens die Verständlichkeit des Daseins so ursprünglich, daß ihr das echte Hörenkönnen und durchsichtige Miteinandersein entstammt.“ (Heidegger 1941, 164f)

4.6 Fazit der Bestand-Teilung: Durch Verstehen „Versöhnung“ stiften!

Nachdem sich Verstehen „selbstverständlich“ ereignet (2.), jedoch immer wieder der Versuch unternommen wird, es zu analysieren, zu „kartieren“ und zu beherrschen (3.), muss zunächst die Aggressivität dieses Unternehmens als solche erkannt werden. Zu diesem Zweck wurden Bestand-Teile der Kommunikation aus meinem Unterrichtsalltag als „rezeptiver Umgang“ (4.1) und als fundamentale Verunsicherung mit dem „Zwang, sich zu verständigen“ (4.2) identifiziert. Dies ist die Mobilmachung gegen den unheimlichen Gegner der Sprachlosigkeit, Verständnislosigkeit und Sinnlosigkeit! – Damit das Bedingungsfeld nicht gleichermaßen zum Schlachtfeld wird, lässt sich die Notwendigkeit feststellen, Versöhnung zu stiften. Demzufolge konnte im menschlichen Verstehen auch das Wesen erkannt werden, das sich uns im Miss-Verstehen (4.3), in der Befremdung, Unsicherheit (4.4) und auch im Schweigen (4.5) zeigt. Mit diesem Wesen gilt es, Frieden zu beschließen; um die kommunikativen Wesens-Bestand-Teile wieder miteinander zu vereinen und so durch Verstehen zu versöhnen!

5. Bestand-Teile einer Konzeption: Rückbesinnung auf die „ursprüngliche Sprache“

„Wenn wir uns des begrenzten Verstehenkönnens des schwerstbehinderten Anderen bewußt sind, es aber in seiner existentiellen Relevanz begreifen, werden wir mit dem möglichen Verstehen verantwortungsvoll umzugehen lernen, um auf dieser Basis Lernangebote zu entwickeln, die dem Kind tatsächlich angemessen sind.“ (Fornefeld 1989, 183)

5.1 Prinzip der Näherung

Die „Nähe des Anderen“ lässt sich auch als die „ursprüngliche Sprache, Sprache ohne Worte und Sätze, reine Kommunikation“ (Lévinas zit. n. Kleinbach 1993, 74) beschreiben. Diese „ursprüngliche Sprache“ gilt es, wieder zu entdecken, die ein Konstituens unserer Existenz, unserer Menschlichkeit ausmacht. Sie ist eine Sprache ohne das Bestreben nach hoher Informationsdichte (vgl. Dederich 1998, 42). Vielmehr geht sie jedem Informationsaustausch voraus und liegt diesem zugrunde. Auch der Ausdruck seiner Befindlichkeit ist noch nicht damit gemeint, wenn von einer Verständigung durch die „Nähe des Anderen“ die Rede ist. Noch vor jeder Gefühlsmitteilung wird durch die Nähe zu dem Anderen längst die Welt geteilt. Diese Mit-Teilung ist der Ursprung allen Verstehens, allen Mitverstehens, weswegen dieser Kontext weiter oben bereits als „ursprüngliches Verstehen“ bezeichnet wurde (vgl. 2.1, auch 3.1, 4.4).

Nähe, die wir durch die Näherung des Anderen erst wahrnehmen können, ist ein „selbstverständlicher“ Bestand-Teil des Unterrichtsalltags (vgl. 2.5). Die bisherigen konzeptionellen Überlegungen lassen schlussfolgern, dass es *prinzipiell* möglich ist, Schülerinnen und Schüler allein durch ihre Näherung zu verstehen! Die Ursprünglichkeit dieser Sprache bringt es mit sich, dass sie nicht wie eine Fremdsprache erst erlernt werden muss, sondern intuitiv erfasst wird.

Nähe empfinde ich bereits, wenn K. auf mich zukommt und stehen bleibt. Bevor ich sie überhaupt angucke oder anspreche, ist sie mir bereits nah und spricht mich durch diese Nähe an.

Auf diese „ursprüngliche Sprache“ lässt sich also voraussetzungslos zurückgreifen (vgl. 2.1), auch z. B. um einen „somatischen Dialog“ zu initiieren (vgl. Fröhlich 2001, ders. 2001b). Bevor überhaupt ein Wort miteinander gesprochen wird, sogar bevor man sich anguckt, kann sich durch die Nähe so wie in diesem Beispiel ein „Angesprochen-Werden“ (vgl. 4.4) ereignen. Auch Winfried Mall, dessen Ansatz nach eigenen Worten „eher intuitiv aus dem praktischen Zusammensein mit Menschen erwachsen [ist]“ (1993) kennzeichnet die Nähe als ein basales Moment der Kommunikation (vgl. 1998, 57; ders. 1999). Unablässig ist hier der Hinweis, dass die Nähe nicht durch Zwang, gegen den Willen der Schülerin oder des Schülers, hergestellt werden darf, so wie es in Malls Ansatz als ein „sich Wehren“ zu finden ist (1999). Vor dem Hintergrund der hier konstatierten „Wut des Verstehens“

kann man eine solche Nötigung unverblümt als einen aggressiven Akt gegen die Schülerin oder den Schüler bezeichnen (vgl. 4.1, 4.2, 4.4).

Da es sich bei der „Näherung durch den Anderen“ also nicht um eine zu erlernende Fremd-Sprache handelt, und auch nicht das eigene, aktive Ansprechen im Vordergrund steht, stellt sich vielmehr die Frage, in welchem Maße man sich als Lehrer oder Lehrerin einer solchen Näherung eröffnet. Zur Realisierung dieses Prinzips ist es unabdingbar, sich auf die Welt der Schülerin oder des Schülers einzulassen. D. h. auch, den „Behinderten an mich heranzulassen“ (vgl. 4.3), was u. U. zu einem unreflektierten, ungewollten und damit schädlichen Eindringen in die eigene, bzw. fremde Privatsphäre erwächst. Demnach ergibt sich die Frage, wie der Zusammenhang zwischen der „Nähe des Anderen“ und der Teilung der Intimität mit dem Anderen didaktisch zu konzeptualisieren ist.

5.2 Prinzip der Intimität und Grenzziehung

Vor der Erörterung weiterer Prinzipien einer „ursprünglichen Sprache“ besteht dringender Bedarf, ein professionelles Verständnis von Intimität zugrunde zu legen; auch weil von diesem Aspekt in der angeführten Literatur über die „Näherung“ bemerkenswert wenig die Rede ist. – Natürlich bleibt es ein zweifelhaftes Unterfangen, eine Art Intimitätsgrenze („Schamgrenze“) ziehen zu wollen, wie viel Nähe „erlaubt“ oder „nötig“ sei. Dies generalisierend beantworten zu wollen, würde die Einzigartigkeit und Individualität der Schülerinnen und Schüler gering schätzen. Noch dazu wäre einem daraus resultierenden, „rezeptiven“ Umgang mit ihnen Tür und Tor geöffnet (vgl. 4.1). – Es gilt jedoch, das Intime, das Ureigene, das Private zu respektieren! Keinesfalls darf dieser Respekt verloren gehen.

Weiter oben wurde bereits die Problematik („Wut des Verstehens“) angeschnitten, Schülerinnen oder Schüler gegen deren Abwehr zu Nähe zu zwingen (Mall 1999). Es sei hier auch auf die zurückliegende, sonderpädagogische Diskussion um die sog. „Festhaltetherapie“ verwiesen, zu der mittlerweile wieder Fortbildungsseminare im Internet offeriert werden (vgl. Prekop 2001), die aufgrund ihres „erzwungenen Haltens“ einstmals jedoch als „aggressive Therapie“ (Feuser 1988) verbannt werden sollte (vgl. Kritische Beiträge zur Festhaltetherapie 1988). Neben diesem Akt fundamentaler Respektlosigkeit gegenüber ihren sog. „Klienten“, ist jedoch auch auf Seiten des Lehrers bzw. der Lehrerin die Privatsphäre zu berücksichtigen, so wie es im folgenden Beispiel in bezug auf das Berührt-Werden der Fall ist.

Der Schüler J. mag es, wenn er gute Dinge ist, mit seiner Hand in die Richtung anderer zu greifen. Er möchte also mit ihnen in Kontakt treten, möchte diese mit seiner Hand berühren. Er versucht auch dabei, von diesen andere Körperteile zu begreifen, z. B. das Gesicht. In dem Wissen darüber, dass J. es ebenso mag, bspw. in seine Ausscheidungen zu greifen, steigt bei mir eine Vorstellung von Ekel auf. Solange J. nur meine Hand greifen möchte, kann ich ihm diese ohne Schwierigkeiten reichen, weil mir bewusst ist, dass ich meine Hand jederzeit wieder waschen kann. Versucht J. jedoch mehr als nur meine Hand zu greifen, blocke ich dies ab.

Die Professionalität eines solch bewussten Entgegnetretens weiterer Annäherung zeichnet sich hier durch zweierlei Umstände aus: Erstens erfolgt die Grenzziehung zum Schüler J. hier als Ergebnis einer bewussten Reflexion und nicht etwa aufgrund eines diffus-verdrängten Ekelgefühls. Zweitens wurde als Ergebnis dieser Bewusstwerdung die Konsequenz gezogen, dem Schüler nicht mehr – aber auch nicht weniger, als die Hand zu reichen: Um mit seinem eigenen Intimitätsgefühl einen *psycho-hygienischen* Umgang zu wahren, verbleibt dabei die Vorstellung im Bewusstsein, diese Hand später reinigen zu können. In diesem Beispiel wurde es so bedeutsam, „sich innerlich abzugrenzen“ (vgl. auch Schulz von Thun 1989, 90), um dadurch nach außen hin die Möglichkeit zur Näherung aufrecht zu erhalten. Dieser Prozess der Bewusstwerdung und Grenzziehung ist untrennbar mit der Konzeptualisierung der Intimität verflochten: Wenn sich also auf den anderen Menschen eingelassen wird, wenn mit diesem solch private Bereiche wie das gemeinsame Essen (vgl. 2.2) oder leibliche Berührungen (vgl. 2.3) geteilt werden und wenn dabei schließlich auch eine professionelle, bewusste Abgrenzung gewahrt bleibt, so ist Verstehen in seiner prinzipiellen Dimension möglich!

Das eigene Grenzmaß festzusetzen, das niemand anders für mich erledigen kann, erwächst so zur „Messlatte“ geteilter Intimität. Die Dynamik zwischenmenschlicher Beziehungen (vgl. 3.4) bringt es dabei mit sich, dass sich solche Grenzen immer wieder verändern; wünschenswert für die Erziehung, auch im Sinne der sog. Schwerstbehindertenpädagogik, ist ein hohes aber ausgewogenes Maß an Intimität, um damit den Horizont für die Kommunikation zu eröffnen. Dass dabei auch Unterrichtsziele, wie das Teilen oder eben Nicht-Teilen seiner Privatsphäre (z. B. im Kontakt mit neuen Bezugspersonen) bedeutsam sind, wurde bereits darlegt (vgl. 2.2). Um im erwähnten Bild zu bleiben, ist in der pädagogischen Beziehung ein „Anheben der Messlatte“ so durchaus erstrebenswert. – Jedoch führt das „Einreißen“ dieser „Messlatte“ im Gegenteil sogar zu „Unsicherheit und Distanzierung“ (vgl. Aissen-Crewett 1990, 63) vor der Schülerin, bzw. dem Schüler. – In einem professionellen Verständnis bedeutet das *Prinzip der Intimität und Grenzziehung* hingegen, noch „in der Nähe Distanz zu halten“ (vgl. hier auch Jantzen 2000, Punkt 2).

5.3 Prinzip der Sinnhaftigkeit

Die eigenen Möglichkeiten der professionellen Teilung seiner Privatsphäre werden wesentlich durch Gefühle wie Vertrauen und Befremdung beeinflusst. Im Zusammenhang zur Darstellung des Anderen als Fremden (4.4) wurde bereits aufgeworfen, dass uns die Kommunikations- und Verhaltensweisen unserer Schülerinnen und Schüler auch als befremdend, sinnlos und unverständlich erscheinen können (vgl. auch die Perspektive der Eltern, Wolf-Stiegemeyer 2001). Begründen lässt sich dieses Gefühl, „im Niemandsland des Unverstehbaren zu sein“ (Kleinbach 1990, 99) mit dem einzigartigen So-Sein des Anderen (vgl. 4.4). Kennzeichnet man dieses So-Sein jedoch als defizitär, stereotyp, autoaggressiv oder mit ähnlichen pathologischen Umschreibungen, so wird die Ursache für ein misslingendes Verstehen im vollen Umfang der Schülerin, bzw. dem Schüler zugeschrie-

ben. Inwiefern dies mit Blick auf das Phänomen Verstehen nicht nur „abwegig“ sondern sogar Unrecht ist, konnte im Zuge dieser Arbeit bereits mehrfach dargelegt werden (vgl. 3.2, 3.5, 4.1, 4.5).

Im Gegensatz zu diesen unkonstruktiven Pathologisierungen ist es also notwendig, die Lautäußerungen, Artikulationen und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler zunächst immer in ihrer individuellen Sinnhaftigkeit aufzufassen. Im folgenden wird beschrieben, wie sich eine solch sinnhafte Bedeutungszuschreibung darstellt, die als Unterrichtsprinzip hier zum Verstehen der Schülerin beiträgt:

Eine Eigenart der Schülerin K. ist es, mich mehrmals an einem Schultag bspw. zu fragen: „Hause?“ Die Bedeutung, die sie der Beantwortung ihrer Anfrage beimisst, untermauert sie dann noch non-verbal durch ein Klopfen auf meine Schulter, durch einen langen Blick in meine Augen, etc. Ich antworte dann entsprechend: „Erst nach dem Mittagessen!“ oder „Ja, jetzt geht's nach Hause!“ – Ich werte diese und viele weitere sich wiederholende Anfragen von K. jedoch nicht als stereotyp, sondern sehe in ihnen das sinnvolle und logische Anliegen, sich ihren Tag zu strukturieren.

Auch dass K. über längere Zeiträume hinweg die einzelnen Seiten eines Buches immer wieder vor- und dann wieder zurückblättert, empfinde ich nicht als sinnleer. – So scheint sie diesen Vorgang zu genießen: das Fühlen der einzelnen Blätter mit ihren Fingern, die Geräusche und den Geruch des Papiers.

Das Zuschreiben einer sinnvollen Bedeutung in K.s Sprache und Verhalten, ist hier unablässig, um sich auf sie angemessen einlassen zu können (vgl. 4.3). Zu diesem Zweck wurde versucht, die Gedanken und Empfindungen nachzuvollziehen, die K. dazu bewegen, ‚so‘ zu handeln. Dieses Nach-Empfinden lässt sich auch als einen „phantasierenden Nachvollzug“ (Pfeffer 1988, 78) beschreiben, d. h. sich mit seinen Vorstellungen die Welt des Anderen „vor Augen zu führen“. Auf diese Weise können sich defektologisch verschlossene Zugänge zur Schülerin oder zum Schüler wieder neu öffnen.

Die Darlegung medizinischer, psychopathologischer Zusammenhänge ist natürlich weiterhin nicht aus dem Schulalltag wegzudenken. – Darum geht es auch gar nicht. Medizinische Interpretationen sind unumgänglich und leisten auch ihren Beitrag, um Schülerinnen und Schüler zu verstehen. Bedenklich wird es jedoch, wenn eine pathologische Kategorie die Kommunikationsweise – oder sogar die Seinsweise – des Menschen bestimmt (vgl. auch Dreher 2000b). Andreas Zieger, der als Arzt Koma-Patienten behandelt, weist darauf hin, dass es sich auch bei medizinischen Zuschreibungen um subjektive Urteile handelt. Er untermauert zudem die Notwendigkeit eines, wie hier beschriebenen, „phantasierenden Nachvollzugs“. Ausdrücklich macht er dabei auf das Missverhältnis aufmerksam, dass sich in der unterschiedlichen Wertschätzung zwischen subjektiven und sog. objektiven Bedeutungszuschreibungen (d. h. z. B. Pathologisierungen) enthüllt.

„Die Beurteilung der Sinnhaftigkeit einer Reaktion ist kein objektives Kriterium, sondern immer eine subjektive Zuschreibung auf Grund der Interpretation eines Verhaltens durch einen Außenbeobachter. [...] Subjektive Urteile sind Bestandteil unseres Alltagslebens und nichts Schlimmes. Schlimm ist nur, wenn sie als Objektives ausgegeben werden.“ (Zieger 1999)

5.4 Prinzip der Achtsamkeit und des Gewahrseins

Neben dem Prinzip der Sinnhaftigkeit, dass sich in dem „phantasierenden Nachvollzug“ der Welt des Anderen konkretisiert, gilt es vor allem auch, überhaupt erst auf diese einzigartige und einmalige Welt aufmerksam zu werden. Die „Lebenswelt“ (vgl. 4.3) der Schülerinnen und Schüler kann so als eine Art „Schlüssel verschlossene Türen zum Verstehen Anderer“ eröffnen; wobei jedoch festzuhalten ist, dass diese Einlässe *eigentlich* nicht versperrt zu sein hätten. Im „ursprünglichen Verstehen“ eröffnet sich ein solcher Zugang, wie gezeigt werden konnte, nämlich voraussetzungslos (vgl. 2.). Thomas Müller macht deshalb darauf aufmerksam, das im alltäglichen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern vielfach die „Zeit“ fehlt. Er fordert zu einer Grundhaltung der Achtsamkeit und des Hörens, bzw. „Horchens“ auf, mit der sich wieder auf die hier zu konzeptualisierende, „ursprüngliche Sprache“ besonnen werden kann. „Dieses Horchen kann uns auch im Zusammenhang mit behinderten Menschen gelingen, wenn wir ihnen ge-horchen wollen“ (1998, Punkt 2). So sind es doch die „Dinge des Alltags“, die innerhalb einer solchen Sprache zur gemeinsamen „Sache“ werden können (vgl. 4.3) und damit das Verstehen ermöglichen.

Ein normaler Schultag wird bestimmt durch eine Vielzahl *routinierter* Handlungen, wie z. B. das Tischdecken, Aufräumarbeiten, pflegerische Tätigkeiten etc. Wenn ich „achtsam“ bin, lässt mich die Schülerin Fu. jedoch dabei immer wieder an dem Erleben ihrer Welt teilhaben: dass sie sich über ihr Frühstück freut bspw. und leise murmelt: „Mmmhh, lecker, Fu.“. Oder, dass sie aktiv an einem Unterrichtsgegenstand teilnehmen möchte. Sie sagt dann z. B. „Fu., fühl' doch mal... Was soll ich denn fühlen?“ – Oder, ich beobachte in einem Moment der Ruhe, wie Fu. ein komplexes Fingerspiel mit ihren Händen beginnt. Oder man vernimmt, wie sich Fu. selbst und andere beruhigen möchte, indem sie mit ihrem Mund ein „Pschhhh“-Geräusch macht. Oder ich höre, wie Fu. einfach „Hallo“ sagt, wenn jemand die Türe öffnet. Da sie ihre Anfragen nicht wiederholt oder diese manchmal für uns zusammenhanglos erscheinen – sie spricht nicht „direkt“ an (kein Blickkontakt, keine Namensnennung, etc.) – gehen diese Mitteilungen normalerweise in einer Art „Hintergrundgeräusch“ unter, nicht zuletzt auch weil Fu.s Äußerungen tatsächlich dynamisch mit dem „Lautstärkepegel“ lauter und leiser werden.

Damit Fu.s Mitteilungen also nicht als eine Art „Hintergrundgeräusch“ in der Alltäglichkeit des Schultags untergehen, heißt es, aufmerksam zu werden. Das Verstehen dieser Mitteilungen konzeptionell erfassen zu wollen, bedeutet darüber hinaus, prinzipiell achtsam zu sein; diesen Mitteilungen ihrer Lebenswelt *gewahr* zu werden! Nur durch entsprechende Ruhe, durch Schweigen (vgl. 4.5), durch „Wachheit“ (Varela 1994, 36), Abwarten und Geduld (vgl. Kleinbach 1993, 166) ist es möglich, die „verdeckten Eigenschaften“, z. B. das beschriebene Feingefühl, dass Fu. sich selbst und ihrer Umwelt entgegenbringt, zu entdecken. Findet dieses Prinzip der Achtsamkeit, bspw. in einer Situation der sprachlichen Förderung keine Berücksichtigung, so kann sich Fu. gänzlich verschließen. Sie „beantwortet“ an sie gestellte Anfragen dann durch ein Wiederholen (sog. „Echolalie“), wehrt ab durch lautes Schreien oder fragt immer wieder: „Hähhh? – Hähhh?“

Das „Man kann auch nicht kommunizieren!“ soll sich also nicht zum Endergebnis einer frustrierenden Über-Förderungs-Situation entwickeln, sondern es soll vielmehr den Ausgangspunkt zum Verständnis dieser

Schülerin markieren. Sobald der kommunikative Rahmen eines Gesprächs mit Fu. befreit ist von Förderprogramm-orientierten Vorgaben (vgl. 3.3), von einem „Verständigungszwang“ (4.2) und von unseren normierten Ansprüchen an die Kommunikation (4.4), kann sich durch Achtsamkeit das Verstehen der Schülerin entfalten. Im Unterschied dazu kann der erwähnte Aspekt der fehlenden „Zeit“ zu unserer Unachtsamkeit führen, vor allem in der Kombination mit einem leistungs- und produktivitätsorientierten Denken:

„Produziere! – Oder eigne Dich wenigstens als Produkt! (meiner Therapie-, Förderungs-, Unterrichts-, Wohltätigkeits- etc. Bemühungen).“ (Kobi 1983, 160)

„Wir sind immer dann unachtsam gegenüber dem Dasein des anderen, sobald wir ihn [...] unter dem Gesichtspunkt der Verwendbarkeit und Instrumentalisierung betrachten.“ (Müller 1998, Punkt 2)

Jutta Dudenhöfer, die von ihrem Unterrichtsalltag mit einem „schwerstbehinderten“ Schüler berichtet, schildert ihre Methode, den „Dingen des Alltags“ gewahr zu werden und mit Achtsamkeit zu begegnen: „Folgt man den östlichen Denktraditionen kann in die Alltagspraxis die Haltung einer ‚gewahrenden Reflexion‘ mit einfließen“ (2001, 65). Das Gewahrsein und Gewahrwerden bedeutet dabei jedoch nicht (und dies ist hier durchaus in selbstkritischer Einkehr zu verstehen), dass es sich dabei um eine „theoretische Reflexion“ handelt.

„Gewahrsein bedeutet, daß der Geist in der leiblichen Alltagserfahrung gegenwärtig ist; die Techniken des Gewahrwerdens zielen darauf, den Geist aus seinen theoretischen Beschäftigungen und seiner abstrakten Haltung auf die konkrete Situation der eigenen Erfahrung zurückzuführen.“ (Varela 1994, 90)

5.5 Prinzip der Leibhaftigkeit

Die Phänomenologie des Leibes stellt die Rückbesinnung auf unsere konkreten leiblichen Erfahrungen heraus, durch die wir unseren Schülerinnen und Schülern gewahr werden können. Im Zusammenhang zum „Verstehen als Zwischenleiblichkeit“ (2.3) konnte diesbezüglich bereits festgestellt werden, dass wir schon immer „Leib sind“ und dass dieser Leib nicht nur eine Vermittlerrolle einnimmt, sondern schon seit jeher die Vermittlung selber ist. Diese Leibhaftigkeit unseres In-der-Welt-Seins rückt in vielen Situationen des Unterrichtsalltags (vgl. 4.1) jedoch in den Hintergrund. Dass der Leib die „Substanz unserer Erfahrung“ ist und dass wir uns durch dessen „Tiefenschichten“ (Dederich 1996, 257) daher auf die „ursprüngliche Sprache“ besinnen können, wird in dem folgenden Unterrichtsbeispiel geschildert:

Die Schüler T., K. und Fu. sitzen mit mir im Kreis auf dem Fußboden. Wir machen mit einer Ocean-Drum Musik, d. h. Geräusche, die sehr eindrucksvoll an die Brandung des Meeres erinnern. Da der Resonanzkörper recht groß ist, fasst jede/jeder mit einer Hand an die Membran. Fu. klopft während des Musizierens zeitweise auf die Membran. So schwenken wir im Kreis die Ocean-Drum langsam und bedächtig hin und her. Wir hören für längere Zeit gebannt „dem Meer“ zu und können die Schwingungen an unseren Händen fühlen. Schließlich sagt K.: „Bibbeln. – Ich auch, Bibbeln.“ (wobei „Bibbeln“ ihr Wort für „Schwimmen“ und „im Wasser planschen“ ist).

Mit ihrem Wunsch, „zu bibbeln“, drückt die Schülerin K. hier ein Bild aus, das ihr substanziell, in den Erinnerungen ihres „Leibgedächtnisses“ (Dederich 1998, 44) innewohnt und das sich sehr leicht nachvollziehen lässt. Es sind solcherart „unbewusster Reinszenierungen“ (ebd.) uralter, ureigener Wahrnehmungen und Gefühle, die in uns die Fähigkeit erwecken können, „ursprünglich“ zu kommunizieren und zu verstehen. Die Musik der Ocean-Drum übernimmt hier also die Aufgabe, eine sich vereinende Atmosphäre aufzubauen, durch die alle an einem gemeinsamen Ursprung anknüpfen können. Es lässt sich damit auch von einer „katalytischen Funktion“ (Fornfeld 1989, 246) des Instruments sprechen – „als Beziehungsvermittler“ (ebd.).

Eine ähnlich katalytische Funktion können neben der Musik auch andere ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten übernehmen, z. B. das sog. „Matschen“, Tönen, etc (vgl. Theunissen 1997, 143ff). Diese Angebote ermöglichen es uns, sich leibhaftig zu begegnen. In seiner konzeptionellen Bedeutung lässt sich daher das Unterrichtsprinzip der Leibhaftigkeit ableiten. „Kunst kann Brücken schlagen zu anderen Menschen, indem sie Einblick in andere Erlebnis- und Sehweisen ermöglicht, Unterverständliches verständlicher macht und Gemeinsamkeiten herausarbeitet [...]“ (Lebenshilfe 1998). Und genau auf dieser Ebene der Zwischenleiblichkeit (vgl. 2.3) ereignet sich Verstehen; voraussetzungsloses Verstehen, ursprüngliches Verstehen, das die gesamte Seinsweise des Menschen erfasst.

„Er [der Mensch] kann fühlen, denken und handeln, er kann wahrnehmen, sich ausdrücken und sich erinnern, er kann kreative Leistungen vollbringen [...]. All dies ist gebunden an seine leibliche Existenz. Deshalb ist die Beachtung der Leiblichkeit des Menschen Voraussetzung jeglicher Arbeit mit Menschen, und gleichzeitig muß jede fördernde oder heilende Arbeit darauf abzielen, einen Menschen ‚leibhaftig‘ zu bilden, und zwar so, daß der ganze Mensch erreicht wird und etwas ‚am Leibe haften‘ bleibt.“ (Cubasch 2000, Punkt 1)

5.6 Fazit der Konzeptualisierung: Besinnungspunkte zum „ursprünglichen Verstehen“

Wenn wir den Rückgriff auf die Frage üben, *wie* der Schüler oder die Schülerin an uns heran zu lassen sei (4.3), dann lässt sich schlussfolgern, dass dies prinzipiell durch Näherung (5.1), durch professionelle Intimität (5.2), durch sinnhafte Bedeutungszuschreibung (5.3), durch unsere Achtsamkeit (5.4) und die Leibhaftigkeit (5.5) zu ermöglichen ist. Diese Unterrichtsprinzipien, die zur vollständigen Konzeptualisierung zweifelsohne der Ergänzung bedürfen, erweisen sich damit als ausgezeichnete Besinnungspunkte zum Verstehen der Schülerinnen und Schüler. Sie bleiben dabei aber ein vorsichtiger Versuch mit kleinen, langsamen und achtsamen Schritten friedlich auf abwegigen, unsicheren und befremdenden Gelände voran zu schreiten. Ohne Wut im Bauch zu haben – und ohne die nur schwerlich zu erstellende Karte in der Hand – lässt sich so konzeptionellen Irrwegen, institutionellen Behinderungen und auch den eigenen, sprachlichen Hindernissen begegnen, die den ursprünglichen Weg blockieren, und dessen selbstverständlichen Verlauf es wiederzuentdecken gilt.

6. Abschließendes Fazit

*„Um zu verkleinern, muß man sicher erst erweitern.
Um zu schwächen, wird man sicher erst stärken.
Um zu nehmen, wird man sicher erst geben.“
(Lao-tzu zit. n. Capra 1975, 118)*

„Manchmal ist weniger mehr!“ oder „Reden ist Silber, Schweigen ist Gold!“, so würden die westlichen „Übersetzungen“ östlicher Denktraditionen lauten, die unsere „Wut des Verstehens“ auflösen können. Im Taoismus gibt es dafür eine Grundregel menschlichen Verhaltens: **„Wer irgendetwas erreichen will, soll mit dem Gegenteil beginnen!“** (ebd.). Dieses Denken entstammt der Vorstellung von der „Einheit aller Gegensätze“ (ebd.), was auch nur schwerlich mit unseren Traditionen in Einklang zu bringen ist. Aufgrund der hier beschriebenen Problematik, die den Kommunikationsbestand meines Unterrichtsalltags zerteilt, ist jedoch genau diese Regel einzuhalten: **Man kann auch nicht kommunizieren!** Was einleitend als Tenor dieser Arbeit beschrieben wurde, ist vor diesem Hintergrund sogar ausdrücklich als Konzept zu verstehen: Wer die „schwerstbehinderten“ Schülerinnen und Schüler verstehen will, „soll mit dem Gegenteil beginnen“. Um zu kommunizieren, wird man sicher erst schweigen!

Zur Konzeptualisierung musste deshalb zunächst klargestellt werden, dass das Modell „unbegrenzter Verstehbarkeit und Planbarkeit von Bildungsprozessen“ (4.1) nicht zielgruppenadäquat entwickelt wurde. Dieses Angebot ist zwar recht häufig im Schulalltag zu finden, jedoch ist bei näherer Betrachtungsweise erkennbar, dass es nicht wirklich „funktioniert“. Das „handelsübliche Sender-Empfänger-Modell“ hat im wesentlichen einen schlechten „Empfang“. Dabei täuscht man sich nur zu leicht, man meint nämlich, immer das Wesentliche verstehen zu können, z. B. auch wenn die augenblickliche Erreichbarkeit des „Senders“ gar nicht gewährleistet ist. Deshalb wurde der Mechanismus dieses Modells grundsätzlich in Frage gestellt.

Um nicht gleichermaßen auf die fernöstliche „Bauserie“ auszuweichen, konnte auch im westlichen Denken ein Ansatz fruchtbar gemacht werden, der das Verstehen ermöglichen kann: Dieses *phänomenologische* Verstehen wird durch eine Reihe pädagogisch-didaktischer Entwürfe untermauert, denen gemein ist, sich auf die „ursprüngliche“ Verständigung zurück zu besinnen. Als Bestand-Teile einer hier nicht leistbaren Gesamtkonzeption konnten dem abwegigen „Sender-Empfänger-Modell“ schließlich Unterrichtsprinzipien gegenübergestellt werden, die zu dem Ausgangspunkt der hier geführten Überlegungen, einem „voraussetzungslosen“ Verstehen (2.1), zurückführen.

*„Trotz der unüberwindbaren Fremdheit des Anderen ist die Verständigung mit ihm möglich, ist der Andere mir auch nah. Das erleben wir schließlich in unseren tagtäglichen Beziehungen zu Anderen. Wäre mir der Andere nur fremd, käme es nicht zur Verständigung. Sie ist möglich, weil wir uns auf ein Drittes beziehen, auf eine Welt, die wir beide teilen und über die wir uns verständigen können.“
(Fornefeld 1999)*

7. Quellenverzeichnis

7.1 Literatur

- Antor, G./Bleidick, U.: Recht auf Leben – Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik, Heidelberg 1995
- Ayres, a. J.: Bausteine der kindlichen Entwicklung, Berlin/Heidelberg 1984
- Blome, P.: Das kann ich allein – Bedeutung und Förderung der Eigenaktivität im Unterricht mit schwerstmehrfachbehinderten Schülern, 2000, in: Fischer 2000
- Bodenheimer, A.: Versuch über die Elemente der Beziehung, Basel/ Stuttgart 1967
- Brüggebors, G.: Einführung in die Holistische Sensorische Integration (HSI). Teil 2. Von der HSI zur Holistisch Sensorischen Balance, Dortmund ²1996
- Capra, F.: Das Tao der Physik. Die Konvergenz von westlicher Wissenschaft und östlicher Philosophie, München 1975
- Dank, S.: Individuelle Förderung Schwerstbehinderter. Konkrete Beispiele, Programme, Übertragungsmöglichkeiten, Dortmund 1988
- Dederich, M.: In den Ordnungen des Leibes. Zur Anthropologie und Pädagogik von Hugo Kükelhaus, Münster 1996
- Dreher, W.: Anthropologische Fragmente zu einer Pädagogik, der es um sogenannte schwer geistigbehinderte Menschen geht – Bemerkungen über Probleme ihrer kommunikativen Kompetenz, 1986, in: ders. 1997
- Dreher, W.: Anthropologische Fragestellungen angesichts schwerster Behinderung, 1991, in: ders. 1997
- Dreher, W.: Denkspuren. Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Basis einer integralen Pädagogik, Aachen ²1997
- Dreher, W. (2000b): Leben in Begegnung und Gemeinschaft – trotz „Igelstacheln“. Oder: Wissenschaft hat dem Leben zu dienen, in: Heinen/Lamers 2000
- Eggert, D.: Von den Stärken ausgehen... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderdiagnostik, Dortmund ²1997
- Fischer, E. (Hrsg.): Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit mehrfachen Behinderungen. Lernverhalten, Diagnostik, Erziehungsbedürfnisse und Fördermaßnahmen, Dortmund 2000
- Fornefeld, B.: Elementare Beziehung und Selbstverwirklichung geistig Schwerbehinderter in sozialer Integration, Aachen 1989
- Fornefeld, B.: Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung, Heidelberg 1995
- Fornefeld, B.: „Worte öffnen – Worte verschließen“ (Bodenheimer), 2000, in: Heinen/Lamers 2000
- Fragner, J.: Sonderpädagogische Intentionen in der Förderung von Menschen mit schwerster Behinderung, in: Fröhlich 1991
- Fröhlich, A.: Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 12, Berlin 1991
- Fröhlich, A./Haupt, U.: Förderdiagnostik mit schwerstbehinderten Kindern. Entwicklungsbogen, Dortmund ⁶1993

- Fröhlich, A.: Lernmöglichkeiten. Aktivierende Förderung für schwer mehrfachbehinderte Menschen, Heidelberg ³1995
- Fröhlich, A.: Basale Stimulation. Das Konzept, Düsseldorf ²1999
- Heidegger, M.: Sein und Zeit, Halle a.d.S. ⁵1941
- Heinen, N./Lamers, W. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung, Düsseldorf 2000
- Heits, H./John, E.: Unterrichtsarbeit an der Schule für Geistigbehinderte. Planung, Durchführung und Analyse, Berlin ²1993
- ISB, Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung: Die Werkstufe. Konzepte und Materialien, München 1990
- Janetzke, H. P. J.: Stichwort Autismus, München ³1993
- Kleinbach, K.: Zur ethischen Begründung einer Praxis der Geistigbehindertenpädagogik, Bad Heilbrunn 1993
- Lebenshilfe: Kunst und Kreativität geistig behinderter Menschen, Marburg ⁴1998
- Mall, W.: Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen. Ein Werkheft, Heidelberg ⁴1998
- Maturana, H. R./Varela, F. J.: Der Baum der Erkenntnis, München 1987
- Merleau-Ponty, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin 1966
- Meyer, H.: Unterrichtsmethoden I: Theorieband, Berlin ⁶1987
- Molcho, S.: Körpersprache, München 1983
- Nerburn, K.: Die letzten heiligen Dinge. Auf den Spuren indianischer Weisheit, Hamburg 1997
- Niedecken, D.: Geistig Behinderte verstehen, München 1989
- Pfeffer, W.: Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung, Würzburg 1988
- S/P-A-C 1: Pädagogische Analyse und Curriculum der sozialen und persönlichen Entwicklung des schwer geistig behinderten Menschen, von Günzburg, H. C., Stratford-upon-Avon (England) 1968, dt. Übersetzung: Hoss, N., 1983
- Schulz von Thun, F.: Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation, Reinbeck bei Hamburg 1981
- Schulz von Thun, F.: Miteinander Reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung, Reinbeck bei Hamburg 1989
- Sinason, V.: Geistige Behinderung und die Grundlagen menschlichen Seins, Berlin 2000
- Speck, O.: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung, München ⁴1998
- Szövö-Dostal, K.: Konduktive Förderung und Rehabilitation von A – Z für Eltern, Angehörige und Praktiker, Dortmund 2001
- Thimm, W.: Das Normalisierungsprinzip – Eine Einführung, Marburg/Lahn ⁵1994
- Theunissen, G.: Basale Anthropologie und ästhetische Erziehung. Eine ethische Orientierungshilfe für ein gemeinsames Leben und Lernen mit behinderten Menschen, Bad Heilbrunn 1997
- Varela, F. J.: Ethisches Können, Frankfurt/Main 1994
- Wagner, M.: Menschen mit geistiger Behinderung – Gestalter ihrer Welt, Bad Heilbrunn 1995

Wagner, M.: Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Lebenswelten. Ein evolutionär-konstruktivistischer Versuch und seine Bedeutung für die Pädagogik, Bad Heilbrunn ²2000

7.2 Fachzeitschriften

- Aissen-Crewett, M.: Zu Sinnen kommen... Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule – 18. Folge; in: Zt. *Grundschule* 10/1990
- Braun, U./Kristen, U.: Basale Stimulation, Basale Kommunikation, Unterstützte Kommunikation – Was ist eigentlich was? in: Zt. *Unterstützte Kommunikation* 4/1997
- Dederich, M.: Leiblichkeit, Kommunikation und Musik – Die Bedeutung einer Philosophie der Leiblichkeit für Pädagogik und Therapie; in: Zt. *Behinderte* 3/1998
- Dreher, W.: Vom Menschen mit geistiger Behinderung zum Menschen mit besonderen Erziehungsbedürfnissen, in: *Akilap* Bd. 3/1998
- Dudenhöfer, J.: Schwerstbehinderte Schülerinnen und Schüler in einem heterogenen Klassenverband – Möglichkeiten ihrer Selbstgestaltung und Autonomie; in: Zt. *Mitteilungen des Verbandes Deutscher Sonderschulen e.V. Landesverband NRW, Heft 2/2001*
- Fröhlich, A.: Die Förderung von Menschen mit schwersten Behinderungen unter restriktiven Bedingungen; in: Zt. *ZfH* 3/1998
- Kleinbach, K.: Gegen die „Wut des Verstehens“: der Andere. Überlegungen zu einem veränderten Verständnis des Kommunikationsbegriffs in der Schule für Geistigbehinderte; in: *Sonderpädagogik* 20, 1990
- Kobi, E. E.: Vorstellungen und Modelle zur Wesenerfassung geistiger Behinderung und zum Umgang mit geistig Behinderten; in: Zt. *Geistige Behinderung* 3/1983
- Lindmeier, C.: Fritz Rössels Versuch einer erziehungswissenschaftlichen Grundlegung heilpädagogischer Theoriebildung auf phänomenologischer Grundlage; in: Zt. *ZfH* 2/2001
- Mall, W.: Basale Kommunikation – ein Weg zum anderen; in: Zt. *Geistige Behinderung* 23 1/1984
- Raupach, M.: Lebenswelten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Muskeldystrophie Duchenne. Eine phänomenologische Erkundung, Rekonstruktion und pädagogische Reflexion; in: *ZfH* 6/2001
- Stinkes, U.: Fragmente zum Körpergespräch – Annäherung an eine heteronome Erfahrung; in: Zt. *VHN* 65. 2/1996
- Theunissen, G.: Ästhetische Erziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung; in: Zt. *Behindertenpädagogik* 33. 4/1994

7.3 Internet

- Bettinger, T./Ledl V.: Förderdiagnose 1.0.2; <http://www.xyz.at/xyz/diagnose> (letzte Aktualisierung der Software 1999)
- Burmeister, H. A.: Psychomotorische Allianz der Praxis Dr. Flehming besteht 15 Jahre, <http://www.kew-psychomotorik.de/page37.html> (1.8.2001)
- Cubasch, P.: Elementares Musizieren oder Leibhaftige Bildung mit Musik und Bewegung, <http://bidok.uibk.ac.at/texte/cubasch-musizieren.html> (20.1.2000)

- Dreher, W. (2000): Eine Gesellschaft für alle – ohne besondere Bedürfnisse, <http://bidok.uibk.ac.at/texte/beh1-00-gesellschaft.html> (18.4.2000)
- Eggert, D.: Abschied von der Klassifikation von Menschen mit geistiger Behinderung – Der Paradigmenwechsel in der Diagnostik und seine Konsequenzen, <http://bidok.uibk.ac.at/texte/eggert-klassifikation.html> (18.8.2000)
- Feuser, G.: Editorial zum Themenschwerpunkt „aggressive Therapien“, <http://bidok.uibk.ac.at/texte/bhp2-88-editorial.html> (1988)
- Feuser, G.: Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration – „Geistig Behinderte gibt es nicht!“, <http://bidok.uibk.ac.at/texte/menschenbild.html> (29.10.1996)
- Fornefeld, B.: Vom Besonderen zum Allgemeinmenschlichen. Anthropologischer Perspektivenwechsel als Anregung für die Integrationspädagogik, <http://bidok.uibk.ac.at/texte/beh1-99-allgemein.html> (1.5.1999)
- Fröhlich, A. (2001): Der „Somatische Dialog“, <http://www.basale-stimulation.de/PAED9.HTM> (2001)
- Fröhlich, A. (2001b): Basale Stimulation – Gemeinsame Schritte in eine erfahrbare Welt, <http://www.basale-stimulation.de/PAED2.HTM> (2001b)
- Jantzen, W.: Rehistorisierung. Zur Theorie und Praxis verstehender Diagnostik bei geistig behinderten Menschen, <http://bidok.uibk.ac.at/texte/beh6-99-rehistorisierung.html> (10.1.2000)
- Kritische Beiträge zur Festhaltetherapie: <http://bidok.uibk.ac.at/texte/bhp2-88-index.html> (1988)
- Lévinas, E.: Totalité et Totalisation, <http://www.philagora.net/levinas.htm> (1995)
- Mall, W.: Kommunikation – Basis der Förderung, <http://home.t-online.de/home/mall.winfried/basis.html> (1993)
- Mall, W.: Basale Kommunikation in der Ergotherapie, <http://home.t-online.de/home/mall.winfried/ergotherapie.html> (1999)
- Müller, T.: Teerräume für die Sonderpädagogik, <http://bidok.uibk.ac.at/texte/beh2-98teerraum.html> (1.12.1998)
- Nikolay, C./Hilsamen, U.: Kritische Betrachtung des Snoezelens in seinen Anwendungen, <http://www.basale-stimulation.de/PAED6.HTM> (2001)
- Paul, O.: Wenn's gar nicht mehr geht, dann geht's zum Snoezelen, <http://www.schwerstbehindert.de/Therapie/Snoezelen/snoezelen.html> (18.4.2001)
- Prekop, J.: Grundlagen der Festhaltetherapie in ihrem Zusammenhang zu systemischen Verstrickungen und Lösungen, http://www.schritt-fuer-schritt.de/html/seminare_prekop.html (2001)
- Theunissen, G.: Label: Non-YARVIS. Von der Etikettierung zum Verstehen behinderter Menschen, <http://bidok.uibk.ac.at/texte/beh2-99-label.html> (31.6.1999)
- Wolf-Stiegemeyer, D.: Leben im Zwiespalt zwischen Mutterrolle und Ich-Entwicklung, http://www.schwerstbehindert.de/Eltern/Eltern_Aufgaben/eltern_aufgaben.html (9.6.2001)
- Zieger, A.: Grenzbereiche der Wahrnehmung. Über die ungewöhnliche Lebensform von Menschen im Koma und im Wachkoma, <http://bidok.uibk.ac.at/texte/beh6-98-grenze.html> (15.1.1999)

8. Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst, keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt und die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe.

Oliver Paul

Man kann auch nicht kommunizieren!

—

**Konzeptionelle Überlegungen zum Verstehen
„schwerstbehinderter“ Schülerinnen und Schüler**

Hausarbeit zur zweiten Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik
vorgelegt dem Staatlichen Prüfungsamt für zweite Staatsprüfungen für
Lehrämter an Schulen – Dortmund – Abt. Sonderpädagogik von:

**Oliver Paul
Stöckmannstr. 43
46045 Oberhausen**

**Fachleiter: xxx
Studienseminar für das Lehramt für Sonderpädagogik
– Gelsenkirchen –**