

Christian Weingärtner

**Selbstbestimmung
und
Menschen mit schwerer geistiger
Behinderung**

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Sozialwissenschaften

in der Fakultät

**für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen**

2005

Gedruckt mit Genehmigung der
Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Universität Tübingen

Hauptberichterstatter: Prof. Dr. Hans Thiersch

Mitberichterstatter: Prof. Dr. Hansjörg Kautter

Dekanin: Prof. Dr. Regine Gildemeister

Tag der mündlichen Prüfung: 17. November 2004

**„Die eigentliche Frage
ist jedoch nicht nach
der richtigen Definition.
Entscheidend ist
vielmehr die Erkenntnis,
ob und in welchem
Maße wir wirklich und
konkret frei sind.“**

(Erich Fromm 1968b, GA Bd. IX, hier S. 46)

Vorwort und Danksagung

Als ich vor sechs Jahren als frischgebackener wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Heil- und Sonderpädagogik der Universität Gießen mit dieser Dissertation begann, hätte ich kaum vermutet, wie vielschichtig sich der Zusammenhang zwischen praktischer Erfahrung einerseits und wissenschaftlicher Theoriebildung andererseits darstellen lässt. Im Nachhinein war dies gut so, wäre sonst diese Arbeit vielleicht nicht zu Ende geschrieben worden. In der Zwischenzeit ergaben sich verschiedene berufliche und persönliche Veränderungen, so dass aus mehreren Perspektiven auf diese Arbeit geschaut wurde.

Neben der fachlichen Legitimation dieser Arbeit existiert auch eine persönliche Motivation. Innerhalb von sieben Jahren praktischer Arbeit mit Menschen mit Behinderung in den Bereichen Wohnen, Freizeit und Schule konnte ich unterschiedliche Herangehensweisen kennen lernen. Insbesondere bei der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten auf Wohngruppen und in Schulen erlebte ich eine weit verbreitete Unsicherheit. Ganz besonders bei der Förderung von schwerbehinderten Schülern mit massiven Verhaltensauffälligkeiten, wie etwa Autoaggressionen, ergaben sich viele Fragen. Was sollte sinnvoller Weise geschehen, wenn ein Schüler permanent andere Personen an den Haaren zieht oder sich einfach auf den Boden legt und die üblichen pädagogischen Maßnahmen, wie etwa ‚gut zureden‘, ‚Grenzen setzen‘ oder ‚Angebote machen‘ usw. versagen?

In meinem pädagogischen Studium beschäftigte ich mich u.a. mit Piagets Bild des Kindes als eines aktiv handelnden Wesens, sowie mit den Gedanken der Selbstgestaltung im Sinne von Kautter u.a. (1988). Auch die Perspektive Martin Thomas Hahns, Behinderung als eine Form sozialer Abhängigkeit zu verstehen, war für mich von Bedeutung. Hieraus resultierte die Frage, ob es auch bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung möglich sein könnte, im praktischen Alltag verstärkt Eigeninitiative zu ermöglichen.

Im Schuljahr 1996/97 unterrichtete ich eine Klasse an einer Sonderschule für Geistigbehinderte mit schwer geistig behinderten Schülern mit zum Teil

ausgeprägt herausforderndem Verhalten. Innerhalb der Interaktion des Unterrichts ergab sich ein vielfältiges und buntes Bild hinsichtlich der Möglichkeiten, Grenzen und Enttäuschungen in Bezug auf selbstbestimmtes Handeln. Die dort gemachten Erfahrungen inspirierten mich, den Unterricht wissenschaftlich in Form einer Dissertation zu untersuchen.

Akademischen Lehrern, denen ich zu Dank verpflichtet bin, sind die Professoren Hans Thiersch, Hansjörg Kautter und Elisabeth Mückenhoff.

Dank gesagt sei auch den Studierenden des von mir veranstalteten Seminars ‚Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung und Selbstgestaltung als Leitziele der Geistigbehindertenpädagogik‘ im WS 1998/1999 an der Universität Gießen für die anregenden Diskussionen und Fachbeiträge.

Für die Diskussionen und Korrekturen bedanke ich mich besonders bei Karsten Stölzgen, Gesine Keller und Sabine Finger.

Ein Dank geht an die ehemaligen Schüler und die Kollegen, die mir diese intensive Zeit ermöglichten.

Diese Arbeit widme ich Ursula und Frederik Drachler.

Inhaltsübersicht

| | |
|--|------------|
| 1 Einleitung..... | 11 |
| 2 Positionen zum Verständnis von ,Selbstbestimmung' | 21 |
| 3 Beschreibung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung | 39 |
| 4 Positionen zur Frage der Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung | 57 |
| 5 Argumentation von Hahn zur Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung | 64 |
| 6 Auseinandersetzung mit Hahns Argumentation..... | 85 |
| 7 Aspekte der Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung..... | 102 |
| 8 Basale Selbstbestimmung | 117 |
| 9 Methodische Bemerkungen | 143 |
| 10 Annäherung an die untersuchte Klasse | 152 |
| 11 Beispiele für Basale Selbstbestimmung..... | 167 |
| 12 Fokussierung auf einzelne Problemlagen | 192 |
| 13 Schluss | 214 |
| 14 Literatur | 221 |

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| 1 Einleitung | 11 |
| 1.1 Die Aktualität der Selbstbestimmungsdiskussion in der Pädagogik bei geistiger Behinderung..... | 11 |
| 1.2 Wurzeln der Selbstbestimmungsdiskussion in der Geistigbehindertenpädagogik..... | 15 |
| 1.3 Kritik an der Selbstbestimmung..... | 17 |
| 1.4 Entwicklung der Fragestellung dieser Arbeit | 18 |
| 2 Positionen zum Verständnis von ‚Selbstbestimmung‘ | 21 |
| 2.1 Entwicklung der Selbstbestimmungsidee | 21 |
| 2.1.1 Sprachgeschichtlicher Hintergrund von Selbstbestimmung..... | 21 |
| 2.1.2 Historische Entwicklung der Idee der allgemeinen Selbstbestimmung..... | 22 |
| 2.1.3 Die Betonung des Intellekts..... | 24 |
| 2.1.4 Die pragmatische Dimension von Selbstbestimmung | 26 |
| 2.1.5 Zusammenfassung..... | 27 |
| 2.2 Exkurse | 28 |
| 2.2.1 Selbstreferenz und Autonomie in der Systemtheorie | 28 |
| 2.2.2 Konzepte der Selbstbestimmung in der Sonderpädagogik.... | 29 |
| 2.2.3 Wandel der Zuschreibung von Selbstbestimmung bei Menschen mit Behinderung..... | 31 |
| 2.2.4 Selbstbestimmung und Selbständigkeit..... | 32 |
| 2.3 Selbstbestimmung in dieser Arbeit | 33 |
| 2.3.1 Bestimmung des Begriffs Selbstbestimmung für diese Arbeit..... | 33 |
| 2.3.2 Legitimation von Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung | 35 |
| 2.3.3 Anthropologische Bemerkung | 36 |
| 3 Beschreibung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung | 39 |
| 3.1 Schwierigkeiten der Rahmenbegriffe ‚Behinderung‘ und ‚geistige Behinderung‘ | 39 |
| 3.1.1 Veränderungen des Begriffs Behinderung | 39 |
| 3.1.2 Problematik des Begriffs ‚Geistige Behinderung‘..... | 44 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 3.2 | Menschen mit schwerer geistiger Behinderung..... | 48 |
| 3.2.1 | Problematik einer Definition des Begriffs schwere geistige Behinderung..... | 49 |
| 3.2.2 | Zugangsweise des Autors zu Menschen mit schwerer geistiger Behinderung | 50 |
| 4 | Positionen zur Frage der Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung | 57 |
| 4.1 | Selbstbestimmung ist für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung kaum denkbar..... | 57 |
| 4.2 | Menschen mit schwerer geistiger Behinderung werden in die allgemeine Forderung eingeschlossen .. | 58 |
| 4.3 | Anthropologisch und ethisch orientierte Position..... | 59 |
| 4.4 | Selbstbestimmung wünschenswert, aber nicht machbar | 61 |
| 4.5 | Zusammenfassung der Positionen und weitere Vorgehensweise dieser Arbeit..... | 62 |
| 5 | Argumentation von Hahn zur Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung | 64 |
| 5.1 | Behinderung als soziale Abhängigkeit (Hahn 1981)..... | 64 |
| 5.1.1 | Grundlage | 64 |
| 5.1.2 | Die pädagogische Aufgabe | 67 |
| 5.2 | Selbstbestimmung | 70 |
| 5.2.1 | Anthropologische Verortung von Selbstbestimmung..... | 70 |
| 5.2.2 | Wohlbefinden und Bedürfnisse..... | 72 |
| 5.2.3 | Selbstbestimmung und Sinn, Identität und Verantwortlichkeit | 73 |
| 5.2.4 | Selbstbestimmung und die Anderen..... | 74 |
| 5.2.5 | Selbstbestimmung und geistige Behinderung | 76 |
| 5.2.6 | Teufelskreis der Produktion von Abhängigkeit | 78 |
| 5.3 | Konsequenzen..... | 79 |
| 5.3.1 | Aufgaben der Pädagogik..... | 79 |
| 5.3.2 | Konkrete Umsetzung von Selbstbestimmung (Autonomieprinzip) | 79 |
| 5.3.3 | Machtverhältnis und Assistenz | 80 |
| 5.3.4 | Politik und Gesellschaft | 82 |
| 5.3.5 | Konkrete Umsetzung aus den Erfahrungen des Berliner Wista Projekts | 83 |

| | |
|---|------------|
| 6 Auseinandersetzung mit Hahns | |
| Argumentation..... | 85 |
| 6.1 Zur These ‚Behinderung als soziale Abhängigkeit‘ | 85 |
| 6.2 Zur anthropologischen Begründung von Selbstbestimmung | 86 |
| 6.2.1 Eigene Begründung der Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung | 88 |
| 6.3 Zur These: Menschliches Wohlbefinden gründet auf Selbstbestimmung | 93 |
| 6.4 Zu Selbstbestimmung und Sinn, Identität und Verantwortlichkeit | 94 |
| 6.5 Zur konkreten Umsetzung von Selbstbestimmung..... | 95 |
| 6.5.1 Zum Prinzip ‚Entscheidenlassen‘ oder Autonomieprinzip..... | 96 |
| 6.5.2 Zur Beschreibung von Selbstbestimmung beim Wohnen..... | 97 |
| 6.6 Zusammenfassung und Folgerung..... | 100 |
| 7 Aspekte der Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung..... | 102 |
| 7.1 Mehr an Fremdbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung | 103 |
| 7.2 Notwendige Anerkennung von Selbstbestimmung durch andere | 106 |
| 7.3 Machtgefälle | 107 |
| 7.4 Dynamische Balance zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung..... | 110 |
| 7.5 Selbstbestimmung und Beziehungen | 112 |
| 8 Basale Selbstbestimmung | 117 |
| 8.1 Erstes Element: Selbstbestimmung als ‚Selbstentscheiden‘..... | 118 |
| 8.2 Zweites Element: ‚Erfahren der eigenen Wirkung‘ | 119 |
| 8.2.1 Begründung und Beschreibung dieses Elements..... | 119 |
| 8.2.2 Gründe für die eingeschränkte Ausbildung der Koppelung von Handlung und Erfahrung | 123 |
| 8.2.3 Erfahren der eigenen Wirkung als Aspekt der Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung..... | 127 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 8.3 | Drittes Element: ‚Selbsttätigkeit‘ | 129 |
| 8.3.1 | Herleitung und Beschreibung des Aspektes Selbsttätigkeit..... | 129 |
| 8.3.2 | Begründung der Wichtigkeit des Aspektes Selbsttätigkeit... | 131 |
| 8.3.3 | Systematik..... | 135 |
| 8.4 | Basale Selbstbestimmung als Ganzes | 137 |
| 8.4.1 | Zusammenfassung des Konzepts Basale Selbstbestimmung..... | 137 |
| 8.4.2 | Beziehung der Elemente untereinander | 141 |
| 9 | Methodische Bemerkungen | 143 |
| 9.1 | Warum ein empirischer Teil? | 143 |
| 9.2 | Forschungsmethodik | 143 |
| 9.2.1 | Qualitative Methoden | 143 |
| 9.2.2 | Subjektorientierung und eigene Befangenheit..... | 144 |
| 9.2.3 | Untersuchungsgegenstand: Schulklasse | 146 |
| 9.3 | Vorhandene Daten | 147 |
| 9.3.1 | Wochenbuch | 147 |
| 9.3.2 | Handgeschriebene Notizen | 148 |
| 9.3.3 | Listen..... | 149 |
| 9.3.4 | Video | 149 |
| 9.3.5 | Didaktische Wandtafeln..... | 149 |
| 9.4 | Auswahl der Beispiele | 150 |
| 10 | Annäherung an die untersuchte Klasse | 152 |
| 10.1 | Eine typische Klassensituation | 152 |
| 10.2 | Vorstellung der Schüler und Lehrer..... | 154 |
| 10.3 | Schule als Lebensraum..... | 162 |
| 10.4 | Begrüßen/Morgenkreis (Beispiel für eine Grundsituation)..... | 163 |
| 11 | Beispiele für Basale Selbstbestimmung..... | 167 |
| 11.1 | Herr A(bel) hat einen eigenen Bereich: ‚Krabbelecke‘ | 167 |
| 11.1.1 | Vorbemerkung zum besseren Verständnis der Situation | 167 |
| 11.1.2 | Vorgehensweise um Selbstbestimmung zu ermöglichen | 168 |
| 11.1.3 | Interpretation im Rahmen der Basalen Selbstbestimmung . | 170 |
| 11.1.4 | Zusammenfassung..... | 171 |
| 11.2 | Frau (B)erger geht nach Hause..... | 173 |
| 11.2.1 | Vorbemerkung zum besseren Verständnis der Situation | 173 |
| 11.2.2 | Vorgehensweise um Selbstbestimmung zu ermöglichen | 174 |
| 11.2.3 | Interpretation im Rahmen der Basalen Selbstbestimmung . | 177 |
| 11.2.4 | Zusammenfassung..... | 179 |

| | |
|---|------------|
| 11.3 Herr A(bel) beim Essen | 181 |
| 11.3.1 Vorbemerkung zum besseren Verständnis der Situation | 181 |
| 11.3.2 Vorgehensweise, um Selbstbestimmung zu ermöglichen ... | 184 |
| 11.3.3 Interpretation im Rahmen der Basalen Selbstbestimmung . | 186 |
| 11.3.4 Zusammenfassung..... | 190 |
| 12 Fokussierung auf einzelne Problemlagen | 192 |
| 12.1 Initiierung von Selbstbestimmung: Herr (A)bel in der Turnhalle | 193 |
| 12.1.1 Problembeschreibung: | 193 |
| 12.1.2 Ursprüngliche Situation: | 194 |
| 12.1.3 Vorgehensweise um Selbstbestimmung zu ermöglichen | 196 |
| 12.1.4 Interpretation im Rahmen der Basalen Selbstbestimmung . | 199 |
| 12.1.5 Konzept Basale Selbstbestimmung..... | 204 |
| 12.1.6 Zusammenfassung..... | 205 |
| 12.2 Anforderungen von außen: Kommt Herr C(lemens) selbstbestimmt in die Morgenkreisecke?..... | 207 |
| 12.2.1 Problembeschreibung | 207 |
| 12.2.2 Vorbemerkungen zum besseren Verständnis der Situation | 208 |
| 12.2.3 Verlauf der Situation im Fokus von Selbstbestimmung | 208 |
| 12.2.4 Interpretation im Rahmen der Basalen Selbstbestimmung . | 209 |
| 12.2.5 Zusammenfassung..... | 212 |
| 13 Schluss | 214 |
| 13.1 Zusammenfassung und Fazit | 214 |
| 13.2 Weitere Untersuchungen..... | 215 |
| 13.3 Ausblick | 218 |
| 14 Literatur | 221 |

1 Einleitung

1.1 Die Aktualität der Selbstbestimmungsdiskussion in der Pädagogik bei geistiger Behinderung

Das Thema ‚Selbstbestimmung‘ nimmt seit nunmehr über 10 Jahren einen prominenten Stellenwert in der Diskussion innerhalb der Pädagogik bei geistiger Behinderung in Deutschland ein. Spätestens seit dem Duisburger Kongress der Bundesvereinigung Lebenshilfe 1994 unter dem Motto ‚Ich weiß doch selbst was ich will‘¹ hat dieses Thema auch eine große Breitenwirkung entfaltet. Hähner (1997) spricht gar von einer Neuorientierung der Geistigbehindertenpädagogik unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Auch wenn ich den Begriff ‚Paradigma‘ diesbezüglich nicht verwenden möchte², bleibt festzuhalten: die Diskussion um das, was ‚Selbstbestimmung‘ sei und ob die damit verbundenen Vorstellungen umgesetzt werden sollen, findet einen regen Widerhall in Publikationen³ und Kongressen⁴. Selbst Lindmeier, der der Selbstbestimmungsidee kritisch gegenübersteht konstatiert:

„Das Thema Selbstbestimmung dominiert gegenwärtig wie kein anderes Thema die Diskussion über Fragen der Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung, denn wir erhoffen uns von diesem Orientierungsprinzip, dass es ein neues Denken und Handeln in der Geistigbehindertenpädagogik auf den Weg bringen könnte“ (1999, S. 209).

Unter ‚Selbstbestimmung‘ wird in der Geistigbehindertenpädagogik zumeist verstanden, dass Menschen mit geistiger Behinderung nicht länger bevormundet werden dürfen. Vielmehr sollen sie selbst über ihr

¹ Vgl. den Reader ‚Selbstbestimmung‘ (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1996).

² Der häufig mit Thomas S. Kuhn (1997) ‚Struktur der wissenschaftlichen Revolutionen‘ verbundene Begriff ‚Paradigma‘ greift u.a. deshalb nur ungenau, weil die ‚Revolution‘ primär von Interessengruppen propagiert wird und weniger von wissenschaftlicher Seite initiiert wurde.

³ Vgl. die umfangreiche Literatur zur Selbstbestimmung im Kapitel 14 Literatur.

⁴ Vgl. auch Färber, Lipps u. Seyfarth (2000). So fand 2003 der Kongress der Lebenshilfe unter dem Motto: ‚Wir wollen mehr als nur dabei sein‘ mit über 900 behinderten Menschen an der Universität Dortmund statt.

Leben bestimmen (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe 1996). In der ‚Duisburger Erklärung‘, die anlässlich des Duisburger Kongresses 1994 verabschiedet wurde, fordern Menschen mit geistiger Behinderung dies ganz konkret:

- Wir wollen mehr als bisher unser Leben selbst bestimmen
- Wir wollen Verantwortung übernehmen.
(Zum Beispiel in der Werkstatt pünktlich mit der Arbeit anfangen.)
- Jeder Mensch muss als Mensch behandelt werden!
(Zum Beispiel ist es nicht in Ordnung, wenn man behinderte Menschen abfüttert oder ihnen sagt, wann sie ins Bett oder zur Toilette gehen sollen.)
- Selbst zu bestimmen heißt auszuwählen und Entscheidungen zu treffen
- Wir möchten die Wahl haben, in welche Schule wir gehen: zusammen mit Nichtbehinderten in die allgemeine Schule oder in die Schule für Geistigbehinderte.
- Wir möchten die Wahl haben, wo und wie wir wohnen: mit den Eltern, zu zweit oder mit Freunden, im Wohnheim, in einer Außenwohngruppe oder Wohngemeinschaft. Es soll auch betreutes Wohnen geben.

(Auszüge aus der ‚Duisburger Erklärung‘ vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe 1996, S. 10-11).

Ohne den Begriff ‚Selbstbestimmung‘ an dieser Stelle schon definieren zu wollen², lassen sich folgende Argumentationslinien, die eine starke Praxisorientierung besitzen, festhalten:

² Der Begriff ‚Selbstbestimmung‘ wird in der Geistigbehindertenpädagogik inflationär und vieldeutig verwendet (vgl. auch Grampp 1995). Eine genauere begriffliche Eingrenzung wird im nächsten Kapitel unternommen.

Selbstbestimmung gegen Fremdbestimmung

Die Idee der Selbstbestimmung wendet sich gegen die Auffassung und die Praxis, Menschen mit geistiger Behinderung dauerhaft das Recht abzusprechen, über ihre Angelegenheiten selbst entscheiden zu können. Menschen mit geistiger Behinderung sollen nicht länger als unzurechnungsfähige Personen betrachtet werden, bei denen der entsprechende Helfer¹ weiß, was das Beste für sie ist. Die daraus resultierende Fremdbestimmung soll aufgehoben werden, indem den Menschen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit gegeben wird, so weit als möglich ihre Angelegenheiten selbst zu entscheiden (vgl. beispielsweise Hahn 1994a und 1996, Niehoff-Dittmann 1996, Speck 1996).

Neues Bild des Menschen mit geistiger Behinderung

Das Bild des Menschen mit Behinderung bzw. der geistigen Behinderung wandelt sich. Dass Menschen mit geistiger Behinderung durch dauerhafte Therapie und Förderung vermittelt bekommen, dass sie so wie sie sind, nicht in Ordnung seien, wird kritisiert (Niehoff 1997a). Die Fremdbestimmung, die sich auch in lebenslangen Förderketten niederschlägt, soll aufgehoben werden zugunsten eines ‚vollakzeptierenden‘ Bildes vom Menschen mit geistiger Behinderung: so wie du bist, ist es in Ordnung. Geistige Behinderung wird als eine gleichberechtigte Form menschlichen Lebens neben anderen gesehen. Das Verständnis von Behinderung wandelt sich von einem Personenmerkmal zu einem Dienstleistungsbedarf (vgl. Walther 1997, ähnlich Fornefeld 2000).

Wandel der Aufgaben des Helfers

Die Aufgabe des Helfers wandelt sich von einer Betreuung zu einer Begleitung. Das Assistenzkonzept wird aus der Bewegung der Menschen mit körperlicher Behinderung übernommen und auf Menschen mit

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird jeweils nur eine geschlechtliche Form ausgeführt.

geistiger Behinderung angepasst. Der Begleiter hilft dem behinderten Menschen bei der Erreichung seiner Ziele (vgl. Niehoff 1997c, Hähner 1997b).

Umsetzung der Selbstbestimmungsidee

In vielen Institutionen für Menschen mit geistiger Behinderung fand die Idee der Selbstbestimmung inzwischen Eingang (vgl. auch Theunissen 2001). So haben viele Einrichtungen und Trägerverbände den Gedanken der Selbstbestimmung in ihre Leitzielkataloge aufgenommen. Vorreiter war die Bundesvereinigung Lebenshilfe, die schon 1992 folgenden Passus in ihre Satzung aufnahm:

„Die Bundesvereinigung unterstützt Menschen mit geistiger Behinderung bei ihrem Streben nach Eigenständigkeit und Führung eines selbstbestimmten Lebens“ (zitiert nach Frühauf 1996, S. 8).

Für Menschen mit nicht so schwerer geistiger Behinderung existieren eine Vielzahl von Umsetzungen der Selbstbestimmungsidee (vgl. etwa Friedrich 1995, Fiere 1995, Rudnik 1996, Feduik 1996).

Für den Bereich Wohnen seien stellvertretend einige Umsetzungen der Selbstbestimmungsidee genannt: Selbstbestimmung kann hier bedeuten, dass behinderte Menschen selbst bestimmen, was, wie und wo in ihrem Zimmer oder in den gemeinsamen Räumen hängt, steht oder liegt (vgl. Friedrich 1995). Mit der Forderung ‚Ich möchte selbst bestimmen, wo, wie und mit wem ich wohne!‘ stellen Huslisti, Huslisti und Theunissen (1996) eine grundsätzlichere Umsetzung von Selbstbestimmung im Bereich Wohnen in den Raum. Selbstbestimmung bedeutet hier auch wo möglich die Einführung des betreuten oder selbständigen Wohnens. Aber auch ganz konkrete Fragestellungen wie:

- Mitarbeiter betreten alleine das Zimmer
- Mitarbeiter klopfen nicht an
- bleibt die Tür bei Besuch des Freundes offen?

betreffen das, was mit Selbstbestimmung im Alltag gemeint ist (vgl. Riegel-Pelz und Grampp 1996).

1.2 Wurzeln der Selbstbestimmungsdiskussion in der Geistigbehindertenpädagogik

Einen wichtigen Impuls bekam die Selbstbestimmungsdebatte in der Geistigbehindertenpädagogik durch die US-amerikanische Independent-Living-Bewegung¹. In ihr haben sich seit den 60ern überwiegend Menschen mit körperlicher Behinderung in Form einer Selbsthilfebewegung zusammengeschlossen, um gegen entmündigende und bevormundende Lebensbedingungen zu protestieren. Sie setzten 1990 den ‚Americans with Disabilities Act‘ durch. Dieses Gesetz bietet ein staatliches und privates Diskriminierungsverbot und ist international wegweisend für ähnliche Gesetzesinitiativen (vgl. Rock 2001). Der deutsche Zweig, die Selbstbestimmt – Leben - Bewegung, fordert u.a.:

- Einklagbare Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsgesetze für behinderte Menschen
- Größtmögliche Kontrolle über die Institutionen für Behinderte durch Behinderte
- Größtmögliche Kontrolle über die Dienstleistung für Behinderte durch Behinderte selbst (vgl. Niehoff-Dittmann 1996 S. 61-65).

Im Bereich der Menschen mit geistiger Behinderung fordert die Internationale Liga von Vereinigungen für Menschen mit geistiger Behinderung (ILSMH) mehr Selbstbestimmungsrechte. In den USA existieren Self-Advocacy Gruppen, in denen sich Menschen mit geistiger Behinderung mit oder ohne Anleitung treffen und versuchen mehr Selbstbestimmung konkret umzusetzen (vgl. Cone 2001).

Eine andere Wurzel der Selbstbestimmungsdiskussion in der Geistigbehindertenpädagogik ist der wissenschaftliche Diskurs. Hier ist besonders Martin Hahn zu nennen, der die Diskussion entscheidend angestoßen und geprägt hat (vgl. 1981, 1983, 1987, 1994a, 1996, 1999).

¹ Vgl. u.a.: <http://www.independentliving.org>

Hahn (1994a) beschreibt und begründet Selbstbestimmung anhand von vier Thesen:

- Selbstbestimmung gehört wesentlich zum Menschsein
- Menschliches Wohlbefinden gründet auf Selbstbestimmung
- Selbstbestimmung ist bei Menschen mit geistiger Behinderung erschwert
- Wir haben die Möglichkeit, die Erschwerungen zu überwinden

Hierzu formuliert er Orientierungspunkte, die dazu beitragen sollen, die Idee der Selbstbestimmung in die Praxis umzusetzen. Die Helfer sollen sich gegen die Gefahr des Machtmissbrauchs sensibilisieren. Die Helfer müssen verantwortlich mit der Machtfülle umgehen, die sie durch das ‚Mehr an sozialer Abhängigkeit‘ der ihnen anvertrauten Menschen mit Behinderung erlangen. Durch das ‚Prinzip Entscheidenlassen‘, d.h. in möglichst vielen Angelegenheiten des Alltags sollen dem Menschen mit geistiger Behinderung verschiedene Alternativen angeboten werden, die dann selbständig entschieden werden. Dies sollte auch in winzigen Angelegenheiten des Alltags veranlasst werden¹.

Selbstbestimmung im Kontext von Leitzielentwicklungen:

Die Idee der Selbstbestimmung wird auch als Fortentwicklung der Leitziele der 80er Jahre wie Integration und Normalisierung verstanden. Hähner sieht in der Entwicklung der Geistigbehindertpädagogik ‚Selbstbestimmung‘ als das Leitbild unserer Zeit nach ‚Verwahrung‘ (von 45-70) und ‚Förderung‘ (ab den 60ern) (vgl. Hähner 1997a, S. 45). So gesehen kann die Forderung nach Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung, sowie die Diskussion über Selbstbestimmung in der Geistigbehindertpädagogik der Bundesrepublik, eingeordnet werden als eine Weiterentwicklung der ideellen Rehabilitation geistig behinderter Menschen nach der humanen Katastrophe der sogenannten Euthanasie in

¹ Aufgrund seiner großen Bedeutung speziell auch für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung setzte ich mich in einem eigenen Kapitel ausführlich mit der Position Hahns zur Selbstbestimmung auseinander.

der Zeit des Nationalsozialismus (vgl. etwa Stöckle 2002, Klee 1983). Menschen mit geistiger Behinderung erhalten das zurück, was jedem anderen Bürger dieser Republik auch zusteht, nämlich die Hoheit über die eigenen Verhältnisse. Dass dies schwerlich mit dem tradierten Bild des Menschen mit Behinderung einhergehen kann, der nicht in der Lage ist, für sich selbst zu bestimmen, erscheint nachvollziehbar. Deshalb vollzieht sich mit der Idee der Selbstbestimmung auch der Wandel des Bildes zu einem für sich kompetenten Menschen, der durchaus in der Lage ist, viele Bereiche seines Lebens zu bestimmen.

1.3 Kritik an der Selbstbestimmung

Trotz eines umfassenden Durchdringens der Selbstbestimmungsidee in der Geistigbehindertenpädagogik gibt es auch kritische Stimmen. Der Begriff Selbstbestimmung bzw. Autonomie wird mehrdeutig verwendet. In der Geistigbehindertenpädagogik wird er inzwischen inflationär verwendet, so dass die notwendige Trennschärfe fehlt (vgl. Goll/Goll 1998, Grampp 1995, Wagner 1999). Dies hat zur Folge, dass einerseits das übliche (verbesserungsfähige) Vorgehen nun mit dem Begriff Selbstbestimmung etikettiert wird. Andererseits macht sich so der Begriff und die Praxis leicht kritisierbar. Insbesondere wird das Leitbild der Selbstbestimmung im Kontext des als Wertverlust interpretierten allgemeingesellschaftlichen Wertewandels mit der scheinbaren Tendenz zur Vereinzelung und Entsolidarisierung kritisiert.

Lindmeier (1999) kritisiert eine unklare Bestimmung des Verhältnisses von Freiheit zu Erziehung und Bildung in der Selbstbestimmungsdiskussion. Er konstatiert ein Dilemma zwischen dem Erziehen und Bilden, was für ihn immer auch ‚richtunggebende Einflussnahme‘ bedeutet und dem an den aktuellen Bedürfnissen orientierten Vorgehen einer Selbstbestimmungspädagogik. Zudem kritisiert er eine viel zu individualistische Sichtweise auf den Menschen.

Vorneweg sei zur Klarstellung gesagt, dass die Idee der Selbstbestimmung keineswegs absolut verstanden werden kann. Selbstbestimmung geschieht immer im sozialen Rahmen und stößt deshalb auch an die legitimen Grenzen anderer Menschen (vgl. Niehoff 1997b, S. 59). So verstandene Selbstbestimmung ist ein Kriterium, um in sozialen Situationen die Grenzen auszuhandeln.

Haeberlin (1996c) macht darauf aufmerksam, dass die realen Möglichkeiten zu Selbstbestimmung und Selbständigkeit auch immer von der gesellschaftlichen Verteilung von Ressourcen abhängt und malt diesbezüglich ein düsteres Bild.

1.4 Entwicklung der Fragestellung dieser Arbeit

Neben dieser grundsätzlichen Kritik an der Idee der Selbstbestimmung für Menschen mit geistiger Behinderung, zeichnet sich eine große Lücke ab, auf die diese Arbeit eingehen möchte: Die meisten Umsetzungsmöglichkeiten der Selbstbestimmungsidee beziehen sich auf Menschen mit leichter und mittlerer geistiger Behinderung in den Bereichen Wohnen und Freizeit (vgl. u.a. Bundesvereinigung Lebenshilfe 1996). Ansätze für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung sind selten (vgl. auch Theunissen 1997, S. 153).

Für den Bereich der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, auf den sich diese Arbeit bezieht, kommt ein weiterer Kritikpunkt hinzu: die konkreten Lebensumstände vieler Menschen mit schwerer geistiger Behinderung in Heimen sind so unbefriedigend (vgl. Seifert u.a. 2001), dass es erst einmal darum geht, eine einigermaßen zufriedenstellende Lebensqualität zu gewährleisten. Selbstbestimmung könnte so missverstanden werden als Luxus oder aber als Vehikel, um im Rahmen von Kostendeckelungen einen Abbau von Leistungen zu legitimieren. Auch Niehoff (1997b) weist darauf hin, dass die Möglichkeit zur Selbstbestimmung ihre Grenze an den objektiven Lebenslagen findet.

Wenn kaum eine Verfügung über alltägliche Lebensumstände zugestanden wird, dann kann kaum Selbstbestimmung erwartet werden.

Ob und wie Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung praktisch möglich ist, ist umstritten. Fornefeld (1996) stellt etwa nach der Beschreibung eines Jungen mit schwerer geistiger Behinderung fest:

„Selbstbestimmung setzt also Fähigkeiten voraus, die Kinder wie Markus wohl nie erreichen werden (S. 173).“

Sie betont die Vorgängigkeit von ‚Beziehung‘ als Grundvoraussetzung von Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung.

Empirisch orientierte Untersuchungen oder Fallberichte zu konkreten Möglichkeiten für Selbstbestimmung sind selten¹. Zum einen existieren theoretisch orientierte Ansätze zu der Frage, inwieweit Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung von Bedeutung ist (vgl. etwa Fornefeld 1998). Zum anderen wird der Faktor Selbstbestimmung als einer von vielen in empirischen Studien mitberücksichtigt (vgl. Seifert u.a. 2001). Darum fordert Theunissen (1997), die Frage nach der Selbstbestimmung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung nicht nur auf einer abstrakten Ebene zu belassen, sondern auf die konkrete Handlungsebene zu untersuchen. Er fordert offene Curricula, also didaktisch-methodische Überlegungen, wie Selbstbestimmung für diese Personengruppe umgesetzt werden kann.

Hier setzt diese Arbeit an. Sie macht es sich zur Aufgabe, die Selbstbestimmungsidee konkret auf Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zu beziehen.

¹ In diese Richtung geht ein Projekt von Theo Klauss, Pädagogische Hochschule Heidelberg. Ergebnisse lagen bei der Erstellung dieses Abschnittes noch nicht vor.

Die vorliegende Arbeit stellt sich folgende Fragen:

- Erstens die theoretische Frage, wie Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung gedacht werden kann.
- Zweitens die praktische Frage, wie und wo konkret im Alltag von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung Situationen, Verhaltensweisen und Handlungen vorkommen, die als Selbstbestimmung verstanden werden müssen.
- Drittens die handlungsorientierte Frage, wie Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung im (schulischen) Alltag gefördert werden kann.

Die Beschränkung auf den schulischen Alltag ergibt sich aus forschungspraktischen Gründen. Der Autor arbeitete an einer Schule für Geistigbehinderte. Das Vorhandensein von umfangreichem Datenmaterial erlaubte eine detaillierte Beschreibung des schulischen Alltags einer Klasse mit Menschen mit schwerer geistiger Behinderung über sechs Monate. So können die theoretisch orientierten Überlegungen mit der erfahrenen Wirklichkeit abgeglichen werden. Diese Möglichkeit des Abgleichs wog höher, als eine Erweiterung auf die Felder Arbeit und Wohnen. Ein zusätzliches Argument für die Beschränkung auf den Schulalltag besteht darin, dass die Schule für Geistigbehinderte insbesondere für schwer geistig Behinderte viele Aspekte von Alltagsleben aufgreift (vgl. auch Breitinger 1998).

2 Positionen zum Verständnis von ‚Selbstbestimmung‘

Wie in der Einleitung erwähnt, hat sich der Begriff Selbstbestimmung zu einem zentralen Begriff der Geistigbehindertenpädagogik in Deutschland entwickelt. In einer ersten, sehr groben Annäherung habe ich ein Verständnis von ‚Selbstbestimmung‘ wiedergegeben, welches analog zur Duisburger Erklärung ‚Selbstbestimmung‘ als das Recht versteht, selbst über das eigene Leben zu entscheiden. Für diese Arbeit reicht dieses Verständnis nicht aus. Weil in dieser Arbeit die Begriffsbestimmung von Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung bedeutsam ist, einer Gruppe, auf die einfache oder gewöhnliche Selbstbestimmungsverständnisse offensichtlich nicht passen, will ich hier die Wurzeln der Selbstbestimmungsidee beleuchtet werden, um davon ausgehend ein Selbstbestimmungsverständnis zu entwickeln, welches dem obengenannten Personenkreis angemessen ist.

2.1 Entwicklung der Selbstbestimmungsidee

2.1.1 Sprachgeschichtlicher Hintergrund von Selbstbestimmung

Der Wortteil ‚Selbst‘ bildete sich erst im 18. Jahrhundert, also zur Zeit der Aufklärung, zu einem eigenständigen Begriff heraus. Um ihn herum entfaltete sich relativ schnell eine große Wortfamilie. Seine Bedeutung veränderte sich von einem Demonstrativpronomen weg hin zu seinem heutigen reflexiven Bedeutungsinhalt (vgl. Waldschmidt 2003).

„Wie in einen Spiegel schauend entdeckt das Individuum sein ‚Ich‘ seine ‚Identität‘, kurz, sein ‚Selbst‘“ (Waldschmidt 2003 S. 14).

Der Wortteil ‚Bestimmung‘ besitzt zwei eng verbundene Bedeutungsebenen: Einmal: ‚den Befehl über etwas‘ im Sinne personaler Macht und zum anderen ‚die Benennung von etwas‘ im Sinne von Klassifikation. Waldschmidt interpretiert die sprachgeschichtliche Entwicklung von Selbstbestimmung zusammenfassend so:

„Somit verweist Selbstbestimmung von der Wortgeschichte her auf ein einzelnes Wesen, das sich erkennt, indem es sich definiert und zugleich Macht über sich ausübt. In anderen Worten, der Selbstbestimmungsbegriff bündelt selbstreferentielle, erkenntnistheoretische und individualistische Facetten sowie Aspekte von Macht und Herrschaft.“ (Waldschmidt 2003, S. 14).

Der Begriff ‚Autonomie‘ wird meist synonym zum Selbstbestimmungsbegriff verwendet¹. Er stammt aus dem griechischen ‚autos‘ (selbst) und ‚nomos‘ (Gesetz) und kann als ‚nach eigenem Gesetz lebend‘ verstanden werden². Grampp (1995) versteht den Begriff ‚Autonomie‘ als ‚Eigenständigkeit‘ und ‚Eigengesetzlichkeit des menschlichen Handelns‘, wobei, so fügt er hinzu, ‚eine Orientierung an der Vernunft des Menschen stattfindet‘.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird ein speziell auf Menschen mit schwerer geistiger Behinderung orientiertes Konzept der Selbstbestimmung entwickelt. Für dieses möchte ich aus den ausgeführten etymologischen Betrachtungen folgenden Aspekt festhalten: Der Begriff Selbstbestimmung besitzt auch eine vollziehende Dimension, im Sinne von Macht über etwas haben oder vollziehendem Handeln.

2.1.2 Historische Entwicklung der Idee der allgemeinen Selbstbestimmung

Ohne hier eine ausführliche historische Begriffsbestimmung vollziehen zu können, ist eine Wurzel der Selbstbestimmungsidee in der Philosophie der Aufklärung zu sehen (vgl. Waldschmidt 1999, 2003, Grampp 1995). Die Freiheit des Menschen wird zum Leitideal der Aufklärung. Die Bedeutung von Schicksal, Vorbestimmung, aber auch den Affekten gerät in den Hintergrund. Immanuel Kant fordert die Menschen auf, aus der selbst verschuldeten Abhängigkeit herauszugehen. Er stellt den Menschen eigenverantwortlich und vernünftig in die Welt. Diese primär den Intellekt

¹ Vgl. etwa Wagner 1999 oder Grampp 1995.

² Vgl. Duden Fremdwörterbuch 1990.

betonende Sichtweise des Menschen bestimmt seitdem auf grundlegende Art das Leben der Moderne. Mit unterschiedlichen Nuancen wird dem Menschen einerseits die grundsätzliche Fähigkeit und andererseits auch die grundsätzliche Verpflichtung zugesprochen, selbst über sich und sein Handeln zu bestimmen. Dies ist nach meiner Sicht die Grundessenz der historisch gewachsenen Selbstbestimmungsidee (ähnlich Waldschmidt 1999; Grampp 1995)¹.

Im politischen Bereich trägt die so formulierte Selbstbestimmungsidee zur Überwindung der Monarchien im Europa der Aufklärung bei. Die Demokratie ist die staatliche Umsetzung der Selbstbestimmungsidee. Hier ist auch die französische Revolution zu nennen. Deren Wahlspruch ‚Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit‘ enthält die Vorstellung eines selbstbestimmten Menschen.

Die amerikanische Unabhängigkeitserklärung verbindet eben diese Vorstellung des Menschen als freies Wesen mit der Forderung nach politischer Selbstbestimmung. Die Grundessenz der Selbstbestimmungsidee findet sich in den verschiedenen, nun auf Umsetzung hin, orientierten Erklärungen. Die Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen vom 10.12.1948 spiegelt diese Selbstbestimmungsidee wider. In Europa bildet die europäische Menschenrechtskonvention vom 4.11.1950 die Grundlage zur Durchsetzung dieser Vorstellung durch die europäische Menschenrechtskommission und den europäischen Gerichtshof für Menschenrechte. In der Bundesrepublik Deutschland findet sich die Selbstbestimmungsidee im Artikel 2 des Grundgesetzes. Die in diesem Artikel beschriebene Freiheit der Person bedeutet nach Avenarius

¹ Maurer beschreibt diese Idee im Kontext des Begriffs ‚Emanzipation‘, auch sie verweist auf Kant und interpretiert ihn so: „ Jeder soll und kann demnach seine Emanzipation selbst in die Hand nehmen, einen Prozess der Selbstbefreiung einleiten und realisieren“ (Maurer 2001 S.373).

„... Handlungsfreiheit im umfassenden Sinn. Sie beschränkt sich nicht auf den Kernbereich der Persönlichkeit, sondern schließt die gesamte Lebensführung ein. Jeder kann tun u. lassen, was er will“ (1987 S. 138).

Diese so kodifizierte Selbstbestimmungsidee setzte sich mit der Zeit für einen immer größeren Personenkreis durch. Die Männern, die die amerikanische ‚Declaration of Independance‘ entwarfen, sahen darin keinen Widerspruch, dass sie zuhause weiterhin Macht über ihre Sklaven oder die eigene Frau hatten, ganz zu schweigen von der selbstverständlichen Macht über Kinder. Ihnen wurde keine volle Verstandesfähigkeit zugebilligt. Erst mit der Zeit wurde diesen Personengruppen die Selbstbestimmung eingeräumt. Menschen mit Behinderung oder psychisch kranke Menschen wurde bis vor kurzem das Recht auf Selbstbestimmung nicht zugestanden.

2.1.3 Die Betonung des Intellekts

Mit seinem Wahlspruch: ‚Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!‘ formulierte Kant den ‚rationalistischen Emanzipationsappell‘ der Aufklärung (vgl. Zehbe 1994, S. 5). Maurer (2001) schreibt mit Verweis auf Hartfiel:

„In der Ethik Kants ist Selbstbestimmung >>die Bestimmung des Willens und der Maßstäbe des Handelns allein durch die individuelle Vernunft<<“ (S. 375).

Ohne auf die unterschiedlichen Kantinterpretationen näher eingehen zu können, bleibt doch festzuhalten, dass Kants Verständnis des Menschen stark durch eine Betonung intellektueller, rationaler Fähigkeiten bestimmt ist. Er beschreibt den Menschen im Ideal des ‚Selbstdenkens‘ (vgl. Zehbe 1994).

Diese rationalistische Sichtweise erörtert Habermas (1991) in seinem ‚Philosophischen Diskurs der Moderne‘. Er beschreibt die bis Max Weber selbstverständliche ‚interne Beziehung zwischen Modernität und

Rationalität' (vgl. Habermas, S. 13). Für das Verständnis der Selbstbestimmungsidee bedeutet dies verkürzt formuliert: Die intellektuelle Rationalität ist zumindest Taufpate der in der Moderne sich etablierenden Selbstbestimmungsidee. Habermas beschreibt bei Hegel diesen Zusammenhang:

„Wenn Hegel die Physiognomie der neuen Zeit (oder der modernen Welt) kennzeichnet, erläutert er ‚Subjektivität‘ durch ‚Freiheit‘ und ‚Reflexion‘:

„Es ist das Große unserer Zeit, dass die Freiheit, das Eigentum des Geistes, dass er in sich bei sich ist, anerkannt ist.“

In diesem Zusammenhang führt der Ausdruck Subjektivität vor allem vier Konnotationen mit sich:

- a) Individualismus: in der modernen Welt kann die unendlich besondere Eigentümlichkeit ihre Präsentationen geltend machen;
- b) Recht der Kritik: das Prinzip der modernen Welt fordert, dass, was jeder anerkennen soll, sich ihm als ein Berechtigtes zeige;
- c) Autonomie des Handelns: es gehört der modernen Zeit an, dass wir dafür stehen wollen, was wir tun;
- d) schließlich die idealistische Philosophie selbst: Hegel betrachtet es als das Werk der modernen Zeit, dass die Philosophie die sich wissende Idee erfasst““ (Habermas 1991, S. 27¹. Modifikation der Absätze zur besseren Lesbarkeit und neue Rechtschreibung durch C.W.).

So gesehen gäbe es gute Gründe, einen Dreiklang der Aufklärung und Moderne, der individuellen Freiheit und Selbstbestimmung, sowie der intellektuellen Rationalität und Reflexivität zu sehen. Es verwundert also nicht, wenn Selbstbestimmung häufig mit einer Orientierung an intellektuellen Entscheidungsprozessen gekoppelt wird. Verkürzt gesagt: Weil der Mensch rational ist, muss er sich selbst bestimmen, oder andersherum, selbst bestimmen ist ein rationaler Akt.

¹ Literaturnachweis dort.

Waldschmidt (1999) weist darauf hin, dass die gesellschaftliche Zubilligung von Selbstbestimmung mit dem Grad der unterstellten Vernunft zusammenhängt. Die ‚Vernunft‘ wird als ‚Maßstab‘ für ‚abgestufte Grade persönlicher Autonomie‘ verstanden. Ihrer Meinung nach existiert eine gesellschaftlich bestimmte Einteilung der Menschen je nach ihrem Autonomievermögen. Diese Abstufung, das Mehr oder Weniger an Unabhängigkeit, das einem Individuum zugestanden wird, eröffnet und verschließt den differenzierten Zugang zu Selbstbestimmungsrechten (vgl. Waldschmidt 1999, S. 19).

2.1.4 Die pragmatische Dimension von Selbstbestimmung

Diese einseitige Betonung des Intellekts vernachlässigt die Sichtweise, dass Selbstbestimmung auch eine pragmatische Dimension hat. In Hinblick auf die Personengruppe, um die es in dieser Arbeit geht, möchte ich diesen Aspekt näher beleuchten.

Aus der etymologischen Perspektive heraus kann darauf verwiesen werden, dass der Wortteil ‚-bestimmung‘ insofern eine pragmatische Dimension hat, als der damit gemeinte ‚Befehl über etwas‘ nur in der möglichen tatsächlichen Umsetzung gedacht werden kann. Es wird also davon ausgegangen, dass der Befehl umgesetzt wird. Vielleicht ist es diese Selbstverständlichkeit einer korrekten Umsetzung des Befehls, dass diese Dimension in den Hintergrund gerückt ist. Innerhalb der Idee der Selbstbestimmung ist dieser pragmatische Aspekt immer mitgedacht. Der Mensch soll aus seiner selbstverschuldeten Abhängigkeit heraustreten. Dabei ist für Kant eben selbstverständlich, dass er dies auch kann, wenn er es will. Willensfreiheit wird übersetzt in potentielle Handlungsmöglichkeit.

Bei einer Betonung des pragmatischen Aspekts bedeutet Selbstbestimmung in erster Linie das Umsetzen des eigenen Willens oder

der eigenen Wünsche¹. So gesehen ist die intellektuell orientierte Selbstbestimmung nur eine von mehreren Möglichkeiten, sich selbst zu bestimmen.

In dem pragmatischen Verständnis geht Willensfreiheit nicht gänzlich in Handlungsfreiheit über. Im realen Handlungsraum gibt es immer Beschränkungen, sei es durch andere, sei es durch physische Gegebenheiten. Deshalb ist der Selbstbestimmungsbegriff grundsätzlich relativ zu formulieren. Bezeichnend für das pragmatische Verständnis von Selbstbestimmung ist die konkrete relative Handlungsfreiheit.

Welchen Stellenwert diese pragmatische Dimension gegenüber der intellektuellen Dimension haben kann, bleibt offen. Es ist festzuhalten, dass in der Geschichte der Idee der Selbstbestimmung die intellektuelle Dimension dominiert. Auf der anderen Seite ist aber auch festzuhalten, dass die pragmatische Dimension mitgedacht wird und keinesfalls ausgeschlossen wird.

2.1.5 Zusammenfassung

Es zeigte sich, dass der Selbstbestimmung zugleich zwei Bedeutungen innewohnen: Das Wollen eines Subjekts und die tätige Umsetzung dieses Willens.

Dieser Zusammenhang wird etwa im folgenden Verständnis deutlich: Selbstbestimmung bezieht sich auf ein einzelnes Wesen, das sich erkennt, indem es sich definiert und Macht über sich ausübt (vgl. Waldschmidt 1999). Ähnlich wird auch der Autonomiebegriff verwendet als ‚Eigengesetzlichkeit menschlichen Handelns‘ (vgl. Grampp 1995). In der

¹ Diese Vorstellung deckt sich mit der Verwendung des Begriffs in der Politikwissenschaft. Einem Staat wird nicht deshalb Selbstbestimmung zugesprochen, weil sein Parlament eine entsprechende Verfassung oder entsprechende Gesetze verabschieden kann, sondern nur, wenn er diese durch entsprechende Exekutivkräfte auch umsetzen kann.

Vernunftbetonung der Aufklärung wird das erste Element (wollen) letztlich rein rational verstanden.

Dieses die Intellektualität betonende Verständnis von Selbstbestimmung ist für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung nicht anwendbar. Es schließt Menschen mit schwerer geistiger Behinderung aus. Die im Ausgangspunkt erwähnten Hauptelemente von Selbstbestimmung lassen sich aber auch bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung identifizieren. Das Wollen lässt hier sich nicht nur als das Ergebnis rationaler Überlegungen darstellen, sondern ist vielmehr eng mit der tätigen Umsetzung selbst verbunden.

Deshalb versucht diese Arbeit in der Ausarbeitung der Basalen Selbstbestimmung ein Verständnis von Selbstbestimmung zu entwickeln, welches einerseits den allgemeinen Ausgangspunkt berücksichtigt und andererseits eine angemessene Beschreibung von Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ermöglicht. Es muss also untersucht werden, inwiefern ein im theoretischen Teil um die pragmatische Dimension erweiterter Selbstbestimmungsbegriff (die Basale Selbstbestimmung) dann im empirischen Teil die realen Freiheitsräume dieser Personengruppe angemessen beschreiben kann.

2.2 Exkurse

2.2.1 Selbstreferenz und Autonomie in der Systemtheorie

Auch die Diskussion um die an verschiedenen Disziplinen orientierte Systemtheorie verwendet den Begriff Autonomie (vgl. Wagner 1999, Wilke 1982). Dabei rückt ein am Konstruktivismus (vgl. von Foerster 2000) orientiertes Verständnis in den Mittelpunkt. Innerhalb dieser biologisch orientierten Systemtheorie (Maturana, Varela) wird darauf hingewiesen, dass Lebewesen ‚autopoetisch‘ organisiert sind. Damit wird auf die Selbsterzeugung und Selbsterhaltung eines (biologischen) Systems

hingewiesen. Mit dieser Form der Selbsterhaltung und Selbstherstellung geht einher, dass Umweltereignisse nicht direkt steuernd auf Lebewesen einwirken können. Vielmehr ‚bestimmt‘ das Lebewesen, wie die Umweltreize verarbeitet werden. Der Zustand des Systems entscheidet über die Form der Verarbeitung der Reize von Außen. So gesehen könnte aus systemtheoretischer Perspektive Selbstbestimmung folgendermaßen beschrieben werden: Autonomie charakterisiert einen Zusammenhang zwischen einem Subjekt (System) und einer seiner Äußerungsformen (Zuständen). Dabei hängt der Inhalt dieser Äußerungsform nicht von seiner Umwelt, sondern von dem Subjekt selbst ab (vgl. auch Wagner 1999). Diese Autonomie findet allerdings im Rahmen der Struktur determiniertheit des Systems statt.

Eine Transformation dieser systemtheoretischen Vorstellungen auf Menschen und insbesondere auf das Feld Erziehung finden sich u.a. bei Huschke-Rein, Treml, Luhmann und Schorr¹. In der Sonderpädagogik hat Speck (1987 und 1996) ausführlich Bezug auf die Systemtheorie genommen.

Inwieweit Einsichten dieser Diskussion sinnvoll und frei von Missverständnissen und fehlerhaften Reduktionismen auf Fragestellungen dieser Arbeit bezogen werden können, bedürfte einer eigenen Untersuchung.

2.2.2 Konzepte der Selbstbestimmung in der Sonderpädagogik

In der sonderpädagogischen Fachliteratur tritt der Begriff Selbstbestimmung vor 1980 kaum in Erscheinung (vgl. Frühauf nach Grampp 1995). Als Vorläufer sind Speck und Hahn zu nennen, die die Abhängigkeit von behinderten Menschen thematisieren (vgl. Hahn 1981). Seit dem Einsetzen der Selbstbestimmungsdiskussion in den 90er Jahren

¹ Zu nennen sind etwa: Huschke-Rein 1990; Treml 1983, 1987a+b, 1990, Luhmann und Schorr 1979, 1982; kritisch Benner 1979.

findet sich eine Fülle von Veröffentlichungen zu diesem Thema. Dieses Thema dominiert seither die Diskussion innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik.

Waldschmidt (1999) untersucht die unterschiedlichen Verständnisse von Selbstbestimmung bei Menschen mit Behinderungen. Sie zeigt vier Linien auf, die das heutige Verständnis von Selbstbestimmung umfassen und jeweils mit unterschiedlicher Gewichtung zum tragen kommen. Diese sind:

Selbstbeherrschung

Ausgehend von Kant wird Selbstbestimmung als pflichterfüllte, an moralischen Kategorien ausgerichtete Herrschaft des einzelnen über sich verstanden. Im Vordergrund steht das vernunftorientierte Subjekt mit der Frage: Was soll ich tun?

Selbstinstrumentalisierung

Diese Linie versteht Selbstbestimmung als nach den Kriterien von Effizienz und Brauchbarkeit optimierte Beherrschung des eigenen Selbst. Der Einzelne ist quasi Manager seiner selbst und versucht, um das Optimum an Glück zu erreichen, sich optimal zu positionieren und zu verkaufen.

Selbstthematisierung

Hier bekommt Selbstbestimmung einen psychologischen Impetus. Selbstbestimmung stellt so die Frage nach der eigenen Identität. Nur durch die immerwährende Suche nach dem eigenen ‚Selbst‘ kann der Mensch letztendlich zur Freiheit gelangen. Dazu werden insbesondere Therapien durchgeführt, die von Blockaden, Hemmungen und neurotischen Zwängen befreien sollen.

Selbstgestaltung¹

Diese Linie nimmt bezug auf die Antike. Sie meint Selbstbestimmung in der Form des richtigen maßvollen Lebens. Die Frage ist demnach: Wie will ich leben? Sie propagiert ein Leben nach ästhetischen Kriterien. Gestaltung meint auch die Eingrenzung und den Umgang mit Trieben und Leidenschaften (vgl. Waldschmidt 1999).

2.2.3 Wandel der Zuschreibung von Selbstbestimmung bei Menschen mit Behinderung

Selbstbestimmung als sozial eingebundene Selbstbestimmung ist Menschen ohne Behinderung selbstverständlich. Menschen mit schwerer geistiger Behinderung wurde und wird Selbstbestimmung abgesprochen. So spricht etwa das Bürgerliche Gesetzbuch ihnen Selbstbestimmung implizit ab, indem es diese Personengruppe als Menschen, die ihre Angelegenheiten nicht selbst besorgen können, beschreibt. Ein Blick in die Geschichte der Heilpädagogik verdeutlicht, dass selbst Menschen, die nur als leicht geistig behindert bezeichnet werden, erst seit kurzem Selbstbestimmung zugesprochen wird.

Die Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik ist bei all ihren positiven Errungenschaften (vgl. Möckel 1988a und 1988b) dadurch geprägt, Menschen mit geistiger Behinderung primär als hilfsbedürftige und abhängige Personen zu sehen. Im Unterschied zu anderen Behinderungsarten wurde davon ausgegangen, dass geistige Behinderung grundsätzlich Selbstbestimmung ausschließt (vgl. Speck 2001 S. 17f). Menschen mit geistiger Behinderung wurden als total abhängig definiert (vgl. ebenda). Die Bildsamkeit dieser Personengruppe wurde lange Zeit in Frage gestellt. Es wurde ein Bild geprägt, der Mensch mit geistiger Behinderung sei passiv, sei nur zum reproduktiven Denken in

¹ Wiegand und Winzen (1988, S. 129f) thematisieren zum Begriff ‚Selbstgestaltung‘ stärker eine Charakterisierung des Menschen als selbst gestaltende Einheit. Kautter u.a. (1988) legten mit dem Sammelwerk ‚Das Kind als Akteur der Erziehung‘ eine praxisorientierte Konkretisierung der Selbstgestaltungsidee vor.

der Lage und auf die dauerhafte Anleitung anderer angewiesen. Deshalb sollten die Helfer entsprechend dominant sein. Diese Dominanz ging mit der Einschränkung von persönlichen Freiheitsräumen einher.

Auch die in den 60er Jahren einsetzende verstärkte Förderung der Menschen mit geistiger Behinderung änderte nichts am Bild des hilfsbedürftigen und unselbständigen Menschen (vgl. Hähner 1997). Diese Haltung hat sich durch die Selbstbestimmungsdiskussion radikal verändert. Selbstbestimmung wird Menschen mit geistiger Behinderung zumindest theoretisch weitgehend zugestanden. Auch die Konzepte der Einrichtungen haben sich entsprechen geändert. Es existieren eine Anzahl von konkreten Umsetzungsbemühungen in der Praxis. Bei aller Unzulänglichkeit kann doch gesagt werden, dass die Idee der Selbstbestimmung in den Einrichtungen angekommen ist.

2.2.4 Selbstbestimmung und Selbständigkeit

Die Abgrenzung bzw. Eingrenzung der Begriffe Selbstbestimmung und Selbständigkeit¹ ist problematisch.

Bradl (2002) betont den Unterschied von Selbstbestimmung und Selbständigkeit. Wagner (1999) macht zu Recht darauf aufmerksam, dass ein hohes Maß an Abhängigkeit und Hilfsbedürftigkeit im Sinne von wenig Selbständigkeit keinesfalls zwangsläufig ein geringes Maß an Selbstbestimmung nach sich ziehen muss. So versuchen gerade Assistenzkonzepte etwa Menschen mit körperlicher Behinderung ein selbstbestimmtes Leben dadurch zu ermöglichen, indem die Helfer quasi als verlängerter Arm die Wünsche des behinderten Menschen erfüllen.

Ob der Begriff Selbstbestimmung so stark aus der Lebenswirklichkeit abstrahiert werden kann, dass sich gar keine Beziehung zwischen

¹ Vgl. auch Haeberlin 1996c. Er versteht Selbstbestimmung mehr als ‚individuell erfahrbares Lebensgefühl‘.

Selbständigkeit und Selbstbestimmung mehr ergeben, wage ich zu bezweifeln. Das Assistenzkonzept besitzt nach Meinung des Autors in der Lebenswirklichkeit den Nachteil, dass die Umsetzung von der jeweiligen Verfügbarkeit und Gestimmtheit des Assistenten abhängig ist. Deshalb ist es wichtig, aus Sicht der Lebenswirklichkeit von behinderten Menschen darauf hinzuweisen, dass Selbständigkeit häufig erst die Möglichkeit zur Selbstbestimmung eröffnet. Auch ist zu bedenken, dass das Assistenzkonzept nicht ohne Modifikation von Menschen mit körperlichen Einschränkungen auf Menschen mit schwerer geistiger Behinderung übertragen werden kann.

Häufig wird deshalb Selbständigkeit quasi analog zu Selbstbestimmung gedacht. Selbst, wenn es so jemanden wie den ‚perfekten Assistenten‘ gäbe, ist die direkte Umsetzung durch Selbsttätigkeit der indirekten durch einen Assistenten vorzuziehen. Aus diesem Grunde kann etwa eine gestaltete Umgebung für Menschen mit Behinderung durch die damit eröffneten Selbständigkeitsmöglichkeiten durchaus sinnvoller Selbstbestimmung realisieren als ein persönlicher Assistent. Für einen körperlich behinderten Menschen kann eine Prothese eine Maß an Selbstbestimmung ermöglichen, zu dem kein Assistent in der Lage wäre. Insofern sind die Begriffe aus praktischer Sicht nicht gänzlich zu trennen.

2.3 Selbstbestimmung in dieser Arbeit

2.3.1 Bestimmung des Begriffs Selbstbestimmung für diese Arbeit

In dieser Arbeit soll mit Selbstbestimmung oder Autonomie gemeint sein, dass eine Person ihre eigenen Vorstellungen oder Wünsche, beziehungsweise ihr eigenes Wollen in wesentlichen Bereichen ihres Lebens umsetzen kann. Selbstbestimmung reduziert sich dabei nicht nur auf eine Willensbekundung, sondern umfasst immer auch die Veränderungs- und Handlungsperspektive mit ein. Den Begriff Autonomie möchte ich, wie auch Hahn (1994), synonym zum Begriff Selbstbestimmung verwenden.

Um Missverständnisse zu vermeiden sei darauf hingewiesen, dass Selbstbestimmung niemals absolut ist, sondern in mindestens zwei Bedeutungsdimensionen relativ¹:

Relativität der Lebensbereiche

Der Ausdruck ‚in wesentlichen Bereichen des eignen Lebens‘ meint, es gibt nicht ein ‚Entweder oder‘ von Selbstbestimmung, sondern ein Mehr oder Weniger, je nachdem welche Bereiche selbstbestimmt werden. Wobei die Bedeutsamkeit einzelner Bereiche wie etwa Selbstbestimmung über den Aufenthaltsort, Nahrungsaufnahme, soziale Kontakte usw. subjektiv unterschiedlich sein können. Auch kann es sein, dass die jeweiligen Lebensbereiche nicht permanent, sondern temporär selbstbestimmt werden.

Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit

Zum anderen findet Selbstbestimmung, wie schon ausgeführt, meist im sozialen Raum statt und wird insofern durch das legitime Selbstbestimmungsrecht und dem selbstbestimmten Handeln der anderen relativiert. So gesehen steht die Idee der Selbstbestimmung keineswegs einer sozialen Integration im Wege, vielmehr thematisiert sie unterschiedliche Machtausstattungen (vgl. Sack 1997c). Die häufig konstruierte Polarität zwischen Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit (vgl. Lindmeier 1999) trifft m. E. so nicht zu. Schon Hahn (1981, später auch 1994a) weist darauf hin, dass der Mensch auch auf soziale Eingebundenheit angewiesen ist (vgl. auch Thimm 1997)².

¹Ähnlich relativiert Bradl 2002.

²Vgl. auch Weiss 1999. Er verweist in Bezug zur Empowerment-Idee neben der Autonomiefrage auf die Frage der Verteilungsgerechtigkeit.

2.3.2 Legitimation von Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung

Diese Arbeit geht der Frage nach, wie für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung Selbstbestimmung im Alltag möglich ist. Dabei wird implizit davon ausgegangen, dass die Selbstbestimmung eine positive Errungenschaft für diese Menschen sei. Dies sei hier begründet.

Ein bestimmtes Maß an Selbstbestimmung ist für Menschen ohne Behinderung selbstverständlich. So bestimmen wir etwa selbstverständlich unsere Freizeitaktivitäten selbst. Diese elementaren Formen von Selbstbestimmung sind so fest an unser Bild vom Menschen gekoppelt, dass nur in begründeten Ausnahmefällen davon abgerückt wird. Die Einschränkung der räumlichen Selbstbestimmung ist das Mittel des Strafvollzugs. Es wirkt abschreckend, weil niemand eine solche Einschränkung leichthin riskieren möchte. Die Frage stellt sich also, mit welchem Recht oder mit welcher Begründung darf diese elementare Form von Selbstbestimmung einer Personengruppe abgesprochen werden? Ich sehe keine sinnfällige Begründung, dies Menschen mit schwerer geistiger Behinderung abzusprechen.

Häufig wird der Forderung nach Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung entgegengehalten, dass dies durchaus eine wünschenswerte Zielsetzung sein könnte, dass sie aber nicht umsetzbar ist. Die Aufgabe dieser Arbeit ist deshalb auch zu zeigen, dass Selbstbestimmung in einer modifizierten Form durchaus auch bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung realisierbar ist.

Die Forderung nach Selbstbestimmung von und für Menschen mit geistiger Behinderung richtet sich an der gesellschaftlichen Normalität aus. Die augenblickliche Betonung der Selbstbestimmungsfrage für Menschen mit geistiger Behinderung kann den falschen Eindruck vermitteln, als ob Menschen mit geistiger Behinderung in besonderem Maße der Selbstbestimmung bedürfen. Vielmehr ist die Forderung als ein

Angleichen an das gesellschaftlich übliche Maß an Selbstbestimmung zu verstehen¹. Nur weil Menschen mit geistiger Behinderung bisher von der gesellschaftlich üblichen Selbstbestimmung ausgeschlossen wurden, müssen sie nun Selbstbestimmung nachholend einfordern.

Diese Argumentation stützt sich auf das Normalisierungsprinzip (Nirje 1994), dessen Grundgedanke es ist,

„... geistig behinderten Mitmenschen die Lebensumstände zu eröffnen, die dem normalen Leben entsprechen“ (Nirje 1994, S. 175).

Hahn (1981 u.a.) charakterisiert Menschen mit Behinderung durch ein ‚Mehr‘ an (sozialer) Abhängigkeit gegenüber Menschen ohne Behinderung. Die Selbstbestimmungsforderung zielt darauf ab, dieses ‚Mehr‘ soweit als möglich zu reduzieren. Somit fordern Menschen mit geistiger Behinderung nicht ein ‚Mehr‘ an Selbstbestimmung. Es wird vielmehr in Anbetracht des ‚Weniger‘ an Selbstbestimmungsmöglichkeiten eine Angleichung an das ‚Übliche‘ an Selbstbestimmung propagiert.

Von daher greift m. E. auch nicht die Kritik, Selbstbestimmung sei eine überhöhte Forderung eines postmodernen Individualismus, der das Subjekt viel zu individualistisch sehe. Die Selbstbestimmungsforderung lässt sich vielmehr am sozial orientierten Gleichheitsgrundsatz, wie er etwa im Grundgesetz formuliert wird, festmachen.

2.3.3 Anthropologische Bemerkung

In der Diskussion innerhalb der Pädagogik für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung spielen anthropologische Aspekte eine bedeutsame Rolle (vgl. u.a.: Hahn 1983 und 1999; Dreher 1991; Fornefeld 1998 und 2000; Kleinbach 1994).

¹ In diesem Sinne entspricht diese Forderung unserer heutigen ‚Gerechtigkeitskultur‘ (vgl. Thiersch 1993, S. 4).

Diese Bedeutung der anthropologischen Fragestellung erklärt sich angesichts der historischen Fakten. Menschen mit Behinderungen wurden in der NS-Zeit in und außerhalb des ‚Euthanasie‘ – Programmes zehntausendfach ermordet (vgl. u.a. Klee 1983; Stöckle 2002). Für die menschenverachtende Auswahl der Opfer war die Schwere der Behinderung und sowie die ‚Brauchbarkeit‘ für Hilfsdienste in den Einrichtungen wichtige Kriterien. Alle Personen, die zur Gruppe der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zugerechnet würden (vgl. Kapitel Beschreibung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung in dieser Arbeit), unterlagen fraglos den Kriterien. Ihnen wurden zum Teil auch schon vor der NS-Zeit und auch in anderen Ländern das Menschsein und ihr Lebenswert abgesprochen.

Das nackte Lebensrecht dieser Menschen scheint zur Zeit gesicherter.¹ Dennoch ist eine gleichwertige Stellung dieser Menschen in der Gesellschaft permanent bedroht. Vor allem die Lebensqualität vieler Menschen mit schwerer geistiger Behinderung in Einrichtungen erscheint, folgt man der wissenschaftlichen Untersuchung von Seifert (2001), bedroht.

Einen Grund für diesen unbefriedigenden Zustand sehe ich in der gesellschaftlichen Zuschreibung eines spezifischen Menschenbildes für diese Personen. Ohne die Diskussionen der Anthropologie hier ausreichend darstellen zu können, scheint mir weniger die Frage nach unterschiedlichen Menschenbildern vorrangig, sondern die Miteinbeziehung der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung in den gesellschaftlichen Konsens, wie Menschen gesehen und verstanden werden. Die ethische Wurzel des Normalisierungsprinzips liegt deshalb auch m. E. in der Nichtausgrenzung behinderter Menschen aus gesellschaftsüblichen Wertvorstellungen. Zusammengefasst ist meine

¹ Wobei auf die aktuelle Diskussion um die sogenannte Bioethik und Pränataldiagnostik verwiesen werden muss.

Argumentation: Es bedarf keines wie auch immer gearteten speziellen Menschenbildes für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Diese Sichtweise ist natürlich letztendlich auch wieder normativ. Sie legitimiert sich durch die Gedanken der Gleichheit aller Menschen, wie er etwa in der französischen Revolution formuliert wurde.

3 Beschreibung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung

Um mich der Gruppe der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung angemessen zu nähern, gehe ich folgenden Weg: Zuerst werde ich die Schwierigkeiten bei der Charakterisierung der dafür notwendigen Begriffe ‚Behinderung‘ und ‚geistige Behinderung‘ kurz skizzieren. Danach wird ausgehend von der Kontroverse, ob überhaupt eine Beschreibung oder gar eine Definition der Gruppe der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zulässig ist, die Leserin bzw. der Leser eingeladen, mich bei einer persönlichen Annäherung an Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zu begleiten.

3.1 Schwierigkeiten der Rahmenbegriffe ‚Behinderung‘ und ‚geistige Behinderung‘

3.1.1 Veränderungen des Begriffs Behinderung

Der Begriff Behinderung ist einer der zentralen Begriffe der Sonderpädagogik¹. Dennoch herrscht kein Konsens über die Bedeutung und den Stellenwert des Begriffs. Dies wird immer wieder thematisiert².

Häufig wird im Alltagsverständnis mit dem Begriff ‚Behinderung‘ die simplifizierende Vorstellung eines allumfassenden individuellen Merkmals einer Person verbunden. Dieses statische Verständnis von Behinderung als eine feststehende, objektivierbare Eigenschaft einer Person, gilt als überholt. Eine Einstellungsänderung bewirkte maßgeblich die Weltgesundheitsorganisation (WHO) durch ihre Beschreibung von Behinderung (ICIDH)³ in den 80er Jahren. Sie hebt darauf ab, Behinderung im Prozess von individueller Schädigung, interaktiver

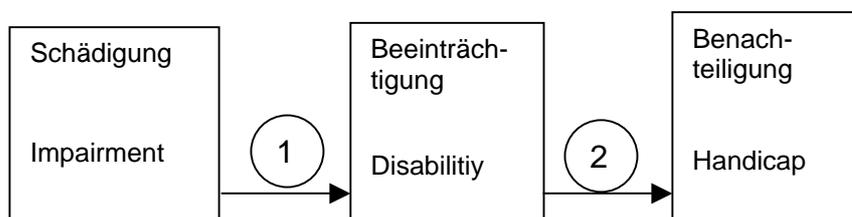
¹ Einige universitäre Institute, wie etwa das der Universität Hamburg, nennen sich auch dementsprechend Institut für Behindertenpädagogik.

² Vgl.: Metzler und Wacker 2001, Neumann 1995, Cloerkes 1997, Rauschenbach 1980, Goffman 1963, Feuser 1996, Hahn 1981.

³ International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps.

3 Beschreibung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung

Beeinträchtigung und erfahrener Benachteiligung darzustellen (vgl. etwa Cloerkes 1997).



Skizze: Behinderungsverständnis der WHO von 1980

Bleidick hat daraus folgende häufig zitierte ‚weite‘ Fassung von Behinderung herausgestellt:

„Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen und geistigen Funktionen so weit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder die Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden“ (zit. nach Fornefeld 2000, S. 46).

Durch dieses prozessuale Verständnis von Behinderung wird die gesellschaftliche Konstituierung (vgl. Neumann 1995) dieses Begriffs und seiner Wirkung deutlicher sichtbar. Zudem verdeutlicht es die Relationalität und Relativität von Behinderung (vgl. Frühauf 1999 S. 115f). Behinderung lässt sich nicht ausreichend durch die (organische) Schädigung beschreiben. Vielmehr rücken mit dem prozessualen Verständnis die sozialen Konsequenzen einer Schädigung stärker in den Vordergrund.

Neben der Tatsache, dass nicht jede Schädigung automatisch eine Beeinträchtigung nach sich zieht (vgl. Pfeil 1 in der Skizze) - eine Schädigung des Innenohrs kann zum Beispiel durch ein Hörgerät weitgehend ausgeglichen werden - hängt es besonders von der gesellschaftlichen Umgangsweise ab, ob aus einer Beeinträchtigung eine Benachteiligung erwächst (vgl. Pfeil 2 in der Skizze). Jede Rampe vermindert insofern die Behinderung eines Menschen mit einer Beeinträchtigung des Gehens. Mehr Toleranz ermöglicht Menschen mit

3 Beschreibung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung

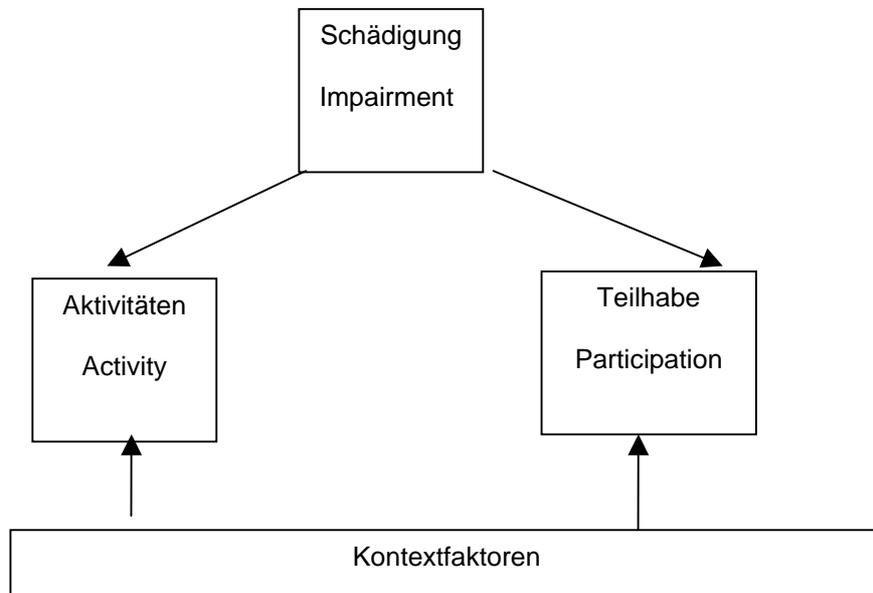
kognitiven Beeinträchtigungen, etwa in einem Restaurant am Leben der Gesellschaft teil zu nehmen.

Hahn (1981) beschreibt Behinderung als ein ‚Mehr an sozialer Abhängigkeit‘. Diese Abhängigkeit manifestiert sich in der Lebenswirklichkeit der Menschen und lässt sich konkret beschreiben¹. Mit dieser Sichtweise kommt er dem interaktionistischen Verständnis der WHO nahe, weil deutlich wird, dass sich Behinderung im sozialen Raum ereignet und nicht an eine Person gebunden ist.

In den letzten Jahren wurde vermehrt Kritik an einer defizitorientierten Sichtweise von Behinderung geäußert (vgl. etwa Fröhlich 1998, S. 96f). Einen Menschen nur in seinem ‚Nicht-Können‘ zu beschreiben, ruft Widerstand hervor. Jeder Mensch mit Behinderung kann etwas, ist zu etwas fähig, hat Kompetenzen. Diese Gedanken fanden Eingang in einer Weiterentwicklung des Behinderungsbegriffs der WHO (ICIDH-2²) von 1999. Hier werden nicht mehr die aus einer Schädigung stammenden Einschränkungen hervorgehoben, sondern zum einen die individuellen Handlungsmöglichkeiten (Activity) zum anderen die Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe (Participation) im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext (vgl. Fornefeld 2000 S. 47ff).

¹ Im Verlauf dieser Arbeit wird das Konzept von Hahn noch ausführlich vorgestellt.

²International Classification of Impairments, Activities and Participation: A Manual of Dimensions and Functioning (ICIDH-2)



Skizze: Schema des Begriffs Behinderung der WHO von 1999 nach ICF-2

Die neue ICF

Die ICF-2 war die inhaltliche Vorläuferin für die im Mai 2001 auf der 54. Vollversammlung der WHO beschlossenen neuen und für alle Länder verbindliche „internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF¹)“. Die ICF basiert noch stärker als die ICF-2 auf einem bio-psycho-sozialen Grundverständnis. Im neuen SGB IX (Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen) wurden wesentliche Aspekte der ICF unter Berücksichtigung der deutschen Besonderheiten aufgenommen (vgl. Schuntermann 2003; Seidel 2003).

Schuntermann (2003) führt zur ICF aus:

„Der wichtigste Grundbegriff der ICF ist der Begriff der funktionalen Gesundheit. Eine Person gilt als funktional gesund, wenn – vor ihrem gesamten Lebenshintergrund (Konzept der Kontextfaktoren) –

1. ihre körperlichen Funktionen (einschließlich des mentalen Bereichs) und Körperstrukturen allgemein anerkannten

¹ International Classification of Functioning, Disability and Health.

(statistischen) Normen entsprechen (Konzept der Körperfunktionen und –strukturen),

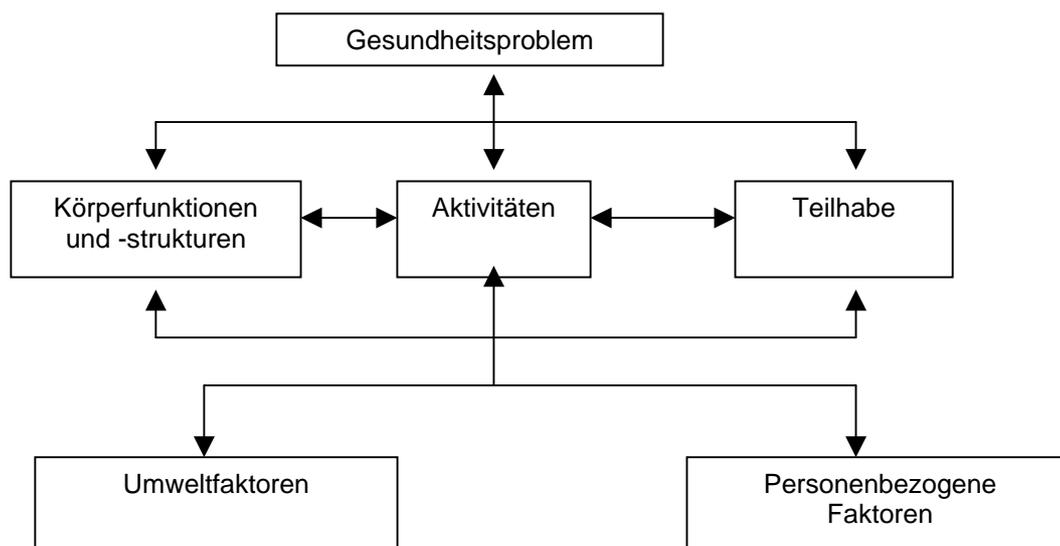
2. sie all das tut oder tun kann, was von einem Menschen ohne Gesundheitsproblem (im Sinn der ICD) erwartet wird (Konzept der Aktivitäten),

3. sie ihr Dasein in allen Lebensbereichen, die ihr wichtig sind, in der Weise und dem Umfang entfalten kann, wie es von einem Menschen ohne Beeinträchtigung der Körperfunktionen oder –strukturen oder der Aktivitäten erwartet wird (Konzept der Teilhabe an Lebensbereichen)“ (Schuntermann 2003, S. 3-4).

Danach resultiert Behinderung aus der negativen Wechselwirkung zwischen einer Person mit einem Gesundheitsproblem (ICD¹) und ihren Kontextfaktoren auf ihre funktionale Gesundheit. Mit dem Begriff Kontextfaktoren sind alle Gegebenheiten des Lebenshintergrundes einer Person gemeint. Der Begriff wird in Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren differenziert.

Diese medizinisch orientierte Klassifikation ist insofern pädagogisch bemerkenswert als mit dem Begriff der Teilhabe (Partizipation) die soziale Dimension gleichberechtigt berücksichtigt wird. Die ICF bildet somit ein bio-psycho-soziales Verständnis von Behinderung ab, welches in der folgenden Skizze veranschaulicht wird.

¹ International Classification of Diseases.



Skizze: Das bio-psycho-soziale Modell der ICF (mod. nach Schuntermann 2003, S. 7)

3.1.2 Problematik des Begriffs ‚Geistige Behinderung‘

Der Begriff ‚geistige‘ Behinderung birgt zusätzlich zur Schwierigkeit des Behinderungsbegriffs eine weitere Problematik in sich. Während bei einer Sehbehinderung verständlich ist, dass das Sehen in irgend einer Weise ‚behindert‘ ist, lässt sich eine geistige Behinderung nicht einfach als Behinderung des ‚Geistes‘ beschreiben¹. Auch bei einer Reduktion des Begriffes Geist auf Intellekt ist es in diesem Fall nicht unumstritten, ob dies wirklich dem Sachverhalt einer ‚geistigen‘ Behinderung entspricht.

Eingang in die Sonderpädagogik² fand der Begriff ‚geistige Behinderung‘ Ende der fünfziger Jahre durch die Elternvereinigung für das behinderte Kind (heute Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung). Der

¹ Ganz abgesehen davon, dass der Begriff ‚Geist‘ historisch ganz unterschiedliche Bedeutungen umfasst.

² Es handelte sich genau genommen um die damalige Heilpädagogik. Die Begriffe Sonderpädagogik, Heilpädagogik, Behindertenpädagogik werden hier als Begriff einer wissenschaftlich professionellen Diskussion synonym verwendet.

Begriff ermöglichte, auf die stark stigmatisierenden Begriffe wie Blödsinn, Schwachsinn, Idiotie oder Imbezilität zu verzichten¹.

Bach (1997) skizziert geistige Behinderung als umfassendes Wesensmerkmal. So charakterisiert er Menschen mit geistiger Behinderung u. a. durch das Vorherrschen des ‚anschauend-vollziehenden Aufnehmens, Verarbeitens und Speicherns von Lerninhalten‘. Zusätzlich beschreibt er eine Konzentration auf die direkte Bedürfnisbefriedigung, einhergehend mit einem Intelligenzquotienten unter 55. Auch der sprachliche, der emotionale und der motorische Bereich seien beeinträchtigt. Personen mit geistiger Behinderung bedürfen, so Bach, dauernder umfänglicher pädagogischer Maßnahmen (vgl. Bach 1979, S. 3ff).

Eine andere Sichtweise versucht, geistige Behinderung im Sinne einer Entwicklungsverzögerung zu fassen. Das heißt, es finden grundsätzlich die gleichen Entwicklungen wie bei Menschen ohne Behinderung statt, nur geschieht diese Entwicklung viel langsamer. Der US-amerikanische Begriff ‚Mental Retardation‘ für geistige Behinderung² legt fälschlicherweise nahe, dass ‚geistige Behinderung‘ im Sinne von Entwicklungsverzögerung verstanden wird. Larson u.a. (2001) weisen auf die unterschiedlichen Definitionen von ‚Mental Retardation‘ als Analogon zur deutschen ‚Geistigen Behinderung‘ und ‚Developmental Disabilities‘ als Analogon zur deutschen ‚Entwicklungsverzögerung‘ hin.

Auch gab es immer wieder Versuche, Menschen mit geistiger Behinderung durch eine Besonderheit ihres Charakters zu beschreiben. Thalhammer (nach Thesing 1999, S. 197f) versuchte, Menschen mit geistiger Behinderung durch ein ‚kognitives Anderssein‘ zu fassen. Er

¹ Dieser Prozess des offiziellen Entstigmatisierens ist nicht zu Ende. So veränderte etwa das hessische Kultusministerium aus schulorganisatorischer Sicht den Begriff ‚Personen mit Behinderung‘ in ‚Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf‘ um.

² Der Begriff wird aber auch in den USA diskutiert. Smith u.a. 2001 kritisieren den Begriff Mental Retardation als diagnostischen Klassifikationsbegriff.

unterstellt Menschen mit geistiger Behinderung eine ‚elementare Sensibilität für die Echtheit menschlicher Beziehungen‘. Geistige Behinderung wird so als eine Betonung der Gefühlsaspekte des menschlichen Lebens gefasst.

Feuser (1996) vertritt eine provokante radikale Position, als er einem Aufsatz den Titel gab: ‚Geistig Behinderte gibt es nicht‘. Er verweist darauf, dass geistige Behinderung nur durch einen phänomenologischen Klassifikationsprozess hervorgebracht wird.

Aus medizinisch-psychiatrischer Perspektive wird eine verminderte Intelligenz im Sinne der Einschränkung der kognitiven Leistungen als Leitkriterium für ‚geistige‘ Behinderung verstanden.

Jede dieser Sichtweisen hat meines Erachtens ihre Problematik. Weder umfasst die geistige Behinderung den ganzen Menschen¹, noch hat jeder Mensch mit geistiger Behinderung eine besondere emotionale Sensibilität. Auch die These der Entwicklungsverzögerung trifft insofern nicht zu, als die Entwicklung einzelner Bereiche nicht synchron verläuft². Menschen mit geistiger Behinderung sind keineswegs ewige Kinder. Feusers Argumentation, dass Begriffe im konstruktivistischen Sinne erzeugt werden, ist sicherlich interessant. Sie trägt insofern nicht zur Klärung bei, da so gesehen keine Begriffe mehr beschrieben werden können, was angesichts der betroffenen Personen keine pragmatische Reichweite besitzt.

¹ Gerade die Leistungen von Menschen mit geistiger Behinderung im Bereich Kunst zeugen von den unerwarteten Kompetenzen dieser Menschen.

² Larson u.a. (2001) beschreiben die unterschiedlichen Definitionen in den USA. Sie verweisen auf die Sichtweise der American Association on Mental Retardation (AAMR), die ‚geistige Behinderung‘ als das Auftreten deutlich unterdurchschnittlicher intellektueller Fähigkeit, gepaart mit Einschränkungen in praktischen Bereichen, wie etwa Wohnen oder Arbeit, definieren.

Am sinnvollsten erscheint mir die Position der Bundesvereinigung Lebenshilfe. Sie fasst unter der Rubrik 'Was bedeutet geistige Behinderung' kurz und bündig folgendes zusammen:

"Geistige Behinderung ist keine Krankheit. Sie bedeutet vor allem eine Beeinträchtigung der intellektuellen Fähigkeiten eines Menschen, nicht aber seiner sonstigen Wesenszüge, wie z.B. der Fähigkeit, Freude zu empfinden oder sich wohl zu fühlen. Geistig behinderte Menschen benötigen oft viel Hilfe und Unterstützung. Durch spezielle Förderung und Begleitung können viele geistig behinderte Menschen lernen, ein Leben zu führen, das ihren Bedürfnissen gerecht wird und das dem von Menschen ohne Behinderung weitgehend gleicht" (Lebenshilfe.de vom 10.2.1999).

Den Vorteil dieser Beschreibung sehe ich darin, dass Menschen mit geistiger Behinderung die gleichen Bedürfnisse und, außer den intellektuellen, alle sonstigen Fähigkeiten im Grundsatz zugesprochen werden wie Menschen ohne geistiger Behinderung.

Dennoch ist der Begriff 'geistige Behinderung' bzw. ‚Menschen mit geistiger Behinderung‘ nicht nur inhaltlich, sondern auch hinsichtlich seiner Legitimität umstritten (vgl. Speck 1999, S. 38 ff; Fornefeld 2000, S. 44ff)¹.

Aus dieser Unsicherheit heraus eine Definition zu finden für das, was dann später als ‚geistige Behinderung‘ bezeichnet werden soll, stellt Speck (1997) die Frage, ob eine Definition überhaupt nötig sei. Er kommt zu dem Schluss:

"Wir belasten uns also nicht mit dem Vorhaben 'endlich' eine klare Definition für das abzugeben, was geistige Behinderung sei, also alle bisherige Vagheit durch ein sprachliches Konzentrat zu beseitigen, sondern versuchen im Sinne einer möglichst sinngerechten praktischen Umsetzung möglichst komplexe und zugleich differenzierte Aussagen über das zu machen, was für diejenige Gruppe von Menschen in ihrer sozialen Situation und bei der pädagogischen Verwirklichung von Menschlichkeit Relevanz zu

¹ Einige Autoren versuchen diese Spannung dadurch aufzulösen, indem sie ‚geistige Behinderung‘ durch eine Aufzählung verschiedener wissenschaftlicher Perspektiven (Medizin, Psychologie, Soziologie, Epidemiologie, Pädagogik) umschreiben (etwa Speck 1999, Fornefeld 2000).

beanspruchen hat, für deren oberflächliche Kennzeichnung sich die Chiffre 'geistig behindert' eingebürgert hat“ (Speck 1997, S. 42).

3.2 Menschen mit schwerer geistiger Behinderung

Ein erster Eindruck

Der Bereichsleiter schließt die Türe einer Wohngruppe für junge Männer mit schwerer geistiger Behinderung auf. Auf dem Flurboden sitzt ein junger Mann und schaut mich an, ohne etwas zu sagen. Ein anderer kommt sofort auf mich zu und fragt mich etwas, was ich nicht verstehe. Die Wohnung wirkt mit acht Erwachsenen sehr voll. Mir wird mitgeteilt, dass alle Wohngruppenmitglieder Hilfe beim Anziehen und Waschen benötigen und eine Windel tragen. Einige Verhaltensweisen muten ein wenig ungewohnt an. Man erzählt mir, dass ein Bewohner sich etwa auf den Boden lege, wenn er nicht weiter laufen möchte. Ein anderer kann sich aus nicht immer nachvollziehbaren Gründen so erregen, dass er zum Beispiel eine Schranktüre abreißt.

Nach einigen Wochen Zusammensein mit diesen Menschen wird mir deutlich, dass jeder Einzelne eine unverwechselbare Individualität besitzt, die sich nur schwer auf ein Gruppenmerkmal reduzieren lässt. Nach einem Jahr Tätigkeit mit diesen Menschen versuche ich, die Gruppe so zu skizzieren:

„Herr Albert und Herr Bastian liegen auf dem Boden. Hr. Albert beobachtet etwas, während Hr. Bastian an einer Gummischnur kaut. Hr. Danner sitzt in der Fernsehniche und schlägt auf einen Ball oder schaut sich einen Katalog an. Herr Eger baut mit Bauklötzen Türme. Hr. Freitag hat sich in den Putzraum zurückgezogen und beobachtet die laufende Waschmaschine. Als ihm das nicht mehr gefällt, läuft er ins Wohnzimmer. Dort stellt er das Radio auf volle Lautstärke und fängt, an mit dem Oberkörper hin und her zu schaukeln. Seit einer Stunde sitzt Herr Gust auf der Toilette. Herr Huber versucht, Herrn Eger die Bauklötze wegzunehmen. In dieser Zeit geht Herr Iller mit einem Mitarbeiter mit und hilft ihm bei seinen hauswirtschaftlichen Tätigkeiten.“¹

¹ Dieser Abschnitt wurde aus einem Praktikumsbericht entnommen.

3.2.1 Problematik einer Definition des Begriffs schwere geistige Behinderung

Gegen eine Definition spricht nach Ansicht des Autors:

- Im Gegensatz zu sonstigen Zuschreibungen wie etwa Linkshändigkeit oder Brillenträger verbindet sich mit dem Begriff 'schwere geistige Behinderung' eine Vorstellung, die in fundamentaler Weise die assoziierten Lebensumstände der damit gemeinten Person bezeichnet. Der Begriff zeichnet sich durch seine Totalität aus.
- Die deutsche Geschichte, die auch die systematische Entrechtung und Ermordung Tausender Menschen mit schwerer geistiger Behinderung während der Nazi-Zeit umfasst, gebietet eine besondere Vorsicht bei der Festlegung von Gruppenmerkmalen. Zur Durchführung dieses als ‚Euthanasie‘ (vgl. etwa Klee 1983; Stöckle 2002) verharmlosten Verbrechens gegen die Menschlichkeit, gehörte die Einordnung behinderter Menschen zu festgelegten Gruppe. Diese häufig von den entsprechenden Heimleitern vorgenommene Einschätzung entschied über Tod oder Leben dieser Menschen. Von daher ist es verständlich, dass eine Definition der Gruppe der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung dies zu berücksichtigen hat.
- Schwere geistige Behinderung existiert nie als reiner Begriff, sondern nur in Verbindung mit einem Menschen, das heißt der Begriff bezeichnet immer Menschen mit schwerer geistiger Behinderung.

Barbara Fornefeld führt auf, dass eine Eingrenzung dieses Personenkreises immer auch eine Ausgrenzung impliziert. Der Mensch mit schwerer geistiger Behinderung bleibt als 'Subjekt in seiner Unverfügbarkeit' (Fornefeld 1995, S. 39 nach Holtz/Nasal 1999, S. 91) gegen terminologische Vereinnahmung geschützt.

Fröhlich (1998) kritisiert die negative Beschreibung von Menschen mit schwersten Behinderungen durch das, was sie nicht können. Diesen Defizitbeschreibungen setzt er eine Beschreibung anhand von Bedürfnissen, wie etwa körperliche Nähe oder Lageveränderung, entgegen.

Gegen diese Vorbehalte, den obengenannten Begriff zu definieren führen Holtz und Nassal (1999) auf,

"dass es eine unverzichtbare Voraussetzung psychologischen, pädagogischen und bildungspolitischen Handelns ist, den relevanten Personenkreis je nach Fragestellung näher zu bestimmen" (Holtz/Nasal 1999, S. 91).

Diesbezüglich steht die Sonderpädagogik auch angesichts der Qualitätsdiskussion unter Druck, da vom Sozialgesetzgeber Einordnungen zur Leistungsbeschreibung gefordert werden (§93 BSHG). Unabhängig davon, welches Qualitätssicherungssystem letztendlich verwendet wird, werden behinderte Menschen nach bestimmten Kategorien eingruppiert.

3.2.2 Zugangsweise des Autors zu Menschen mit schwerer geistiger Behinderung

Angesichts dieses Spannungsverhältnisses möchte ich in dieser Arbeit verschiedene Aspekte aus dem Alltag von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung in ihrer Polarität aufzeigen, um deutlich zu machen, welche komplexen Lebenslagen sich hinter dem Etikett ‚schwere geistige Behinderung‘ verbergen. Zuletzt versuche ich, durch einzelne Verhaltensbeschreibungen der Schüler aus der Untersuchung das Bild abzurunden. Ziel dieses Vorgehens ist es einerseits, der Individualität jeder einzelnen Person mit schwerer geistiger Behinderung gerecht zu werden, andererseits durch eine transparente Beschreibung Anknüpfungspunkte über die beschriebenen Personen hinaus zu ermöglichen.

Besuch in der Sonderschule oder Die Erwartungen werden nicht erfüllt

Im Rahmen ihres Konfirmationsunterrichts besuchte eine Gruppe von Nichtbehinderten die später ausführlich dargestellte Sonderschule. Zwei ungefähr 14-jährige Schülerinnen nahmen an der 2. und 3. Stunde der Sonderschulklasse mit Schülern mit schwerer geistiger Behinderung teil. Sie erlebten einen aus meiner Sicht recht harmonischen Morgenkreis mit den drei Schülern mit schwerer geistiger Behinderung der Klasse. Herr C(lemens), einer der Schüler, wagte sich ein wenig auf die Schülerinnen zu. Herr A(bel) war weniger interessiert und Frau B(erger) schaute aus einer gewissen Distanz dem Geschehen freundlich zu. Die Konfirmandinnen sahen einige Übungen, die der Krankengymnast mit Herr A(bel) machte. Zum Schluss wurde noch gemeinsam gefrühstückt. Die zwei Konfirmandinnen brachen in der großen Pause im Lehrerzimmer in Weinen aus und waren offensichtlich nicht mehr in der Lage, weiterhin dem Unterricht beizuwohnen.

Was war passiert? Anscheinend wurden die Erwartungen dieser Konfirmandinnen an menschliche Daseinsformen massiv verletzt¹. Cloerkes (1997) weist darauf hin, dass erwachsene Menschen häufig Mechanismen entwickelt haben, diese primären Reaktionen zu transformieren. Es bleibt, und das wird mit der Zeit von Professionellen leicht vergessen, dass Menschen mit schwerer geistiger Behinderung auf Personen ohne Erfahrung mit diesen Menschen zuerst einmal durch ein Auseinanderklaffen von Erwartung und Wirklichkeit erlebt werden.

Gleichwertige Daseinsform

Dieses erlebte Auseinanderklaffen zwischen Erwartung und Realität führt häufig dazu, dass schwere geistige Behinderung als ‚Minusvariante‘ des Lebens gesehen wird. Dagegen kann schwere geistige Behinderung nur als gleichberechtigte und gleichwertige Daseinsform angesehen werden (vgl. Bach 1991). Dass es überhaupt zu einer Diskussion über das

¹Eine unzureichende Vorbereitung hat sicherlich ihren Teil dazu beigetragen.

Lebensrecht oder Geburtsrecht von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung kommen kann, ist ein Skandal, der nur aus dem Unverständnis der Lebenslage der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung verstanden werden kann. Bradl (1996b) weist auf das historisch gewachsene Bild des behinderten Menschen als leidende Kreatur hin.

Ich denke, erst wenn deutlich wird, dass schwere geistige Behinderung nicht primär aus Leiden besteht, wird auch stärker das Leben mit einer schweren geistigen Behinderung als eine mögliche gleichwertige Form akzeptiert. Die Einschränkungen der Lebensqualität der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung rühren häufig aus einer nicht entsprechend ausgerichteten Umwelt (vgl. Seifert 2001). Ich habe erfahren, dass die Schüler der Klasse, die im empirischen Teil dargestellt werden, so viel oder so wenig Freude erlebt haben, wie andere Schüler auch. Die folgenden blitzlichtartigen Beschreibungen sollen dies stützen:

- Frau B(erger) nimmt meine Hand und lächelt mich an. Sie versucht, die Hand auf ihren Rücken zu legen. Ich massiere ihren Rücken, was sie mit einem genussvollen Gesichtsausdruck quittiert.
- Herr A(bel) sitzt am Tisch und genießt es, von seiner Lehrerin einfühlsam unterstützt und im Dialog, eine Banane zu essen.
- Herr C(lemens) hat mitbekommen, dass die Klasse mit einem Kleinbus fahren wird. Aus Freude fängt er an, sich auf den Oberkörper zu schlagen.
- Hört Herr C(lemens) Musik aus seinem in einer Puppe integrierten Abspielgerät, fängt er an zu jauchzen und voller Freude umher zu laufen.

Gefahr der Infantilisierung

Häufig werden Menschen mit schwerer geistiger Behinderung mit Kleinkindern verglichen. Dazu werden Analogien aus der

Entwicklungspsychologie verwandt. So wird etwa behauptet: ‚Person A ist wie ein Einjähriger‘. Auch irritieren Aussagen, wie die einer Lehrerin einer Schulklasse mit Jugendlichen mit schwerer geistiger Behinderung, die meint: „Das sind meine Riesenbabys.“

Die Problematik solcher leicht verständlichen Beschreibungen ist: Sie ignorieren, dass die betreffende Person ein anderes Lebensalter und damit eine andere Lebenserfahrung als einjähriges Baby hat. Zudem hat sich gezeigt, dass sich die einzelnen Entwicklungsbereiche (etwa der kognitive, körperliche, motorische oder sprachliche Entwicklungsbereich) nicht synchron verändern (vgl. etwa Senckel 1994). Menschen mit schwerer geistiger Behinderung leben noch stärker als Menschen mit weniger ausgeprägter geistiger Behinderung in der Spannung, dass sich die verschiedenen Entwicklungsbereiche unterschiedlich schnell verändern. Die Pubertät, die schon für Menschen ohne Behinderung schwer zu bewältigen sein kann, ist bei Menschen mit weniger ausgeprägter geistiger Behinderung durch das Spannungsverhältnis zwischen körperlicher hormoneller Veränderung und intellektueller Verarbeitungsfähigkeit zusätzlich erschwert. Wie mag es dann erst bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung sein?

Von daher ist eine umfassende Beschreibung eines Menschen mit schwerer geistiger Behinderung als ein Kind sehr problematisch. Sie entspricht mehr den Wünschen und Erwartungen der Umwelt denn der Befindlichkeit des Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Auch für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung hat ihr reales Lebensalter eine Bedeutung.

Extreme Abhängigkeit

Hahn (1981) macht in ‚Behinderung als soziale Abhängigkeit‘ auf die fundamentale Bedeutung der massiven sozialen Abhängigkeit für ein Verständnis von Menschen mit schwerer Behinderung aufmerksam. Aus

seiner Sicht besteht ein großer Teil der Einschränkungen, denen Menschen mit schwerer Behinderung unterworfen sind, aus der Erfahrung von anderen Menschen abhängig zu sein. Menschen mit schwerer geistiger Behinderung können bei so elementaren Bedürfnissen wie zum Beispiel Hunger davon abhängig sein, ob ihr Betreuer dies versteht und entsprechend reagiert.

Auch wenn die folgende Beschreibung des Alltags einer Wohnstätte für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung aus der Studie von Seifert u.a. (2001) nicht repräsentativ ist, zeigt sie zumindest die Gefahr dieser extremen Abhängigkeit auf:

„Gegen 8:30 Uhr erscheint die diensthabende Mitarbeiterin mit einem Küchenwagen im Zimmer. Von diesem nahm sie einen Teller, auf dem ein mit Schmierwurst bestrichenes Weißbrot lag, und überschüttete es mit warmen Kaffee. Im Anschluss verrührte sie dies, bis es einen Brei ergab. [...] Danach ging sie zu Herrn U., band ihm einen Latz um den Hals und schob seine linke Hand zur Seite. Er öffnete sofort seinen Mund, verzog jedoch nach dem ersten Bissen, den er zu sich nahm, sein Gesicht und kniff die Augen zusammen. [...] Er weigerte sich, die Nahrung herunterzuschlucken. [...]. Als er den Löffel mit Brot erneut an seinen Lippen spürte, verschloss er den Mund und weigerte sich diesen zu öffnen. Die Mitarbeiterin schob daraufhin mit den Fingern seine Unterlippe herunter, bis er den Mund unfreiwillig öffnete. Während er die Lippen und seine Augen zusammenkniff, gab er jammernde Laute von sich [...]“ (Seifert 2001 S. 187-188, Auslassungen durch C.W.).

Bach (1991) nennt als Leitkriterium für schwere bzw. schwerste Behinderung die extreme soziale Abhängigkeit. Er schreibt im Handbuch für schwere Behinderung:

„Schwerste Behinderung liegt vor, wenn extreme soziale Abhängigkeit besteht, d.h. eine selbständige Lebensführung und insbesondere die Selbstversorgung umfänglich, d.h. durchgängig hinsichtlich vieler Funktionen in vielen Bereichen und Situationen, längerfristig, d.h. nicht nur vorübergehend, und schwerwiegend, d.h. extrem vom Regelbereich abweichend, eingeschränkt ist“ (Bach 1991, S. 13).

Auch unter Berücksichtigung, dass Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zuweilen zusätzlich körperliche Behinderungen besitzen,

3 Beschreibung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung

scheint es mir sinnvoll, auf die Besonderheit der Abhängigkeit der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung hinzuweisen. Menschen mit schwerer geistiger Behinderung sind aufgrund ihrer geistigen Behinderung zusätzlich von Personen sozial abhängig. Sie benötigen über die Hilfe für pflegerische oder alltägliche Maßnahmen hinaus zusätzlich eine Person, die sie verstehen und interpretieren kann. Bradl (1996b) unterscheidet deshalb auch zwischen ‚praktischer Assistenz‘ bei Menschen mit Körper- und Sinnesbehinderungen und persönlicher Assistenz bei Menschen mit geistiger Behinderung.

Beschreibung anhand von Kompetenzen und des Hilfsbedarfs

Hilfreich für eine Annäherung ist meines Erachtens, konkrete Kompetenzen in Bezug auf den etwaigem Hilfsbedarf zu formulieren. So können Menschen mit schwerer geistiger Behinderung im Regelfall so beschrieben werden:

Häufig können Menschen mit schwerer geistiger Behinderung in einigen Bereichen der persönlichen Pflege und Hygiene, wie zum Beispiel Händewaschen, tätig sein. Sie bedürfen hier aber meistens der Hilfe und Unterstützung. Zum Teil fehlt ihnen die ausreichende Kontrolle über ihre Ausscheidungen.

So kann etwa Frau B(erger) selbständig auf der Toilette sitzen bleiben. Nach dem Besuch der Toilette geht Frau B(erger) zum Waschbecken. Mit Unterstützung des Betreuers wäscht sie ihre Hände.

Sehr verschieden sind die Möglichkeiten, einzelne Worte zu sprechen. Das passive Sprachverständnis ist im Regelfall größer als das aktive Sprechvermögen. Hilfreich sind Personen, die ihre verbalen und nonverbalen Äußerungen verstehen. Kommunikation mit Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ist durchaus möglich, sie erfordert jedoch ein einfühlsames Eingehen.

3 Beschreibung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung

So zeigt etwa Herr C(lemens) auf ein Brötchen. Es wird deutlich, dass er dieses haben möchte. Herr C(lemens) hört, dass wir heute mit dem Bus fahren. Er freut sich unbändig und stürmt an die Stelle, wo er den Bus vermutet.

Je gewohnter die Umgebung ist, um so besser ist es ihnen möglich sich zu orientieren. In fremden Umgebungen wird meist Unterstützung benötigt.

4 Positionen zur Frage der Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung

Vorbemerkung

Wie - und so möchte ich auf die Ausgangsfrage zurückkommen - sollen Menschen, auf die die im vorigen Kapitel erwähnten Beschreibungen zutreffen, sich selbst bestimmen können? Es mag noch nachvollziehbar sein, dass Menschen mit leichteren geistigen Behinderungen ihr Zimmer selbst gestalten. Was ist aber bei Personen, bei denen unklar ist, ob sie überhaupt verstehen, was man ihnen anbietet? Was ist, wenn die mühsam angebrachten Bilder einfach abgerissen werden? Die Frage ist: Was ist Selbstbestimmung bei Menschen, bei denen die meisten Laien, aber auch Professionelle, dies gar nicht in Betracht ziehen? Im folgenden möchte ich einige Positionen aus der Literatur darstellen, die auf diese Frage eingehen, um dann in der Auseinandersetzung mit Hahn meine eigene Position zu entwickeln.

4.1 Selbstbestimmung ist für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung kaum denkbar

Historisch ist, wie erwähnt, selbst das Bild von Menschen mit leichter geistiger Behinderung schon so stark im Sinne eines hilfsbedürftigen unselbständigen Menschen geprägt worden (Hähner 1997), dass es für die meisten Autoren bis vor kurzer Zeit schlicht undenkbar war, Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung überhaupt in Betracht zu ziehen. So kommt der Gedanke der Selbstbestimmung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung im Handbuch der Sonderpädagogik von 1979¹ im Artikel ‚Erziehung Schwerst-Geistigbehinderter‘ von Georg Ennen gar nicht vor. Die Position

¹Bach, Heinz (Hrsg.): Pädagogik der Geistigbehinderten. Berlin 1997.

Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung als undenkbar zu bezeichnen, tritt heute weniger offen zu Tage. Das heißt aber nicht, dass sie nicht zumindest latent vorhanden wäre. So zeigt etwa der von dem Journalisten Ernst Klee produzierte Film ‚Die Hölle von Ückermünde‘¹ auf bedrückende Weise, wie weit weg manche Einrichtungen von der Vorstellung von Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung noch sind (Hahn 1994c). Ein Grund dafür, dass diese Position zumindest latent vorhanden ist, mag der Umstand sein, dass die Vorstellungskraft fehlt, wie Selbstbestimmung konkret für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung aussehen kann.

Zusammengefasst geht diese Position davon aus: Menschen mit schwerer geistiger Behinderung sind extrem hilfsbedürftige Wesen, bei denen es primär darum geht, für anständige Mahlzeiten und Pflege zu sorgen. Aufgrund des geringen Gefahrenbewusstseins dieser Personen ist es die Aufgabe der Betreuer für eine umfassende Aufsicht zu sorgen. Selbstbestimmung ist bei diesen Menschen weder notwendig noch möglich.

4.2 Menschen mit schwerer geistiger Behinderung werden in die allgemeine Forderung eingeschlossen

Fast gegensätzlich ist die folgende Position: Nach der Überwindung des historisch gewachsenen Bildes von Menschen mit geistiger Behinderung als abhängige Wesen durch das ‚Selbstbestimmungsparadigma‘² (Hähner 1997) sollen auch Menschen mit schwerer geistiger Behinderung grundsätzlich damit eingeschlossen sein. Die Selbstbestimmungsforderung aus der ‚allgemeinen‘ Geistigbehindertenpädagogik wird ohne spezielle Differenzierung übernommen. Diese Position findet sich unter anderem in einzelnen

¹ Der Report wurde 1993 im ARD-Fernsehen gesendet und regte eine Fachdiskussion an (vgl. auch Hahn 1994c).

² Vgl. die Ausführungen zur Selbstbestimmungsdiskussion in der ‚allgemeinen‘ Geistigbehindertenpädagogik in den vorausgegangenen Kapiteln.

Publikationen der Bundesvereinigung Lebenshilfe. Hier wird argumentiert, dass Selbstbestimmung unabhängig vom Grad der geistigen Behinderung für alle Menschen mit geistiger Behinderung gefordert und umgesetzt werden sollte.

„Mehr Selbstbestimmung kann beim Tempo des >>Fütterns<< schwerstbehinderter Menschen genauso eine richtige Leitfrage sein, wie bei der Entscheidung über die Abendgestaltung bei anderen Menschen mit geistiger Behinderung“ (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1997a, S. 9).

Diese Position kann in den Kontext historisch gesellschaftlicher ‚Emanzipations‘-Bewegungen gestellt werden (vgl. auch Maurer 2001)¹. Nachdem im Bereich der Menschen mit Behinderung zuerst Menschen mit körperlicher Behinderung die Forderung nach Selbstbestimmung erhoben haben und sie ihnen teilweise zugebilligt wurde, haben Menschen mit geistiger Behinderung dies auch getan. Warum sollten Menschen mit schwerer geistiger Behinderung von dieser Forderung nach Selbstbestimmungsrechten ausgeschlossen sein? Die Frage nach der Umsetzung, mit der sich diese Arbeit befasst, bleibt dabei weitgehend ungeklärt².

4.3 Anthropologisch und ethisch orientierte Position

Auf einer ganz anderen Ebene argumentieren Speck und Hahn, die die Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ethisch fordern bzw. anthropologisch herleiten.

Speck fordert nicht nur die Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, sondern er verweist auch darauf, dass diese

¹ Mit Maurer 2001 könnte hier eine Hierarchie der Randgruppen aufgezeigt werden, die sukzessive (politische) Selbstbestimmung errangen bzw. einfordern: Abschaffung der Sklaverei, Emanzipation der Juden zu Staatsangehörigen mit allen bürgerlichen Rechten, Emanzipation der Frauen, Selbstbestimmung von Menschen mit körperlicher Behinderung, Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung, Selbstbestimmung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Dabei weist Maurer - ohne Menschen mit Behinderungen zu berücksichtigen - auf eine zunehmende (sozial-) pädagogische Dimension hin.

² Oehler 1995 zeigt einzelne Ansätze einer Umsetzung von Selbstbestimmung auf.

Menschen aus grundsätzlichen ethischen Überlegungen als selbstbestimmungsfähig anzusehen sind:

„Wir haben deshalb unter dem Aspekt der vorsorglichen Wahrung der Humanität von der nicht näher belegbaren Annahme, vom Axiom der Selbstbestimmungsfähigkeit jedes Menschen auszugehen“ (Speck 1985, S. 163).

Hahn betont die gesellschaftliche Zugehörigkeit von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. So argumentiert er:

„Der behinderungsbedingt sozial abhängige Mensch ist kraft seiner Geburt Mensch und nicht kraft seiner Leistungsfähigkeit im Normbereich der Gesellschaft. Man darf ihn daher nicht als Wesen anderer Art behandeln und bei ihm Menschenwürde, Rechte Bedürfnisse, Freiheitsräume missachten, die von anderen Mitgliedern der Gesellschaft selbstverständlich in Anspruch genommen werden. Diese Forderung gilt auch für schwerbehinderte Menschen, deren beeinträchtigte Ausdrucksmöglichkeit und Kommunikationsfähigkeit kein ‚normales Korrektiv‘ für pädagogisches Handeln darstellt“ (Hahn 1981, S. 237).

Hahn, auf den noch genauer eingegangen wird, sieht Selbstbestimmung als ein grundsätzliches Wesensmerkmal des Menschen. Die menschliche Entwicklung ist auf eine Steigerung der Autonomie oder Selbstbestimmung angelegt (1994). Selbstbestimmung wird von ihm als ein Grundbedürfnis jedes Menschen, auch des Menschen mit schwerer geistiger Behinderung gesehen. Selbstbestimmung so Hahn (1999) legitimiert sich nicht nur durch die Sicherung von Lebensqualität und Menschenwürde, sondern letztendlich anthropologisch.

Hier ist Speck und Hahn zuzustimmen. Verstanden als Grundwert und ethisches Postulat ist die Zuschreibung von Selbstbestimmungsfähigkeit unhintergebar. Als (kultur-) anthropologische Prämisse ist dies von großer Bedeutung. Diese Bestimmung ist notwendig, um Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zu legitimieren, aber nicht hinreichend. Auf der anderen Seite bedarf es der praktischen Verortung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, um dies auch hinreichend

zu konkretisieren. Die Gefahr besteht sonst, dass Selbstbestimmung zwar als wünschenswertes Ideal legitimiert wird, die Lebenssituation von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung sich aber dennoch nicht ändert, weil keine oder wenig Möglichkeiten zur realen Umsetzung gesehen werden. Dies wird in der folgenden Position deutlich, die Selbstbestimmung befürwortet, aber die Möglichkeit einer konkreten Umsetzung verneint.

4.4 Selbstbestimmung wünschenswert, aber nicht machbar

Seifert 1994 fragt auf dem Duisburger Selbstbestimmungskongress, ob Selbstbestimmung und Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ein Widerspruch seien¹? Einerseits wird argumentiert, dass die Fähigkeiten von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung eine Selbstbestimmung nicht zulassen:

Fornefeld führt in einer Fallgeschichte aus:

„Selbstbestimmung setzt also Fähigkeiten voraus, die Kinder wie Markus [ein Kind mit schwerer geistiger Behinderung, C.W.] wohl nie erreichen werden“ (1994, S. 173).

Andererseits wird auf die realen Lebensbedingungen von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung abgehoben². So führt Kolbe, der in der Arbeit mit Menschen mit schwerer geistiger Behinderung praktisch tätig ist, aus:

¹ Vgl. Seifert 1996. Seifert (1997a) beschreibt ein Modell von ‚Ebenen der Autonomie im Wohnalltag‘. Diese sind:

- Entscheidungen treffen
- Das eigene Zimmer gestalten und nutzen
- Über Eigentum verfügen
- Eigene Interessen im Zusammenleben
- Die Gruppe verlassen können.

Die Problematik liegt darin, dass in der konkreten Umsetzung diese Ebenen zumindest teilweise nicht die Fähigkeiten von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung abbilden. So führt Seifert aus: „Viele Menschen mit schwerer geistiger Behinderung haben keinen Eigentumsbegriff entwickeln können ... (vgl. S. 205).

² Die Ergebnisse der Studie von Seifert (2001) stützen eine pessimistische Sicht über die Lebensbedingungen von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung.

„Theoretisch wird man sich über die Selbstbestimmungsrechte behinderter Menschen schnell einig werden. [...] Praktisch ist schon bei leichtbehinderten Menschen diese theoretische Einsicht schwer umzusetzen. Bei schwer- und schwerstbehinderten Menschen - also Menschen, die in den Lebensformen der sensomotorischen Phase nichtbehinderter Kinder leben, beziehungsweise in deren Anfängen - erscheint der kategorische Imperativ der Achtung der Selbstbestimmungsrechte schnell als Ideologie, die angesichts der <<nur Pflege>> in den Wohngruppen keine wirkliche Relevanz mehr hat“ (Kolbe 1995, S. 13, Auslassung durch C.W.).

4.5 Zusammenfassung der Positionen und weitere Vorgehensweise dieser Arbeit

Es ist eine Errungenschaft der Selbstbestimmungsdiskussion der allgemeinen Geistigbehindertenpädagogik, dass Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung als unhintergehbare Forderung kaum bestritten wird. Dennoch werden Zweifel gehegt, ob dies bei dieser Personengruppe überhaupt praktisch möglich ist. Von daher stellt sich für diese Arbeit die Frage nach der Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung vor allem auf der konkreten praktischen Ebene. Hier ist Theunissen zuzustimmen, der formuliert:

„Wenngleich wir diesen Ansatz, dem es um Selbstbestimmung, Chancengleichheit und Mitbestimmung zu tun ist, als wegweisend und zukunftssträchtig für die Behindertenhilfe betrachten, muss eingeräumt werden, dass erst wenige konkrete Anregungen für die Praxis vorliegen. Dies gilt vor allem für die Arbeit mit Menschen die als geistig schwer- und mehrfachbehindert bezeichnet werden“ (1997, S. 153).

In diesem Sinne macht es sich diese Arbeit zur Aufgabe, konkrete Selbstbestimmungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Um diese Erfahrungen einzuordnen, ist es von Bedeutung, wie Selbstbestimmung für den Personenkreis der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung gefasst wird. Die Fassung ist gerade dann entscheidend, wenn nicht nur einzelne Möglichkeiten punktuell beschrieben werden, sondern in einer längerfristigen Entwicklung unter Berücksichtigung der Interaktion mit den Betreuern beschrieben wird.

4 Positionen zur Frage der Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung

Dazu wird im folgenden die Argumentation von Hahn genauer dargestellt. Martin Hahn (Berlin/Gammertingen) hat wesentlich zur Selbstbestimmungsdiskussion beigetragen. Sein Werk berücksichtigt einerseits den Personenkreis der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, und andererseits macht er Vorschläge zur konkreten Umsetzung. In der Auseinandersetzung mit seiner Argumentation werde ich meine eigene Position entwickeln.

5 Argumentation von Hahn zur Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung

Hahn hat mit seinem umfassenden Werk¹ nachhaltig die Diskussion um Selbstbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung angestoßen und gestaltet. Er gilt jenseits aller unterschiedlicher Positionen als bedeutender Vertreter der deutschen Geistigbehindertenpädagogik. Hahns Dissertation im Jahre 1978² hatte das Thema 'Behinderung als soziale Abhängigkeit'. Damit legte er zu einer Zeit, als die Frage nach der Autonomie von behinderten Menschen in Deutschland wenig Resonanz fand, den Grundstein seiner Argumentation zur Selbstbestimmung. Bemerkenswert ist, dass er in seiner Argumentation auch immer Menschen mit schwerer geistiger Behinderung mit einschließt.

5.1 Behinderung als soziale Abhängigkeit (Hahn 1981)

5.1.1 Grundlage

Hahns Grundaussage ist, dass sich Behinderung in einem ‚Mehr‘ an sozialer Abhängigkeit in der Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderung manifestiert. Diese Sichtweise verschiebt den Fokus der Betrachtung weg von der eher statischen Sichtweise des Einzelnen hin zur Interaktion des Menschen mit Behinderung mit seinem sozialen Umfeld. Für Hahn (1981) gehören Behinderung und soziale Abhängigkeit in ihrer gegenseitiger Verschränktheit zusammen:

„'Behinderung' wird deshalb als Sprachsymbol für ‚behinderungsbedingte‘ (präziser schädigungsbedingte) Abhängigkeit verstanden. Dies geschieht in der Überzeugung, dass damit eine den

¹ Martin Thomas Hahn hat umfangreich publiziert. In der Festschrift anlässlich seines 60. Geburtstages von Hoffmann und Klingmüller herausgegeben (1994, S. 275-279) befindet sich ein Schriftenverzeichnis. Die aktualisierte unveröffentlichte Fassung seiner Schriften bis zum Jahre 2002 wurde dem Autor freundlicherweise von Martin Hahn überreicht.

² Diese Dissertation erschien 1981 mit dem Titel ‚Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwerbehinderter Menschen‘ in Buchform.

behinderten Menschen aller Alterstufen *existentiell gerecht* werdende Begriffsfüllung gefunden wurde“ (S. 21¹, Hervorhebung und Klammern im Original).

Dieses Verständnis von Behinderung als ‚Mehr an sozialer Abhängigkeit‘ bot für die später einsetzende Selbstbestimmungsdiskussion einen theoretischen Rahmen. In Bezug auf diese Arbeit heißt dies: Wenn sich Behinderung in der konkreten Interaktion zwischen dem Mensch mit Behinderung und dem Betreuer durch ein ‚Mehr‘ an sozialer Abhängigkeit manifestiert, dann legitimiert sich Selbstbestimmung auch bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung durch eine Reduktion dieser sozialen Abhängigkeit, dadurch, dass die erlebte Behinderung dieser Menschen verringert wird. Unter ‚sozialer Abhängigkeit‘ versteht Hahn:

„Intentionen, deren Verwirklichung beim Individuum verschieden weit gediehen sein können, werden nur mit Hilfe anderer Menschen verwirklicht“ und zum anderen, dass „das Individuum [ist] passiv dem Aktivsein anderer als Handlungsobjekt ausgeliefert [ist], ohne eigene Intentionen in die Geschehensabläufe einbringen zu können“ (Hahn 1981, S. 15-16, Position des Verbs durch C.W.)

Abhängigkeiten, so Hahn, konkretisieren sich in den realen Lebenswirklichkeiten der Menschen. Hahn unterscheidet zum einem ‚Lebensbereiche‘ wie Nahrung, Hygiene, Kommunikation, Mobilität aber auch Sexualität, zum anderen entwickelt er quer zu diesen ‚Lebensbereichen‘ unterschiedliche Abstufungen von Abhängigkeit².

¹ Alle Verweise und Zitate in diesem Unterkapitel ‚Behinderung als soziale Abhängigkeit (Hahn 1981)‘ beziehen sich auf Hahn 1981.

² Primäre Abhängigkeiten beziehen sich auf Intentionen, welche das Individuum bei vorliegender Unabhängigkeit ohne direktes bzw. indirektes Mitwirken anderer ganz allein verwirklichen könnte. Sie sind auf den eigenen Körper gerichtet (sich im Bett drehen, aufstehen, wenn man gefallen ist, vom Brot abbeißen). Sekundäre Abhängigkeiten sind ontogenetisch später als der Bereich der primären Abhängigkeiten entstanden. Sie umfassen einen größeren Aktionsradius, sie setzen umfangreicheren Symbolerwerb voraus, außerdem sind kognitive Strukturen dabei wichtiger. Hahn nennt dazu Beispiele wie zu telefonieren mit wählen und Hörer halten, Briefe zur Post bringen, Umsteigen in öffentlichen Verkehrsmitteln, Konservenglas öffnen und den Elektroherd richtig bedienen. Tertiäre Abhängigkeiten sind Abhängigkeitsverhältnisse, die in der Regel für alle Mitglieder einer Großgruppe unter bestimmten Bedingungen in gleicher Weise auftreten. Sie werden durch Gesetze, öffentliche Moral usw. etabliert. Hahn nennt hierbei

Zu diesen theoretischen Überlegungen führt er eine empirische Untersuchung durch. Dabei zeigt er auf, wie umfangreich sich die Abhängigkeit in verschiedenen Bereichen nachweisen lässt. Er befragte körperlich behinderte Menschen und die Betreuer von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Anhand von Checklisten untersuchte er folgende Abhängigkeitsbereiche:

- Tätigkeiten im Zusammenhang mit Aufstehen, Zubettgehen, Ankleiden, Auskleiden
- Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Toilette
- Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Nahrungsaufnahme und anderes
- Tätigkeiten im Zusammenhang mit Körperpflege/Intimbereich
- Hauswirtschaftliche Tätigkeiten, Ordnung im privaten, persönlichen Bereich
- Fortbewegung in der Wohnung
- Fortbewegung außerhalb der Wohnung
- Ausübung der Kulturtechniken und anderes
- Tätigkeiten im Zusammenhang mit Kommunikation
- Präsenz anderer Personen bei Gefährdungen (vgl. S. 110)

Bei der Darstellung seiner Ergebnisse unterscheidet er nach Behinderungsart, Alter und Wohnsituation. Dadurch kann er das komplexe Bedingungsgefüge differenziert darstellen. Etwa, wie sich die Bedeutung einzelner Abhängigkeitsbereiche mit dem Lebensalter ändern (vgl. S. 171ff).

gesetzliche Regelungen beim Ausbau von Verkehrswegen, sowie Missernten und ihre Folgen in Agrarstaaten (vgl. Hahn 1981, S. 38-43).

Interessant ist die Rangfolge der Abhängigkeitsbereiche, die er als Ergebnis seiner Studie aufstellt. Danach sind die beachtlichsten Abhängigkeitsbereiche:

- Kommunikation
- Toilette, Körperpflege/Intimbereich
- Nahrungsaufnahme (vgl.167ff).

Ein weiteres Ergebnis ist, dass behinderte Menschen durch pflegerische Maßnahmen besonders gefährdet sind, zusätzlich behindert zu werden. Hahn spricht hier vom ‚Teufelskreis der Pflege‘ (vgl. S.200). Zusammenfassend sieht Hahn Menschen mit schweren Behinderungen einer Eskalation sozialer Abhängigkeiten ausgesetzt (vgl. S. 227).

5.1.2 Die pädagogische Aufgabe

Hahn (1981) belässt es nicht bei der Beschreibung dieser Abhängigkeiten. Für ihn stellt sich die Frage: Was heißt Erziehung angesichts dieses ‚Mehrs‘ an Abhängigkeit eines behinderten Menschen? Seine Antwort heißt: Einerseits soll das ‚Mehr‘ an Abhängigkeit so klein wie möglich gehalten werden und andererseits soll die Verantwortlichkeit, die angemessenen Freiheitsräume so groß wie möglich gestaltet werden. Damit legt er im Jahre 1981 die Grundlage für die sich erst später entwickelnde Selbstbestimmungsdiskussion. Interessant ist, dass dieser frühere Ansatz offener ist, als sein später propagiertes Selbstbestimmungsverständnis.

Warum aber, so fragt Hahn weiter, wird diese Zielrichtung so selten im sonderpädagogischen Alltag umgesetzt. Im Folgenden weist er detailliert auf die Schwierigkeiten hin, die für die häufig eingeschränkte Umsetzung seines Verständnisses von Erziehung von Bedeutung sind.

Eine Gefahr sieht Hahn beispielsweise darin, dass behinderte Menschen weniger ein Korrektiv für Erziehungsbemühungen darstellen als dies in der

Regelerziehung der Fall ist. Deshalb ist es wichtig, dass die Helfer das aufgezeigte ‚Mehr‘ an sozialer Abhängigkeit kennen. Dadurch sind sie in der Lage, dies und die Verarbeitungsprozesse des behinderten Menschen antizipierend in ihr Helferverhalten einzubringen. Der daraus resultierende ‚Bedeutungskonsens‘ ist, so Hahn, die wichtigste Voraussetzung für das Gelingen einer Hilfehandlung (vgl. S. 238).

Er beklagt, dass gerade behinderte Kinder aufgrund ihrer Behinderung nur geringe Freiheitsräume genießen. Das Gewähren von Freiheitsräumen und Zutrauen stellt für ihn eine wichtige Motivation dar. Dieses ‚Wagnis‘ ist quasi der Motor der Entwicklung (vgl. S. 241f). Die wichtigste Aufgabe der Pädagogik sieht Hahn im Aufzeigen und Vermitteln von Sinnbezügen. Diese Sinnbezüge sollten für den Mensch mit geistiger Behinderung real erfassbar sein. Es ist Aufgabe des Pädagogen in einem Bedeutungskonsens, diese auf konkrete Aufgaben zu beziehen (vgl. S. 243f).

Um das pädagogische Ziel zu erreichen, nämlich das ‚Mehr‘ an Abhängigkeit zu verringern, ist für Hahn noch einmal wichtig, sich den Prozess der Produktion von Abhängigkeit zu vergegenwärtigen. Als mögliche Verursacher des ‚Mehrs‘ an Abhängigkeit sieht er grundsätzlich drei Faktoren:

- die Schädigung
- die soziale Umwelt
- den abhängigen Menschen selbst.

Aus Sicht einer an konkreten Veränderungen interessierten Pädagogik ist hier besonders die soziale Umwelt bedeutsam. Beeinflussbar ist dabei in besonderem Maße die Person des ‚pädagogisch Verantwortlichen‘ (vgl. S. 246). Hahn sieht hier aus seiner Erfahrung drei Problemlagen.

Die Unwissenheit der pädagogisch Verantwortlichen

Damit meint Hahn, dass viele Erzieher in ihrem Bemühen richtig und effektiv zu handeln, letztendlich soziale Abhängigkeit produzieren¹.

Pädagogische Abläufe werden gestört

Menschen mit schwerer geistiger Behinderung können etwa Schulfeiern, üblichen Unterricht usw. stören. Häufig ist eine ‚Normsituation‘ in Frage gestellt, wobei dies auch indirekt geschehen kann. Für die Lehrer ist das Schulfest auch mit den Störungen akzeptabel, doch fühlen sich etwa anwesende Eltern gestört, so dass, um den Erwartungen der Eltern entgegenzukommen, die betreffende Person in unterschiedlichster Art und Weise von den Aktivitäten ausgeschlossen wird, was letztendlich Abhängigkeit produziert.

Die Befriedigung der pädagogisch Verantwortlichen

Hier rekurriert Hahn u. a. auf das sogenannte Helfer-Syndrom (vgl. Schmidbauer 1995). Bewusst oder auch unbewusst werden Menschen mit Behinderung in Abhängigkeit gehalten, um die eigenen narzisstischen Wünsche der Eltern oder Pädagogen zu befriedigen (vgl. Hahn 1981, S. 245-254).

Neben diesen Faktoren erwähnt er zusätzlich gesellschaftliche Stigmatisierungsprozesse, sowie Desintegration, wodurch Abhängigkeiten produziert werden.

Aus dem oben erwähnten folgert Hahn die ‚Kernprobleme‘ der Sonderpädagogik. Er nennt einmal die Problematik der Machtausstattung im Erziehungsverhältnis. Der Pädagoge muss seine immense Macht zurücknehmen. Zum anderen ist durch eine ‚Ausweitung der Toleranz des Normbereichs‘ (vgl. S. 290), wie etwa die Akzeptanz unüblicher

¹ Hahn spricht von mangelnder Qualifikation und fehlender Forschung.

Nahrungsaufnahme, einer Desintegration vorzubauen. Für eine konkrete Umsetzung propagiert Hahn das ‚Prinzip Entscheidenlassen‘¹ sowie die Betonung des ‚Erlebensaspektes‘ in der Ausbildung professioneller Helfer.

Wichtig erscheint mir festzuhalten, dass Hahn (1981) zusammenfassend folgendermaßen argumentiert: Das eigentliche Problem von Behinderung ist die aus einer vorhandenen Schädigung durch die soziale Umwelt erwachsene soziale Abhängigkeit des Menschen mit Behinderung. Deshalb muss das pädagogische Ziel sein, diese Abhängigkeit soweit wie möglich zu reduzieren.

5.2 Selbstbestimmung

In den folgenden Veröffentlichungen (v.a. 1983, 1987, 1994a, 1994b, 1994c, 1996 und 1999) konkretisiert und pointiert Hahn sein Verständnis. Die Artikel verdeutlichen den begrifflichen Wechsel von ‚sozialer Abhängigkeit‘ (1981) über ‚Freiheit‘ (1983) zu ‚Selbstbestimmung‘ (1987 und folgende). Die Selbstbestimmungsdiskussion in der Geistigbehindertenpädagogik wird dadurch maßgeblich beeinflusst. Im Folgenden versuche ich die neuen und für diese Arbeit wichtigen Argumentationslinien in den Arbeiten von Hahn aufzuzeigen.

5.2.1 Anthropologische Verortung von Selbstbestimmung

Die Frage nach der anthropologischen Verankerung der Selbstbestimmung zieht sich wie ein roter Faden durch seine Veröffentlichungen. Schon 1983 versucht Hahn seine Argumentation, hier noch für Freiheit und gegen soziale Abhängigkeit, anthropologisch zu begründen. In der Schrift ‚Von der Freiheit schwerbehinderter Menschen: anthropologische Fragmente‘ (Hahn 1983) betont er die Funktion der Freiheit für das Menschsein. Freiheit, so Hahn, gehört ‚wesenhaft‘ zum

¹ Dieses Prinzip wird im Folgenden noch ausführlich dargestellt.

Menschen. Im Zusammenspiel mit der notwendigen Abhängigkeit von anderen Menschen sieht Hahn die Funktion von Freiheit in Folgendem:

- sie verhilft zu Erfolgserlebnissen und motiviert dadurch
- sie ermöglicht Lernprozesse, die zum Erwachsenwerden führen
- sie legt den Grund für die Entwicklung der Persönlichkeit
- sie ist ein unverzichtbarer Bestandteil der menschlichen Sozialisation
- sie führt zum Erleben eigener Verantwortung.

1994 argumentiert er, Selbstbestimmung gehöre ‚wesenhaft‘ zum Menschsein. 1999 fasst er in einer eigenen Schrift: ‚Anthropologische Aspekte der Selbstbestimmung‘ seine anthropologische Argumentation zusammen. Diese, als Hahn (1999) zitierte Schrift, soll hier als Grundlage dienen¹.

Die 1994 aufgestellte These ‚Selbstbestimmung sei ein Wesensmerkmal des Menschseins‘ begründet er nun umfassender. Er verweist auf Gehlens Vorstellung von einem ‚Hiatus‘, einem Graben, der beim Menschen zwischen dem Auslöser eines Instinktes und seiner Reaktion liegt. Daraus folgert er:

„Das heißt: Sein Wohlbefinden wird nicht automatisch biologisch erzeugt. Er ist gezwungen, am Hiatus innezuhalten und sich auf dem Hintergrund seiner Möglichkeiten für einen von mehreren Wegen zu entscheiden, wie sein Bedürfnis bestmöglich befriedigt werden kann - und diesen Weg dann zu beschreiten“ (Hahn 1999, S. 19).

Er geht noch weiter und schreibt:

¹ Hahn (1994a) liegt ein Vortrag zur Eröffnung einer WfbM zugrunde. Er argumentiert hier folgendermaßen: Die These ‚Selbstbestimmung gehört wesenhaft zum Menschsein‘ untermauert er mit Verweisen auf folgende Zusammenhänge:

- die ontogenetische Entwicklung jedes Menschen zu mehr Autonomie
- den Freiheitsentzug als gesellschaftliche Strafe
- die (scheinbare) gesellschaftliche Tendenz zu Demokratie als Ausdruck von Selbstbestimmung
- den Zuwachs von Selbsthilfeorganisationen.

Für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den anthropologischen Aussagen ist Hahn (1999) besser geeignet, da dieser umfangreicher ist und einen anderen Adressatenkreis berücksichtigt.

„Der Wegfall der Instinktsteuerung bei der Realisierung von Wohlbefinden korrespondiert beim Menschen mit der Ausbildung des sogenannten ‚intelligenten Verhaltens‘ und seiner Unabhängigkeit, die darin potentiell angelegt ist“ (Hahn 1999, S. 19)¹.

Zusätzlich stützt er sich auf Jaspers, dessen Sicht er folgendermaßen darstellt:

„Der Mensch existiere, indem er ständig seine Freiheit verwirkliche“ (Hahn 1999, S. 20).

Hahn fasst diese grundlegenden Gedanken im Kontext von Wohlbefinden zusammen:

„Menschenleben ist wesentlich gekennzeichnet durch die permanente Einflussnahme auf das eigene Wohlbefinden. Mit der Realisierung seines Autonomiepotentials verwirklicht er seine Existenz. Dies gilt für alle Menschen. Menschen mit - sehr schweren - Behinderungen machen keine Ausnahme“ (Hahn 1999, S. 20).

5.2.2 Wohlbefinden und Bedürfnisse

Hahn unterstreicht immer wieder die These 'menschliches Wohlbefinden gründet auf Selbstbestimmung' (1994a, S. 82f). Er verdeutlicht, dass individuelle Bedürfnisse durch selbstbestimmte Entscheidungen eher berücksichtigt werden können. So tragen selbstbestimmte Entscheidungen zur Befriedigung von Bedürfnissen und damit zum Wohlbefinden bei. Es fällt auf, welche große Bedeutung der Bedürfnisbegriff in seiner Argumentation besitzt. Hahn (1999) schreibt dazu:

„Menschlichem Wohlbefinden liegt die Befriedigung von Bedürfnissen zugrunde, die in größtmöglicher Unabhängigkeit selbst verwirklicht werden oder selbstbestimmt in Abhängigkeit von anderen realisiert werden müssen, wobei dies assistierende Hilfe voraussetzt“ (S. 21).

¹ Wie problematisch solch eine Sichtweise ist, war sich Hahn hier eventuell gar nicht bewusst. Sie könnte insofern missverstanden werden, dass Menschen mit schwerer geistiger Behinderung stärker instinktgesteuert wären. Es ist schwer vorstellbar, dass dies die Position von Hahn ist.

Die These des Zusammenhangs von Selbstbestimmung und Wohlbefinden bezieht Hahn (1994c) explizit auf Menschen mit schwerer geistiger Behinderung.

5.2.3 Selbstbestimmung und Sinn, Identität und Verantwortlichkeit

Für das Individuum bedeutet das eigene Handeln selbst zu bestimmen auch dieses als sinnvoll zu erleben. Hahn argumentiert:

"Wir bezeichnen unser Wirken dann als sinnvoll, wenn zwischen ihm und der Realisierung der ihm zugrundeliegenden Zielvorstellungen Einklang besteht" (Hahn 1994a, S. 83f).

Er sieht

"...die grundsätzliche Gefahr, dass mit dem Verlust an Selbstbestimmungsmöglichkeiten ein Verlust der subjektiv erlebbaren Sinnhaftigkeit des Lebens einhergeht" (Hahn 1994a, S. 84).

So gesehen ist menschliches Wohlbefinden an eigenes, selbstbestimmtes, selbstentschiedenes Wirken geknüpft, welches sich durch seinen erlebten Sinngehalt von stärker fremdbestimmtem Handeln unterscheidet. Hahn führt dazu auf:

„Nicht unerwähnt bleiben kann in diesem Zusammenhang, dass das Nichterschließen ‚innerer‘ Freiheitsräume für das ausweglos schwer abhängige Individuum einen Verlust an eigener Verantwortlichkeit bedeuten kann, der als Sinndefizit des eigenen Lebens angesehen wird und – ‚reflexiv empfunden‘ – zur eigenen Existenzverneinung (mangels erkennbarem Sinn) führen kann“ (Hahn 1981, S. 37).

Auch die Entwicklung individueller Identität ist für Hahn von Selbstbestimmung abhängig. Ohne dass eine Person selbst entscheidet (selbst bestimmt), kann sie weder die eigenen Möglichkeiten und Grenzen, noch ihre Bedürfnisse kennen lernen, und sie ist in Gefahr, Fremddefinitionen ihres eigenen Selbst zu übernehmen (vgl. Hahn 1994a, S. 86). Identität entsteht für Hahn aus der oben zitierten 'oszillierenden Balance' zwischen Abhängigkeit und Unabhängigkeit. Hahn nennt dies 'Identitätsbalance' (vgl. S. 86). Zur Frage der Integration, verstanden als das Einbeziehen eines Einzelnen in eine Gruppe, mit dem

Ziel, sich wohl zu fühlen, nimmt Hahn den Gedanken der Identitätsbalance noch einmal auf. Integration macht nur Sinn, solange sie dem neuen Mitglied eine Identitätsbalance im obigen Sinne ermöglicht. Aber auch die Gruppe und ihre Mitglieder werden nach Hahn eine Integration nur insoweit zulassen, als sie ihre Identität nicht zerstört.

Zur Frage der Beziehung von Verantwortlichkeit und Selbstbestimmung vertritt Hahn eine Mittelposition¹. Freiheitsräume für Selbstbestimmung sollen der eigenen Verantwortlichkeit 'angemessen' sein. Sie sollen nach Hahn weder über- noch unterfordern. Einerseits beschreibt Hahn wie Freiheit notwendig sei, um durch das Erleben eigener Verantwortung die Konsequenzen eigener Entscheidungen und Handlungen als selbst verursacht wahr zu nehmen. In dieser Übernahme von Verantwortung konstituiert sich, nach Hahn, Sinn im menschlichen Leben (vgl. 1983, S. 132). Deshalb ist die ‚selbst wahrnehmbare Sinnhaftigkeit der eigenen Existenz‘ an erlebte eigene Freiheit und Verantwortung gebunden. Menschliches Sein, so proklamiert Hahn, ist durch das Streben nach größtmöglicher Freiheit gekennzeichnet. Andererseits relativiert er sein Freiheitspostulat indem er es an ‚angemessene‘ Verantwortlichkeit bindet.

„Wohlbefinden kommt zustande, wenn zur autonomen Bedürfnisbefriedigung der eigenen Verantwortlichkeit angemessene Freiheitsräume zu Verfügung stehen und ausgefüllt werden können - ...“ (Hahn 1999, S. 23).

Hahn (1994a) betont die perspektivische Sicht, indem er darauf verweist, dass der Erwerb von Verantwortlichkeit nur durch praktizierte Selbstbestimmung möglich ist (vgl. S. 85).

5.2.4 Selbstbestimmung und die Anderen

In der Selbstbestimmungsdebatte wird die Position, wie sie etwa Hahn vertritt, kritisiert mit dem Verweis, eine solche Position sehe den Menschen viel zu ‚individualistisch‘ (vgl. Lindmeier 1999). Dies verwundert

¹ Der Begriff Mittelposition ist gemeint bezüglich der Pole keine bzw. volle Verantwortung, wie sie der Autor diskutiert (vgl. Weingärtner 2000, S. 69ff).

insofern, da es für Hahn außer Frage steht, dass der Mensch als soziales Wesen selbstverständlich auf andere Menschen angewiesen ist¹. Er verdeutlicht den Wert ‚bedürfnisbefriedigender‘ Abhängigkeiten. Dennoch argumentiert er zuweilen eventuell missverständlich, wenn er schreibt:

„Identität, ein sinnerfülltes menschliches Leben, menschliches Glück, sind an die Balance zwischen einem Maximum an Unabhängigkeit (Freiheit), das der eigenen Verantwortung angemessen ist, und einem Minimum an bedürfnisbefriedigender Abhängigkeit gebunden.“
(Hahn 1983, S. 133).

Dies könnte den Anschein erwecken, als ob per se Unabhängigkeit idealisiert würde. Dagegen steht Hahns sonstiges Verständnis, dass erstens der Mensch ein soziales Wesen ist mit all den daraus resultierenden Umständen und zweitens es ihm darum geht die behinderungsbedingten Abhängigkeiten zu reduzieren (vgl. Hahn 1999, S. 14). Zum Verhältnis von Abhängigkeit und Unabhängigkeit verweist Hahn auf die Notwendigkeit, Abhängigkeitsverhältnisse einzugehen und Fremdbestimmung zuzulassen. Sie sind solange tolerabel, solange sie die eigenen Bedürfnisse befriedigen.

Hahn nennt auch für diesen Punkt das Wohlbefinden als Maßstab und fasst zusammen:

"... Zustände menschlichen Wohlbefindens gründen auf einem Ausgewogensein - im Sinne einer oszillierenden Balance - zwischen größtmöglicher verantwortbarer Unabhängigkeit und bedürfnisbezogener Abhängigkeit" (Hahn 1994a, S. 86).

Er verweist auf die Bedeutung der Kommunikation für die Umsetzung von Selbstbestimmung. Dabei verdeutlicht er immer wieder die erschwerten Kommunikationsmöglichkeiten von Menschen mit schwerer (geistiger) Behinderung. Sie sind in ihren Ausdrucksmöglichkeiten häufig so eingeschränkt, dass eine humane Interaktion ernsthaft gefährdet ist. Hahn

¹ Diesbezüglich sei Thimm erwähnt: Thimm kritisiert eine einseitige Überbetonung der Selbstbestimmungsidee und unterstützt gleichzeitig die Position von Hahn zum Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung (vgl. Thimm 1997, S. 224).

erwähnt drei Szenarien: Einmal kann die Interpretation so erschwert sein, dass es zu Fehlinterpretationen kommt. Auch kommt es vor, dass die Betreuer in ihren Interpretationen nicht mehr die einzelne Person mit ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen sehen, sondern nur noch das Störverhalten. Noch schlimmer ist eine vollständige Aufgabe jeglicher Interpretationen und das Abschieben als ‚Pflegefall‘. Die Artikulationen von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung lassen sich nur im Sinne von Vermutungen richtig interpretieren. Durch eine längerfristige Beobachtung ist es, so Hahn, möglich zu überprüfen, ob die Vermutungen richtig waren (vgl. Hahn 1983).

5.2.5 Selbstbestimmung und geistige Behinderung

Diese gerade beschriebenen allgemeinen Argumente für Selbstbestimmung bezieht Hahn nun auf Menschen mit geistiger Behinderung und fasst zusammen:

Um das Wohlbefinden von Menschen mit geistiger Behinderung zu gewährleisten, ist es notwendig, dass Menschen mit geistiger Behinderung eine ihrer Verantwortlichkeit angemessene Möglichkeit der Selbstbestimmung praktizieren können. Dem steht die Tatsache entgegen, dass für Menschen mit geistiger Behinderung ihre Behinderung häufig ein 'Mehr' an sozialer Abhängigkeit bedeutet.

Hahn vergleicht hier die ontogenetische Entwicklung von Abhängigkeit zwischen Menschen mit Behinderung und Menschen ohne geistiger Behinderung. Es ist deutlich, dass, abgesehen von Krankheitszeiten, Menschen ohne Behinderung wesentlich weniger abhängig sind. Die Kindheits- und Jugendjahre eines nichtbehinderten Menschen sind durch eine stete Zunahme seiner Selbstbestimmung gekennzeichnet. Dies ist zwar auch bei Menschen mit geistiger Behinderung so, doch ist diese Kurve wesentlich flacher und bleibt für die Erwachsenenzeit auf einem hohem Niveau von Abhängigkeit (vgl. 1994a, S. 87f). Hahn verdeutlicht,

dass für Menschen mit geistiger Behinderung dieses 'Mehr' an sozialer Abhängigkeit gleichzeitig ein 'Weniger' an selbständig realisierbarer Unabhängigkeit (Selbstbestimmung) bedeutet. Daraus zieht er nun die Konsequenz, dass, falls das Leben von Menschen mit geistiger Behinderung die genannten Qualitäten wie Identitätsbalance, Wohlbefinden usw. aufweisen soll, das soziale Umfeld, Selbstbestimmung trotz eigentlicher Abhängigkeit ermöglichen muss. In dieser Konklusion wird der gesellschaftliche Anspruch der Überlegungen von Hahn deutlich:

"Pflege und existenzsichernde äußere Versorgung genügen nicht"
(Hahn 1994a, S. 88).

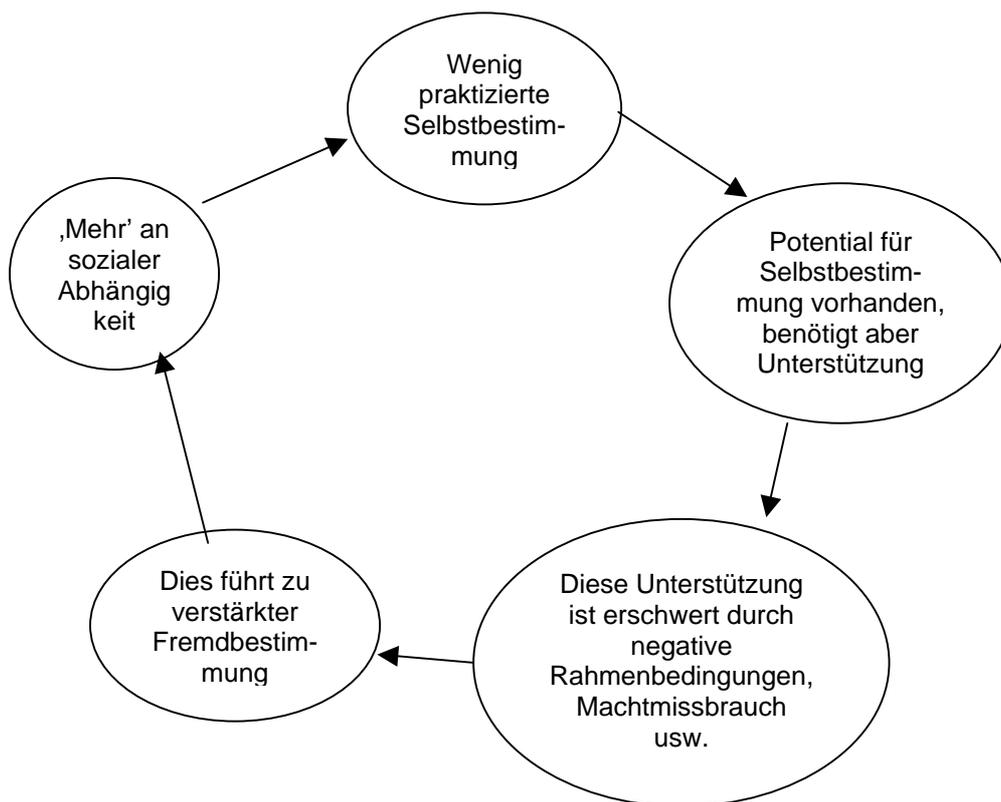
Da unausgesprochen dieser Anspruch zumindest zur damaligen Zeit nicht realisiert wurde, sucht Hahn nach Gründen, warum das soziale Umfeld den Menschen mit geistiger Behinderung keine Selbstbestimmungsmöglichkeiten zugesteht.

Er nennt folgende:

- Menschen mit geistiger Behinderung wird ihr Menschsein abgesprochen
- nur die nackte Existenz wird abgesichert, aber keine Lebensqualität zugestanden
- Unkenntnis über die Bedeutung von Selbstbestimmung
- Unkenntnis über die Möglichkeiten der Realisierung von Selbstbestimmung
- Verkindlichung von erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung
- Überversorgung
- Institutionelle Vorgaben und Versorgungsstrukturen, bei der zeitaufwändig praktizierte Selbstbestimmung stört
- Machtgefälle zwischen Helfer und Menschen mit geistiger Behinderung
- Defizite der Helfer ('Helfersyndrom', 'Burn out') (vgl. Hahn 1994a, S. 88f).

5.2.6 Teufelskreis der Produktion von Abhängigkeit

Die Argumentation von Hahn lässt sich wie folgt zusammenfassen: Menschen mit geistiger Behinderung leben in einem ‚Mehr‘ an sozialer Abhängigkeit. Dieses ‚Mehr‘ an sozialer Abhängigkeit ist Ursache für kaum praktizierte Selbstbestimmung. Dieses ‚Mehr‘ an sozialer Abhängigkeit ist Ursache für kaum praktizierte Selbstbestimmung. Das Potential für Selbstbestimmung ist auch bei Menschen mit geistiger Behinderung vorhanden, bedarf aber der Unterstützung durch das Umfeld. Diese Unterstützung ist erschwert, etwa durch Unkenntnis, die Rahmenbedingungen, Machtmissbrauch und pathologische Formen des Helfens. Dies führt zu einer verstärkten Fremdbestimmung. Damit ist der Kreis geschlossen.



Skizze: Teufelskreis der Produktion von Abhängigkeit bei Menschen mit Behinderung (vgl. Hahn 1994a, S. 89 und Hahn 1983, S. 177-232).

5.3 Konsequenzen

Im Folgenden nennt Hahn (1994a) verschiedene Möglichkeiten ('Orientierungspunkte'), diese Einschränkungen der Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung zu überwinden. Dabei werden für vier Aspekte Konsequenzen gezogen, die hier mit vier Fragen umrissen werden:

- Welche Ziele muss die Pädagogik angesichts dieser Analyse einnehmen?
- Wie kann dies umgesetzt werden?
- Welches Verhältnis ist zwischen Menschen mit Behinderung und ihren Betreuern angebracht?
- Welche politischen und gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen müssen sich ändern?

5.3.1 Aufgaben der Pädagogik

Ziel der Pädagogik nach Hahn ist, Menschen mit geistiger Behinderung aus ihrer altersbedingten Abhängigkeit in den ‚Unabhängigkeits-Normbereich‘ (vgl. 1994a S. 90) zu führen. Dazu müssen sie befähigt werden, vorhandene Freiheitsräume für Selbstbestimmung zu erkennen, anzustreben, auszufüllen und zu erhalten. Die Pädagogik soll, mit anderen Worten, einerseits befähigen, notwendige bedürfnisbefriedigende Abhängigkeiten zu erkennen, einzugehen und zu erhalten und andererseits befähigen nicht notwendige Abhängigkeitsverhältnisse (Fremdbestimmung) zu erkennen, zu meiden und zu lösen (vgl. Hahn 1994a, S. 89f).

5.3.2 Konkrete Umsetzung von Selbstbestimmung (Autonomieprinzip)

Für die konkrete Umsetzung dieser Ziele schlägt Hahn u.a. das 'Prinzip Entscheidenlassen' oder ‚Autonomieprinzip‘ vor. Damit meint er, dass selbst und gerade bei den kleinsten Angelegenheiten des Alltags dem Menschen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit gegeben werden

5 Argumentation von Hahn zur Selbstbestimmung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung

sollte, entscheiden zu können. Dazu muss der Betreuer dem Menschen mit geistiger Behinderung mehrere konkrete Möglichkeiten offerieren. An einigen Beispielen konkretisiert Hahn dies:

| Prinzip Entscheidenlassen Autonomieprinzip: die Helfer fragen ... | Fremdbestimmung, wo Selbstbestimmung möglich wäre: der Helfer... |
|---|---|
| ... welche Mütze aufgesetzt werden soll | ... setzt die Mütze auf |
| ... welcher Apfel, welches Bonbon gewünscht wird | ...gibt einen Apfel oder ein Bonbon |
| ... ob der Scheitel beim Kämmen so oder so sein soll | ...bestimmt über den Scheitel |
| ...mit welchem Ärmel beim Anziehen begonnen werden soll | ...bestimmt über den Ärmel |
| ... welche Hand zuerst gewaschen werden soll | ...nimmt eine Hand zum Waschen |
| ... wohin das Kissen im Rollstuhl soll, | ... bestimmt über den Platz des Kissens im Rollstuhl |
| ... wohin der Rollstuhl soll | ...bestimmt den Platz wo der Rollstuhlfahrer hinkommt |

Tabelle: Konkretisierung des Prinzips Entscheidenlassen (vgl. Hahn 1994a, S. 90).

Gerade bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ist es häufig für den Helfer schwierig das Signal der Entscheidung zu erkennen. Besonders bei motorisch eingeschränkten Personen kann hier schon eine kaum bemerkbare Körperbewegung, ein Laut die Entscheidung zum Ausdruck bringen.

5.3.3 Machtverhältnis und Assistenz

Nur kurz streift Hahn hier die Frage nach dem Machtverhältnis zwischen Helfer und dem Menschen mit geistiger Behinderung. Die Behinderung und das daraus folgende 'Mehr' an sozialer Abhängigkeit ruft häufig auch eine große Machtdifferenz zwischen Helfer und Mensch mit geistiger Behinderung hervor. Der Helfer steht dann in latenter Versuchung zur

Fremdbestimmung des Menschen mit geistiger Behinderung. Um dies zu vermeiden, sollte der Helfer sich hinsichtlich Machtmissbrauch sensibilisieren. Für die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung ist ein verantwortlicher Umgang mit der Machtfülle im Beziehungsverhältnis fundamental. Die Muster des Umgangs, wie auch die institutionellen Vorgaben, bedürfen der Reflektion. Dazu gehört nach Hahn Dialogaufnahme und Respekt vor den Bedürfnissen des Menschen mit geistiger Behinderung.

Besonders bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, welche häufig ihr Leben in isolierenden Lebensbedingungen verbringen, ist es wichtig, durch eine anregungsreiche Umwelt Wahrnehmungs- und Handlungsalternativen zu bieten, um Selbstbestimmungsmöglichkeiten zu eröffnen. Eine durch Normalisierung gekennzeichnete Lebenssituation bietet nach Hahn mehr Anregungen für Entscheidungen (vgl. Hahn 1994a, S. 91).

Richtig verstandenes Helfen bedeutet eher assistieren:

"Wir assistieren demjenigen, der unsere Hilfe benötigt, bei der Verwirklichung **seiner** Ziele" (Hahn 1994a, S. 91 Hervorhebung durch C.W.).

Ansonsten besteht nach Hahn die Gefahr, dass gutgemeinte Hilfe zu Überversorgung und damit zu Fremdbestimmung des Menschen mit geistiger Behinderung verkommt. Von daher ist es auch nicht verwunderlich, dass von Menschen, die nur eine leichte oder keine geistige Behinderung haben, der Begriff des Assistenten geprägt wurde¹. Auch bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ist solch eine Form der assistierenden Hilfe Voraussetzung, um die vorhandenen Selbstbestimmungspotentiale realisieren zu können.

Die Helfer bzw. Assistenten, so Hahn, sollen bereit sein,

¹vgl. etwa bei der ‚Independent-Living-Bewegung‘.

"... Verantwortlichkeiten für in Selbstbestimmung ausfüllbare Freiheitsräume auszuloten und Risiken mitzutragen" (Hahn 1994a, S. 91).

Dies gilt auch für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, die zumeist nicht die Einsicht in die Konsequenzen ihres Handelns haben. Zu den Grenzen konstatiert Hahn:

"Die Grenzen von Freiheitsräumen sollten mit ihnen in einem interagierenden diskursiven - d.h. ohne Machtausübung stattfindenden - Dialog ausgehandelt werden" (Hahn 1994a, S. 92).

Wie dies besonders bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung geschehen sollte, führt Hahn an dieser Stelle nicht aus. Vielmehr betont er, dass dieser Diskursansatz, abgesehen von akuten Gefährdungssituationen, auch für diese Menschen gelten sollte.

Für die Arbeitsqualität der Helfer, insbesondere für Helfer von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, hat der Selbstbestimmungsansatz nach Hahn folgende Bedeutung: Wird der Selbstbestimmungsansatz als wichtiges Ziel für die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung umgesetzt, dann verleiht das Ermöglichen von Selbstbestimmung der Arbeit Sinn, indem auch noch so kleine Freiheitsräume ausgefüllt werden, die letztendlich das Wohlbefinden der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung fördern.

5.3.4 Politik und Gesellschaft

Um das Leben von Menschen mit geistiger Behinderung weg von Fremdbestimmung hin zu mehr Selbstbestimmung zu führen, bedarf es einer Veränderung der Rahmenbedingungen. Dies tangiert Sozialpolitik, Sozialadministration, Kostenträger und die Träger von Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung. Hahn stellt klar, dass das 'Selbstbestimmungskonzept' dadurch, dass es etwa mehr Zeit für die Kommunikation zwischen dem Helfer und dem Menschen mit geistiger Behinderung vorsieht, nicht umsonst ist. Ein besserer Personalschlüssel und damit letztendlich ein höherer Pflegesatz sind dafür erforderlich. Dies

ist eine politische Entscheidung. Von daher ist die Verbesserung der Selbstbestimmungsmöglichkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung nicht nur Sache der direkten Helfer, sondern eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe (vgl. Hahn 1994a, S. 92).

5.3.5 Konkrete Umsetzung aus den Erfahrungen des Berliner Wista Projekts

Aus den Erfahrungen des Berliner Wista Projekts, bei dem das Wohnen von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung im Stadtteil untersucht wurde (vgl. Fischer u.a. 1996) beschreibt Hahn (1994c) konkrete Formen von Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung.

„Es ist ein Freude zu beobachten, wie sie nach und nach Möglichkeiten der Selbstbestimmung entdecken, ausprobieren, genießen:

- Das eigene Zimmer kann selbst aufgemacht, zugemacht und wieder verlassen werden (Rollstuhlfahrer mit Hilfe).
- Die Gegenstände des eigenen Zimmers stehen für Aktivitäten zur Verfügung.
- Vom eigenen Zimmer aus können andere Bewohner/innen in ihren Zimmern bzw. im Gemeinschaftsraum aufgesucht werden.
- Die einzelnen Zimmer sind unter Berücksichtigung der erkennbaren Wünsche und Bedürfnissen ihrer Bewohner von den Eltern möbliert und ausgestattet.
- Die Zimmer sind als Wohn- Schlafräum eingerichtet, so dass sie eine gerne benützte Alternative zum Aufenthalt im Gemeinschaftsraum darstellen, nicht nur wenn Besuch kommt.

Es sind erwachsene Frauen und Männer, die z.B. zu unterschiedlichen Zeiten zu Bett gehen wollen. Dies wird ermöglicht.

Bei den gemeinsamen Mahlzeiten, z. T. unter Mithilfe in der Küche zubereitet, werden Vorlieben für bestimmte Speisen berücksichtigt und entsprechende Mengen beim Essen, nach Möglichkeit, selbst bestimmt.

Es bahnen sich – selbstbestimmt – Beziehungen zwischen den Bewohner/innen an, die an der Häufigkeit der Kontaktnahme und der Art und Weise, wie miteinander umgegangen wird, auch von

Außenstehenden wahrgenommen werden können. Geschichten liessen sich dazu erzählen mit Überschriften wie z. B.:

- ‚Herr Müller lernt sich zu behaupten.‘
- ‚Herr Schmidt genießt Bewegungsfreiheit und wird neugierig.‘
- ‚Herr Hausmann will seine Ruhe haben.‘
- ‚Frau Maier hat eine Lieblingsecke.‘
- ‚Herr Braun ist stolz auf sein Zimmer.‘
- ‚Herr Hausmann legt den Weg zur Tagesförderstätte allein zurück.‘
- ‚Frau Maier und Herr Schulze machen sich nachts am Kühlschrank zu schaffen‘“ (Hahn 1994c, S. 330f, Die Aufzählungszeichen und Absätze zur besseren Lesbarkeit durch C.W.).

Hahn interpretiert diese Beschreibungen als Beispiele, die alle sehr eindrucksvoll Zusammenhänge zwischen Autonomie und Wohlfühlen in der Wohnsituation belegen können. Er betont, wie notwendig die Bewegungsfreiheit zur Entfaltung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten ist. Auch macht er auf die Bedeutung von Wahrnehmung für Selbstbestimmung aufmerksam:

„Um entscheiden zu können, muss ich Unterschiede wahrnehmen können oder sie über Bewegung und Wahrnehmung in die Vorstellung gebracht haben“ (Hahn 1994c, S. 331).

6 Auseinandersetzung mit Hahns Argumentation

Im Folgenden möchte ich mich nun mit einzelnen Argumentationspunkten von Hahn auseinandersetzen.

6.1 Zur These ‚Behinderung als soziale Abhängigkeit‘

Behinderung als ein ‚Mehr an sozialer Abhängigkeit‘ zu verstehen, erscheint mir aus Sicht dieser Arbeit für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ein geeigneter Rahmen zu sein. Durch diese Sichtweise steht nicht länger die eigentliche Schädigung im Vordergrund, vielmehr ist die Folge dieser Schädigung in ihrem konkreten Alltagsbezug von Bedeutung¹. Diese Sichtweise ist bei Menschen mit körperlicher Schädigung unmittelbar einleuchtend. Nicht das Fehlen eines Arms behindert, sondern wenn diese Person aufgrund des Fehlens dieses Körperteils sich in einer sozialen Abhängigkeit befindet, etwa beim Tragen eines Koffers. Für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ermöglicht diese Sichtweise analog zur beschriebenen Situation bei Menschen mit körperlicher Behinderung den Schluss: Nicht die Schädigung, in diesem Fall eine meist nicht veränderbare hirnorganische Schädigung, ‚behindert‘ das Leben, sondern die daraus folgende und veränderbare soziale Abhängigkeit schränkt diese Menschen ein. Diese Sichtweise kann auch den Fatalismus, mit dem Menschen mit schwerer geistiger Behinderung häufig konfrontiert werden, ins Wanken bringen.

Im Fokus der Selbstbestimmungsdiskussion bekommt die These, Behinderung sei soziale Abhängigkeit, eine zusätzliche Bedeutung. Impliziert sie doch so gesehen im Umkehrschluss, dass sich die erfahrene Behinderung durch Selbstbestimmung reduzieren lässt. Durch die Reduktion des ‚Mehr‘ an Sozialer Abhängigkeit wird auch die

¹ Dies entspricht vom Ansatz her auch dem Verständnis der im Kapitel 3 (Beschreibung von Menschen mit Behinderung) wiedergegebenen Auffassung der WHO von 1980.

Behinderung in diesem Sinne reduziert (vgl. Teufelskreis der Produktion von Abhängigkeit). Die Beschreibung dieser Abhängigkeiten im Alltag, wie sie Hahn (1981) vornimmt, kommt der Forderung nach praktischer Umsetzung weitgehend entgegen.

6.2 Zur anthropologischen Begründung von Selbstbestimmung

Es darf keinen Zweifel geben, dass Menschen mit schwerer geistiger Behinderung die gleichen Rechte wie nichtbehinderte Menschen haben. Hier stimme ich mit Hahn vollständig überein. Jeder Versuch, an diesem Grundsatz zu rütteln, muss zurückgewiesen werden. Auch kann es keine spezielle Anthropologie für Menschen mit (schwerer geistiger) Behinderung geben (vgl. Haeblerlin 1999 und Speck 1999). Die folgende Diskussion soll erörtern, inwieweit die Begründung der Forderung nach Selbstbestimmung durch anthropologische Argumente, wie sie Hahn vornimmt, ausreichend ist. Es wird also die Frage gestellt, ob das Argument ‚Selbstbestimmung ist Wesensmerkmal des Menschseins‘ ausreichend trägt und inwieweit es frei von Widersprüchen ist. Im Verlauf wird zu dieser anthropologischen Begründung für die gemeinsame Forderung nach Selbstbestimmung eine andere von mir gegenübergestellt und diskutiert.

Hahn argumentiert, Selbstbestimmung sei dem Menschen wesensmäßig, um die Forderung nach Selbstbestimmung anthropologisch zu begründen. Bei aller Zustimmung und auch ethischen Notwendigkeit der Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, ist zu dieser Argumentation aus meiner Sicht Folgendendes zu bemerken:

Erstens die Problematik des Erkenntnisgehaltes anthropologischer Wesensaussagen

Es ist sicherlich richtig, dass sich die Pädagogik seit ihren Anfängen ihr erzieherisches Einwirken durch anthropologische Grundannahmen

gerechtfertigt hat (vgl. etwa Lenzen 1989, S. 78-82). Dennoch ist es m. E. angesichts der erkannten Pluralität menschlicher Lebensformen unter Berücksichtigung der spezifischen sozio-kulturellen und historischen Rahmenbedingungen nicht mehr möglich von einem ‚gemeinsamen Menschenbild‘ (Kamper 1989, S. 82-88) im Sinne einer universellen Aussage auszugehen (Wulf 2001)¹. Es kann lediglich im Sinne einer normativen Anthropologie gefordert werden (Lenzen 1989a)². Aus dieser Sicht könnte es notwendig sein, das Argument von Hahn, Selbstbestimmung sei Wesensmerkmal des Menschen, zu relativieren. Es könnte dann heißen: Selbstbestimmung soll ein Merkmal des Menschen sein, um dem normativen Charakter gerecht zu werden. Zum anderen könnte mit Verweis auf die europäische Geschichte der letzten 200 Jahre argumentiert werden, dass Selbstbestimmung oder persönliche Freiheit in unserer historisch gewachsenen Kultur zweifellos ein großer Wert zugemessen wird³. So gesehen könnte dann Selbstbestimmung in dieser relativen Bedeutung, innerhalb dieser räumlichen und zeitlichen Beschränktheit, deskriptiv zugeordnet werden.

Zweitens die Problematik der anthropologischen Zuschreibung von Fertigkeiten

Hahn spricht dem Menschen grundsätzlich Selbstbestimmung zu (Selbstbestimmung ist Wesensmerkmal des Menschen). Wird Selbstbestimmung als menschliche Fähigkeit oder Fertigkeit verstanden, dann entsteht eine Problematik, wie grundsätzlich bei allen anthropologischen Fertigkeitzuschreibungen des Menschen. Die Zuschreibungen einer Fertigkeit, beispielweise Sprache, birgt die Gefahr, im Umkehrschluss missbraucht zu werden. Ist diese Fertigkeit nicht erkennbar, kann etwa einer Person keine Sprache nachgewiesen werden, so besteht die Gefahr, dass dann Abstriche an ihrem Menschsein

¹ Die von Hahn (1996a) aufgeführten Tier-Mensch Vergleiche sind deshalb nur als didaktische Hilfen zu verstehen.

² Für die Argumentation Hahns käme dies aber einem methodischen Kurzschluss gleich.

³ Erich Fromm (1968a) gibt hier einen kurzen ideengeschichtlichen Überblick.

vorgenommen werden. Gerade Menschen mit schwerer geistiger Behinderung stehen in dieser Gefahr. Hierbei sei die Diskussion um Peter Singer nur erwähnt. Um die Gefahr eines solchen Missbrauchs auszuschließen, könnte die Argumentation von Hahn überdacht werden¹.

Drittens die Problematik eines naturalistischen Schlusses

Das Ziel der Argumentation, Selbstbestimmung ist Wesensmerkmal, ist es, die Notwendigkeit von Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zu begründen. So gesehen wird aus der Beschreibung eines Seinzustandes (Selbstbestimmung ist Wesensmerkmal), ein Sollzustand (Selbstbestimmung soll auch bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung sein) begründet. Von daher stellt sich die Frage, ob es sich hier nicht um eine anthropologische Begründung mit der Struktur, der Mensch ist A und benötigt deshalb A handelt. Erkenntnislogisch stehen Aussagen dieser Struktur in der Gefahr, einem sogenannten naturalistischen Fehlschluss vom Sein zum Sollen zu erliegen (Tremel 1987a, S. 102ff). Das heißt, auch wenn Selbstbestimmung als Wesensmerkmal deskriptiv bestimmbar wäre, ist dies noch kein hinreichender Grund Selbstbestimmung als Norm zu bestimmen. Pädagogische oder soziale Normen bedürfen m. E. eines kulturellen Diskurses und lassen sich nicht mit einem Verweis auf eine wie auch immer geartete Natur des Menschen begründen. Aus diesen Gründen könnte die Hahnsche Argumentation ergänzt werden.

6.2.1 Eigene Begründung der Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung

Angesicht dieser Problemlage, der anthropologischen Argumentation, möchte ich dieser eine andere Begründung gegenüberstellen. Ziel dieser ist es, die Forderung nach Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer

¹ Speck (1999) bezieht sich auf diese Problemlage, wenn er darauf aufmerksam macht, dass Menschsein eben nicht abhängig von irgendeiner Leistungsfähigkeit ist. Menschsein und Personsein ist unabhängig vom empirischen Nachweis bestimmter Persönlichkeitsmerkmale. Aus der Teilhabe am Menschsein leitet sich der Anspruch auf gesellschaftsübliche Bildung ab (S. 65ff).

geistiger Behinderung zu begründen. Ich gehe von drei Überlegungen aus.

Erstens: Es geht nicht darum, Menschen mit schwerer geistiger Behinderung etwas besonderes zu gewähren. Im Gegenteil ist ja die Forderung nach Selbstbestimmung die Forderung nach einem Standard an Selbstbestimmung, welcher Menschen ohne Behinderung selbstverständlich ist¹.

Zweitens: Es gibt in jeder Kultur einen ungefähren Konsens, welches Maß an Selbstbestimmungsmöglichkeiten den einzelnen Menschen grundsätzlich zugesprochen wird. Dieser, trotz im Einzelfall widersprüchlicher ideengeschichtlicher und sozialgeschichtlicher Daten, beschreibbare Konsens, kann sich etwa in seiner Grundaussage in einer Verfassung widerspiegeln. Beispielweise bietet das deutsche Grundgesetz eine Fülle von Selbstbestimmungsrechten². Diese Rechte des Einzelnen können nur aufgrund spezieller Gesetze außer Kraft gesetzt werden. Hier ist etwa der Freiheitsentzug für Straftäter zu nennen.

Drittens: wie bereits erwähnt, besteht kein Zweifel, dass Menschen mit schwerer geistiger Behinderung die gleichen Rechte haben wie andere, eventuell nichtbehinderte Menschen.

Die Konklusion dieser Überlegungen führt zur Begründung der Forderung nach Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Das heißt, es muss gute Gründe geben um den Anspruch auf das Maß an Selbstbestimmung, welches jedem zusteht einer bestimmten Personengruppe zu entziehen.

¹ An dieser Stelle sei nur auf das sogenannte Normalisierungsprinzip (Nirje 1994) verwiesen, welches eine ähnliche Argumentationsstruktur hat.

² Da das Grundgesetz für alle Menschen, also auch für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung gilt, wird dadurch der juristische Aspekt der Forderung nach Selbstbestimmung für diesen Personenkreis abgedeckt.

Durch diese Argumentation haben Menschen mit schwerer geistiger Behinderung einen Anspruch auf die Selbstbestimmungsmöglichkeiten, die in ihrer Gesellschaft auch für die anderen nichtbehinderten Personen gelten. Oder umgekehrt; Menschen mit schwerer geistiger Behinderung dürfen nicht Selbstbestimmungsmöglichkeiten entzogen werden, die in einer Gesellschaft üblich sind. Dies mag aus theoretischer Sicht banal klingen. Angesicht der realen Gegebenheiten für viele Menschen mit schwerer geistiger Behinderung (Seifert u.a. 2001) ist dies m. E. ein gewichtiges Argument. Danach darf Menschen mit schwerer geistiger Behinderung nur unter fest umschriebenen und begründbaren Ausnahmetatbeständen die Selbstbestimmungsmöglichkeiten verweigert werden, die gesellschaftlich üblich sind. Zum Beispiel ist es in Deutschland fraglos üblich, dass erwachsene Menschen die Speisen die sie zu sich nehmen, selbst bestimmen. Wenn dem so ist, dann darf Menschen mit schwerer geistiger Behinderung nicht einfach das Essen zwangsweise eingeflößt werden. Noch besser wäre eine, pädagogisch wohlüberlegte, Beteiligung dieser Personen bei der Zusammenstellung des Essens.

Bei dieser Argumentation bleibt die Frage offen, wie Selbstbestimmung konkret umgesetzt werden kann. Mit dieser wichtigen Frage beschäftige ich mich im weiteren Verlauf dieser Arbeit. Ausgangspunkt ist hier zunächst die Begründung der Forderung nach Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Wenn nun die Forderung nach Selbstbestimmung legitim ist und hoffentlich im weiteren Verlauf aufgezeigt werden kann, dass sie auch umsetzbar ist, dann hätte diese Arbeit ihren Sinn erfüllt. Warum ich diese Argumentation vorteilhaft finde sei an folgenden vier Aspekten aufgezeigt:

Erster Aspekt: Relativität und bedingungslose Inklusion

Die obige Begründung berücksichtigt, dass Selbstbestimmung ein relativer Begriff ist. Im Eingangsteil wurde Selbstbestimmung zweifach relativiert,

einmal bezüglich den umfassenden Lebensbereichen und zum anderen bezüglich der sozialen Eingebundenheit. Zusätzlich berücksichtigt diese Begründung, dass es kulturell unterschiedliche Ausformungen des Selbstbestimmungsverständnisses geben kann. Ich könnte mir etwa vorstellen, dass in einigen ostasiatischen Kulturen die Gruppe eine größere Bedeutung besitzt, als in der durch stärkeren Individualismus geprägten westeuropäischen Kultur der Moderne. Insofern ist diese Begründung der Forderung nach Selbstbestimmung weniger absolut als die Behauptung eines ‚Wesensmerkmals‘. Die Begründung ist aber insofern absolut, als dass die für alle geltenden Selbstbestimmungsformen einer Kultur eben auch für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung gelten. Die Zugehörigkeit zu diesem Konsens ist unabhängig von der Leistungsfähigkeit des Einzelnen. Sie ist unabhängig vom empirischen Nachweis bestimmter Persönlichkeitsmerkmale. Allein aus dem faktischen Dasein leitet sich der Anspruch auf die Teilhabe an diesem Konsens ab¹.

Zweiter Aspekt: Offenheit für die konkrete Transformation in die Lebenswelt

Wie erwähnt, bleibt bei dieser Begründung offen, wie Selbstbestimmung konkret umgesetzt werden soll. Sie öffnet beispielweise den Raum dafür, zu fragen, ob die freie Wahl des Wohnortes nicht für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung sich zumindest in der freien Wahl des Ortes in einem Raum realisieren lassen sollte. Diese Vagheit hat den Vorteil die Frage der Transformation, der konkreten Umsetzung in die Lebenswelt von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung offen zu halten und dadurch vor moralischer Überhöhung zu schützen. Die Forderung nach Selbstbestimmung ist eine ethische Fragestellung. Die Frage nach der Art der Umsetzung kann nicht nur ethisch erörtert werden, sondern bedarf auch einer methodischen und empirischen Herangehensweise. Ohne auf die einzelnen schwierigen

¹ Speck (1999) verwendet eine ähnliche Argumentation, um den Anspruch auf Bildung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zu legitimieren.

Transformationsprozesse hier schon einzugehen, sie sind ja Fragestellung dieser Arbeit und werden im weiteren Verlauf erörtert, sei festgehalten, dass diese Begründung eine Offenheit für diese mitbringt.

Dritter Aspekt: Schutzaspekt

Es ist zu hoffen, dass wenn diese Begründung ernst genommen und umgesetzt wird, Menschen mit schwerer geistiger Behinderung vor unwürdiger Fremdbestimmung geschützt werden können. Selbstbestimmungsrechte, die jedem Menschen ohne Behinderung selbstverständlich sind, können nun Menschen mit schwerer geistiger Behinderung nicht mehr versagt werden. Die legalistische Argumentation bezieht sich letztendlich auf das Fundament, dass Menschen mit schwerer geistiger Behinderung schlicht und einfach Menschen sind. Angesichts der unbefriedigenden realen Situation in vielen Wohnstätten für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung (Seifert u.a. 2001) halte ich diesen Abgleich an die Normalität für unbedingt geboten. Die erschütternden Bilder, die der Journalist Ernst Klee für das Deutsche Fernsehen dokumentiert hat, machen deutlich, dass in einigen Einrichtungen sich nicht die Frage nach dem Sollen, sondern nach dem Muss stellt, wenn grundlegende Selbstbestimmungsrechte verletzt werden (Hahn 1994c). Ich denke, die Legalargumentation kann insofern weiterentwickelt werden, dass sie bestimmte Mindeststandards beschreiben kann, die keineswegs unterschritten werden dürfen, wie etwa selbstbestimmtes Essen.

Vierter Aspekt: Bürgerrecht statt Gesinnungspädagogik

Ein Vorteil dieser kulturgebundenen und ethischen Argumentation sehe ich darin, auf politischer Ebene nun mit bürgerrechtlichen und menschenrechtlichen Standards für die Selbstbestimmung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung argumentieren zu können. Die Frage nach der Forderung von Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ist mit dieser neuen Begründung keine rein pädagogische Frage mehr. Insofern zielt ein konservativ orientiertes

Bedenken an der Selbstbestimmungsforderung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, die sich im Kontext einer Kritik am (post)modernen Individualismus und Pluralismus äußert ins Leere. Die Frage nach der Selbstbestimmung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ist nicht im Kontext einer klassischen Bildungsdebatte zwischen unterschiedlichen Lagern zu führen. Es ist weniger die Frage nach antiautoritärer Erziehung, noch die Frage ob der Freiheitsbegriff viel zu individualistisch aufgefasst wird (Lindmeier 1999), sondern es ist die Frage inwiefern Menschen die üblichen selbstverständlichen, bei Menschen ohne Behinderung von niemanden in Frage gestellten, Selbstbestimmungsmöglichkeiten erhalten (vgl. auch Degener 2003).

6.3 Zur These: Menschliches Wohlbefinden gründet auf Selbstbestimmung

Hahn führt immer wieder auf, dass Selbstbestimmung das Wohlbefinden erhöhe. Er argumentiert, dass individuelle Bedürfnisse durch Selbstbestimmung am ehesten berücksichtigt werden, was zum Wohlbefinden beitrage. Aus pädagogischer Sicht kritisiert dies Lindmeier (1999), indem er darauf hinweist, dass Pädagogik sich nicht an einer Bedürfnisbefriedigung orientieren darf.

Meine Position dazu ist, diese These zu differenzieren. Wohlbefinden ist nicht nur durch Selbstbestimmung möglich. Es sind sicherlich auch Prozesse denkbar, wo gerade Fremdbestimmung letztendlich zum Wohlbefinden beiträgt. Grundsätzlich ist zu überlegen, ob der Begriff ‚Wohlbefinden‘ geeignet ist. Seifert u.a. (2001) beschreiben mit dem Begriff ‚Lebensqualität‘ ein Konzept, welches in größerem Maße eine Differenzierung nach subjektiven und objektiven Faktoren zulässt. Zudem ist dieser Begriff anschlussfähig zur deutschen und angloamerikanischen

Forschung außerhalb des beschränkten Rahmens der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung¹.

Dennoch trifft der Grundgedanke dieser These einen für diese Arbeit wichtigen Punkt: Wird Menschen über längere Zeit und in umfassender Weise die Erfahrung vorenthalten, ihre grundlegenden Bedürfnisse in einer für sie akzeptablen Weise zu befriedigen, dann leidet ihre Lebensqualität². In Anbetracht der realen Verhältnisse, in denen Menschen mit schwerer geistiger Behinderung leben (vgl. etwa Seifert u.a. 2001), ist die Aussage sicherlich richtig, dass ein ‚Mehr‘ an Selbstbestimmung zu einer Verbesserung der Lebensqualität dieser Menschen beitragen kann. Anscheinend sind die realen Einschränkungen so weit fortgeschritten, dass sie erhebliche Auswirkungen auf das Wohlbefinden oder die Lebensqualität der Betroffenen haben. Selbstverständlich - und das muss gesagt werden um Missverständnisse durch einen Reduktionismus zu vermeiden - sind die Selbstbestimmungsmöglichkeiten ein allerdings sehr bedeutsamer Faktor von mehreren, für die Ausgestaltung von Lebensqualität bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung.

6.4 Zu Selbstbestimmung und Sinn, Identität und Verantwortlichkeit

Auch wenn sich der Begriff Sinn schlecht fassen lässt³, so stimme ich Hahn hier zu, wenn er auf den Zusammenhang von Selbstbestimmung und erlebtem Sinn aufmerksam macht. Wird (elementarer) Sinn verstanden als das Erleben eines Zusammenhangs zwischen eigenen Vorstellungen und Umwelterfahrungen, dann ist das für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, die gerade dies oft nicht erfahren, von immenser Bedeutung. In Hahn (1981) finden sich eine Vielzahl von

¹ Seifert .u.a. beziehen sich vor allem auf Felce und Perry.

² Beziehungsweise ist dadurch die Lebensqualität eingeschränkt.

³ Hier sei etwa auf Kobi (1993, S. 303-314) verwiesen. Dieser Vertreter der eher normativ orientierten Schweizer Heilpädagogik betont die Sinnstiftung.

Bezügen zur Sinnproblematik, die in späteren Werken so gehäuft nicht mehr vorkommen.

Hahn spricht davon, dass Selbstbestimmung ‚angemessen‘ sein soll und führt dazu aus, dass sie weder ‚über- noch unterfordern‘ soll. Es scheint mir nötig, diese Aussage etwas spezifischer zu formulieren. Verantwortlichkeit wohnt in Bezug auf Menschen mit schwerer geistiger Behinderung eine grundsätzliche Problematik inne¹. Wird Verantwortlichkeit als objektiv fassbares Kriterium verstanden, begibt sich der Pädagoge in ein Dilemma. Denn dann kann er einem Menschen mit schwerer geistiger Behinderung nur ganz bestimmte (geringe) Verantwortlichkeiten zugestehen. Werden etwa die klassische Entwicklungsskalen der moralischen Entwicklung von Kohlberg oder Piaget auf Menschen mit schwerer geistiger Behinderung bezogen, kann dies zur Konsequenz haben, dass Menschen mit schwerer geistiger Behinderung kaum mehr für ihr Handeln verantwortlich gesehen werden. Die Gefahr sehe ich darin, dass mit dem Absprechen von Verantwortlichkeit gleichzeitig auch ein Verlust der Menschlichkeit einhergeht. Auf der anderen Seite widerspricht es unseren Vorstellungen, einem Menschen Verantwortlichkeit für etwas zuzusprechen, was er ‚objektiv‘ nicht überschauen kann. Meines Erachtens kann dieses Dilemma nur in der Praxis aufgelöst werden, indem Menschen mit schwerer geistiger Behinderung mehr Selbstbestimmung und eine sogenannte ‚positive‘² Verantwortlichkeit zugesprochen wird.

6.5 Zur konkreten Umsetzung von Selbstbestimmung

Zur konkreten Umsetzung von Selbstbestimmung finden sich bei Hahn, wie beschrieben, zwei Ansätze. Zum einen schlägt Hahn das Prinzip ‚Entscheidenlassen‘ (Autonomieprinzip) als das Umsetzungsprinzip von

¹ Vgl. auch die Darlegung des Autors zu diesem Thema in Weingärtner (2000).

² Positive Verantwortlichkeit soll Menschen mit schwerer geistiger Behinderung davor schützen, negative Konsequenzen für Handlungen zu tragen.

Selbstbestimmung vor. Dabei sollen Menschen mit schwerer geistiger Behinderung gefragt werden, welche von zwei Alternativen sie denn gerne möchten: Orangensaft oder Apfelsaft? Zum anderen wird ausgehend von den Erfahrungen des Wista Projekts versucht Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zu beschreiben. Ich möchte die Ansätze nacheinander durchgehen.

6.5.1 Zum Prinzip 'Entscheidenlassen' oder Autonomieprinzip

Ich stimme Hahn zu, dass dieser Ansatz ein wichtiges und richtiges Instrument ist, um Selbstbestimmung zu ermöglichen. Es stimmt sicherlich, dass im Alltag häufig über erfragbare Wünsche von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung hinweggegangen wird. Durch dieses Prinzip ‚Entscheidenlassen‘ kann als konkrete Handlungsanleitung die Fremdbestimmung zurückgedrängt werden und dadurch Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ein Stück mehr Autonomie ermöglicht werden.

Dennoch reicht m. E. für die Umsetzung der Forderung nach Selbstbestimmung im konkreten Alltag der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung dieses Prinzip ‚Entscheidenlassen‘ nicht aus. Alleine schon die Konstruktion einer Fragestellung („Wollen Sie dies oder jenes?“) schränkt die Selbstbestimmungsmöglichkeiten ein. Es ist zu fragen, ob es nicht jenseits dieser reagierenden Form von Selbstbestimmung eine selbstinduzierte Form von Selbstbestimmung gibt. Im weiteren Verlauf des theoretischen Teils versuche ich mit dem Konzept der ‚Basalen Selbstbestimmung‘ diese Frage zu erörtern. Im empirischen Teil wird dann versucht aufzuzeigen, welche Bedeutung diese anderen Formen von Selbstbestimmung im Alltag haben können.

Ein Beispiel wäre etwa die Situation, wenn eine Person ihren Platz im Raum ‚selbst bestimmen‘ sollen kann. Dies ist m. E. weniger durch eine Fragesituation, denn durch ein selbsttätiges Tun möglich. Deshalb meine

ich, dass gerade im Alltag von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung noch weitere Aspekte zu berücksichtigen sind, will man die vollständigen Selbstbestimmungsmöglichkeiten von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung erfassen. Diese werden von mir im Kontext der Beschreibung der ‚Basalen Selbstbestimmung‘ ausführlich dargestellt. Ein Fragstellung ist beispielweise, ob die angebotenen Alternativen kognitiv erfasst und die Folgen antizipieren werden können. Dies ist m. E. in Abhängigkeit von der betreffenden Person nur bei ganz bestimmten Situationen möglich.

Ich versuche im weiteren Verlauf dieser Arbeit einen Ansatz zu beschreiben, dessen Anliegen es ist, aus der Erfahrung in der Arbeit für diesen Personenkreis zusätzliche Selbstbestimmungsmöglichkeiten zu beschreiben, die auch mit geringen kognitiven Voraussetzungen Selbstbestimmung im konkreten (Schul-)Alltag ermöglichen.

6.5.2 Zur Beschreibung von Selbstbestimmung beim Wohnen

Hahn (1994c) beschreibt, wie erwähnt, einige Beispiele für Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Schaut man sich die Beispiele näher an, fällt folgendes auf: die Beispiele beschreiben weniger konkrete selbstbestimmte Handlungen, sondern eher äußere Rahmenbedingungen, die im Bereich Wohnen Selbstbestimmung ermöglichen können. (Die Gegenstände des eigenen Zimmers stehen für Aktivitäten zur Verfügung. Vom eigenen Zimmer aus können andere Bewohner/innen in ihren Zimmern bzw. im Gemeinschaftsraum aufgesucht werden.) Dabei bleibt im Unklaren, wie die Gegenstände im eigenen Zimmer in konkreten Handlungen selbstbestimmt genutzt werden. Aus der Perspektive dieser Arbeit wäre es interessant, die Handlungen konkret zu beschreiben, um sie dann auf die Frage der Selbstbestimmung beziehen zu können. Auch ist das Vorhandensein von persönlichen Einzelzimmern, die auch tagsüber genutzt werden können, zu begrüßen. Unter dem Aspekt der

Selbstbestimmung wäre interessant zu fragen, inwiefern offene Einzelzimmer welche Art von Selbstbestimmung ermöglichen, und wie sie tatsächlich auch genutzt werden. Aus Sicht des Autors ist nicht auszuschließen, dass ein zweiter, interessant gestalteter Gemeinschaftsraum eventuell mehr Selbstbestimmung ermöglichen kann, auch wenn dann zwei Personen einen Raum gemeinsam benutzen. Um dies diskutieren zu können, wäre es notwendig, Selbstbestimmung auf der konkreten Handlungsebene zu beschreiben. Hahn schreibt:

„– Die einzelnen Zimmer [sind] unter Berücksichtigung der erkennbaren Wünsche und Bedürfnissen ihrer Bewohner von den Eltern möbliert und ausgestattet [sind]“ (Hahn, 1994b, S. 330 Modifikationen in eckigen Klammern durch C.W.).

Hier wäre es jedoch näher interessant, wie die ‚erkennbaren Wünsche‘ der Bewohner zur Umsetzung kamen. Wurden etwa Möbelprospekte gewälzt oder eine Möbelhaus besucht (vgl. Seifert 1996, 1997a) oder haben die Eltern die ‚Bedürfnisse‘ ihrer Kinder festgelegt. Ohne eine Beschreibung der konkreten Handlungen bleibt die Selbstbestimmungsfrage vage. Nur bei der Beschreibung der Handlungen unter Berücksichtigung der Situation und des einzelnen Bewohners, lässt sich klären, was nun Selbstbestimmung konkret bedeutet. Es könnte ja sein, dass das Durchblättern von Möbelkatalogen, um etwas für das eigene Zimmer zu finden, eine Abstraktion erfordert, die der einzelne Heimbewohner gar nicht leisten kann. Dann wäre dies für diese konkrete Situation keine geeignete Form von Selbstbestimmung. Auch der Besuch eines Möbelhauses bedarf, um ihn mit dem eigenen Zimmer in Verbindung zu bringen, eines gedanklichen Transfers. Es wäre also zu fragen, ob der Heimbewohner dies versteht.

Vielleicht sind es aber auch die kleinen Dinge, die Wohlbefinden und Selbstbestimmung ausmachen. Es ist doch nicht grundsätzlich auszuschließen, dass ein freundliches ‚Ins Bett gebracht werden‘ von einer Bezugsperson, die der Heimbewohner schon einige Jahre kennt, das bedeutsame Wohlbefinden für ihn bedeutet. Selbstbestimmung

könnte sich dann zum Beispiel in einem Dialog äußern, der nicht notwendigerweise sprachlich sein muss, sondern sich eventuell dadurch vollzieht, dass verschiedene Orte für das Kuschtier (das durchaus auch nichtbehinderte Erwachsene besitzen können) ausprobiert werden und die jeweilige Reaktion wahrgenommen wird, bis der richtige Platz gefunden ist. Das Problem bei solchen Beschreibungen auf der Handlungsebene ist, dass sie banal, fast lächerlich wirken. Dennoch ist diese Ebene aus Sicht des Autors für die Beschreibung von Selbstbestimmung notwendig, weil nur so deutlich werden kann, wie sich Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung manifestiert. Eine Diskussion darüber, ob und inwiefern es sich hierbei um Selbstbestimmung handelt, bedarf diesen konkreten Zugang. Erst danach erscheint eine Abstraktion sinnvoll.

Konkreter ist die Aussage von Hahn:

„Es sind erwachsene Frauen und Männer, die z.B. zu unterschiedlichen Zeiten zu Bett gehen wollen. Dies wird ermöglicht“ (Hahn 1994c, S. 330).

Dennoch wäre auch hier die Frage interessant, wie dies ermöglicht wird, welche Grenzen es da gibt usw. Einen Hauch dieser Grenze lässt sich aus der Bemerkung herauslesen:

„– Bei den gemeinsamen Mahlzeiten, z. T. unter Mithilfe in der Küche zubereitet, werden Vorlieben für bestimmte Speisen berücksichtigt und entsprechende Mengen beim Essen nach Möglichkeit, selbst bestimmt“ (Hahn 1994c, S. 330).

Hier fragt sich, was denn ‚nach Möglichkeit‘ bedeutet? Leider nennt Hahn nur die ‚Überschriften‘ der Geschichten.

„Geschichten liessen sich dazu erzählen mit Überschriften wie z.B.:

- ‚Herr Müller lernt sich zu behaupten.‘
- ‚Herr Schmidt genießt Bewegungsfreiheit und wird neugierig.‘
- ‚Herr Hausmann will seine Ruhe haben.‘
- ‚Frau Maier hat eine Lieblingsecke.‘
- ‚Herr Braun ist stolz auf sein Zimmer.‘
- ‚Herr Hausmann legt den Weg zur Tagesförderstätte allein zurück.‘
- ‚Frau Maier und Herr Schulze machen sich nachts am Kühlschrank zu schaffen.“ (Hahn 1994c S. 330f, Aufzählungszeichen und Absätze durch C.W.)

Spannend wären gerade diese Geschichten selbst. Der empirische Teil dieser Arbeit versucht deshalb, so gut es möglich ist, und im Bewusstsein, dass es sich, zumal für Menschen die noch nie mit Menschen mit schwerer geistiger Behinderung gelebt haben, banal, fast lächerlich anhören kann, diese Geschichten zu erzählen.

6.6 Zusammenfassung und Folgerung

Der Autor hält den dargestellten Ansatz von Hahn für einen geeigneten Rahmen, das Verhältnis von Selbstbestimmung und Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zu diskutieren. Insbesondere das Verständnis von Behinderung als soziale Abhängigkeit erscheint fruchtbar, um sich der Fragestellung dieser Arbeit zu nähern. Die Forderung nach Selbstbestimmungsmöglichkeiten für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung unterstützt der Autor ohne Einschränkung. Zur weitergehenden Begründung dieser Forderung ergänzt er die anthropologische Argumentation von Hahn durch eine an der jeweiligen historisch kulturellen Situation orientierten Legalargumentation: ‚Menschen mit schwerer geistiger Behinderung stehen die gleichen Selbstbestimmungsmöglichkeiten zu wie anderen Menschen auch. Irgendwelche Einschränkungen sind nicht hinzunehmen‘. Die Position von Hahn zu den Aspekten Selbstbestimmung und Sinn, Verantwortlichkeit und Wohlbefinden wird im Wesentlichen geteilt, wobei die starke Orientierung am Bedürfnisbegriff nicht mitgetragen wird.

Den wesentlichen Punkt aus Sicht dieser Arbeit, der damit auch Ansatzpunkt für eine Weiterentwicklung ist, sieht der Autor in der Frage der konkreten Umsetzung. Wie soll Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung realisiert werden? Was gehört zur Selbstbestimmung dazu, was nicht? Hier halte ich das von Hahn vorgestellte ‚Prinzip Entscheidenlassen‘ oder Autonomieprinzip für ergänzungsbedürftig und ergänzungsfähig. Selbstbestimmung ist bei

Menschen mit schwerer geistiger Behinderung aus praktischer Sicht, also unter Berücksichtigung der Lebenswelt dieser Menschen, nicht auf dieses eine Prinzip zu reduzieren. Daraus ergibt sich für diese Arbeit im folgenden die Aufgabe, die Selbstbestimmungsmöglichkeiten speziell in Bezug zu Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zu differenzieren und weiterzuentwickeln, was im folgenden durch die Entwicklung der ‚Basalen Selbstbestimmung‘ geschehen soll.

7 Aspekte der Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung

Zur Entwicklung einer eigenen Position zur Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung

Die Entwicklung gliedert sich in zwei Teile. Einmal in dieses Kapitel 7 ‚Aspekte der Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung‘, es beschreibt, welche Rahmenbedingungen existieren, um Selbstbestimmung für die Gruppe der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung einzuordnen. Dieser Teil stellt gewissermaßen die Ausgangsposition dar, um die besonderen Ausgangsbedingungen für die Selbstbestimmung dieser Gruppe zu skizzieren. Hierzu gehören die Aspekte:

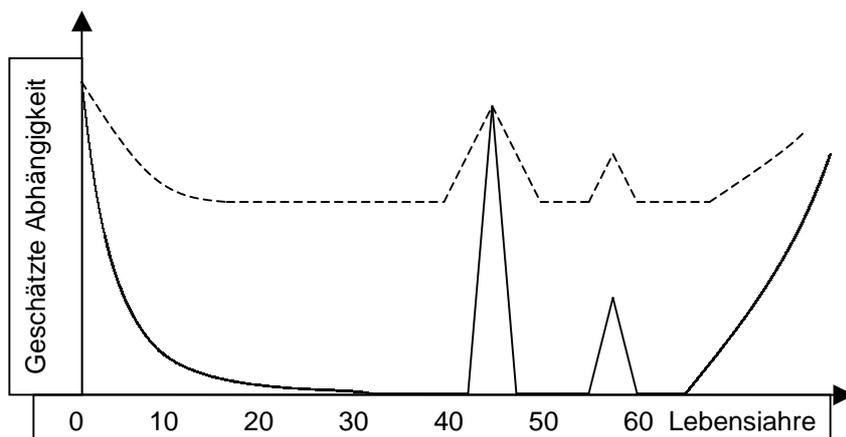
- ‚Mehr‘ an Fremdbestimmung
- Anerkennung durch andere
- Machtgefälle
- Balance
- Beziehung

Im darauf folgenden Teil, Kapitel 8 mit dem Titel ‚Basale Selbstbestimmung‘, wird ein Verständnis von Selbstbestimmung beschrieben, das einerseits anschlussfähig ist zum historisch gewachsenen Verständnis¹ und andererseits der Gruppe der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung so entspricht, dass es konkret umgesetzt werden kann.

¹ Vergleiche die Ausführungen im Kapitel zur Bedeutungsbestimmung von Selbstbestimmung.

7.1 Mehr an Fremdbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung

Die Lebenswirklichkeit der meisten Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zeichnet sich durch ein hohes Maß an Fremdbestimmung aus (vgl. Hahn 1981; Seifert u.a. 2001, S. 278f). Hahn (1983 und 1994a) stellt dieses ‚Mehr‘ an Fremdbestimmung innerhalb der Lebensspanne in folgender Skizze dar. Die durchgezogene Linie bildet die geschätzte Abhängigkeit bei Menschen ohne Behinderung während ihres Lebens ab. Die gestrichelte Linie bildet die Abhängigkeit eines Menschen mit Behinderung ab. Die Spitzen im Erwachsenenalter sollen Krankheitsphasen symbolisieren, während deren auch bei Menschen ohne Behinderung die Abhängigkeit steigt.



Skizze: Abhängigkeit im Laufe Lebensspanne (modifiziert nach Hahn 1994a S. 87).

Die folgenden vier Aspekte stellen die wesentlichen Gründe für dieses ‚Mehr‘ an Selbstbestimmung dar:

1.) Die Struktur der meisten Institutionen mit ihren Tagesabläufen, Gruppengrößen und der geringen Betreuerzahl ist nicht dazu ausgerichtet, die Selbstbestimmung der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zu fördern. Vielmehr erzeugen diese Strukturen zusätzliche Fremdbestimmung. Bradl (1966 b) vertritt die Position, dass

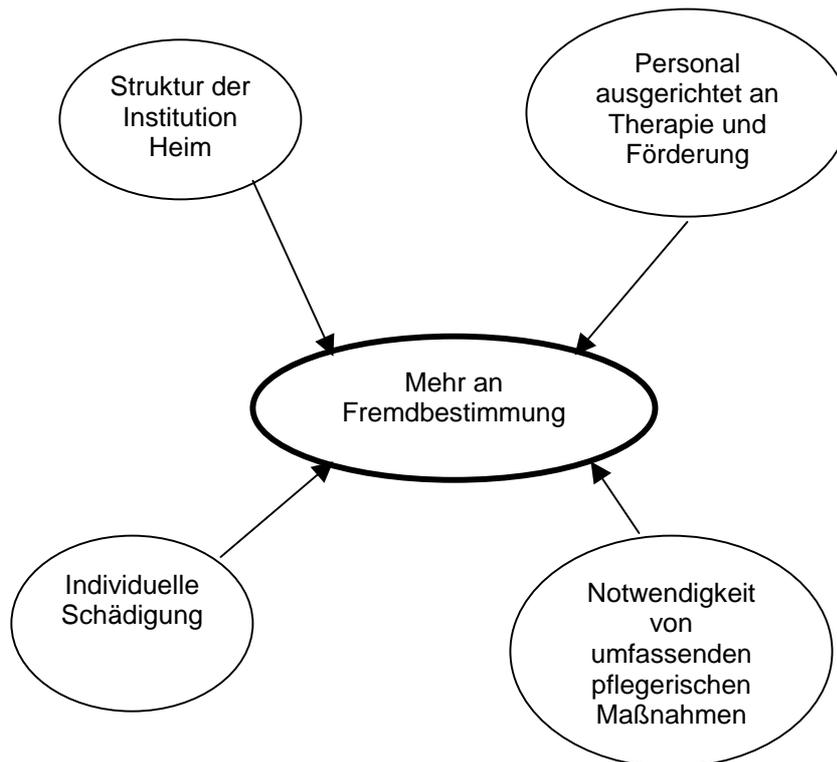
„so unterschiedlich sich Heime in den letzten Jahren auch entwickelt haben mögen, es gibt darin durchgehend Bedingungen, die ein selbstbestimmtes Leben derer, für die solche Institutionen eigentlich eingerichtet sind, strukturell erschweren oder sogar unmöglich machen“ (Bradl 1996b, S. 184).

2.) Neben dieser institutionellen Struktur verstärkt die Ausrichtung vieler Pädagogen an den Leitbildern der Therapie und Förderung die Fremdbestimmung für diese Personen. Lange Zeit wurde in der Ausbildung von zukünftigen Betreuern der Förderungsaspekt in den Vordergrund gerückt. Dieser Schwerpunkt birgt die Gefahr, die Selbstbestimmungspotentiale im Zuge einer zu fest definierten Zielorientierung zu übergehen¹. Auch die hohe Wertschätzung der Therapie gegenüber dem pädagogischen Alltag birgt diese Gefahr. Häufig wird unter Therapie ein Vorgehen mit klarer Zielausrichtung verstanden. Der pädagogische Alltag, der gerade Selbstbestimmungspotentiale birgt, wird so implizit abgewertet.

3.) Einen Anteil für dieses ‚Mehr‘ an Fremdbestimmung ist der individuellen Schädigung (etwa des zentralen Nervensystems) als solcher zuzuschreiben. Die Auswirkung dieser Schädigungen ist nicht starr, sondern vollzieht sich nach Speck (1999, S. 62) interaktionell im Zusammenspiel zwischen Individuum und Gesellschaft. Eine verantwortliche humane Gesellschaft kann versuchen, die Fremdbestimmung so weit wie möglich zu reduzieren. Dass sie sie ganz abschaffen kann, möchte ich bezweifeln. Die interkulturelle Untersuchung von Neubert und Cloerkes (1987) lässt vermuten, dass die Schwere einer Behinderung mit einer Verringerung der kulturellen Variabilität im Umgang damit korreliert.

¹ Auch die Struktur der Praxisprüfungen mit ihren Ausarbeitungen und operationalisierten Lernzielen trägt dazu bei, dass die Betreuer das Erreichen vorgenommener Ziele als pädagogisch wünschenswert verinnerlichen.

4.) Aus pragmatischer Sicht birgt alleine schon die notwendige intensive Körperpflege dieser Menschen ein Potential für ein hohes Maß an Fremdbestimmung, welches Menschen ohne Behinderung, etwa im Krankenhaus, nur für einige Zeit tolerieren (müssen).



Skizze: Gründe für ein ‚Mehr‘ an Fremdbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung

Die Anerkennung dieses erhöhten Maßes an Fremdbestimmung ist für die Begründung und Durchsetzung der Selbstbestimmungsforderung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung von entscheidender Bedeutung. Wie ich im Rahmen der Auseinandersetzung mit Hahn aufzeigte, sehe ich die Forderung nach Selbstbestimmung nicht als eine Forderung nach etwas Besonderem, sondern im Rahmen der Gewährung gleicher Selbstbestimmungsrechte für alle Bürger einer Kulturgemeinschaft. Deshalb hat die Anerkennung dieser oben beschriebenen Fremdbestimmung im Zusammenspiel mit der Forderung nach gleichen Selbstbestimmungsrechten die Konsequenz, dass versucht

werden muss, die Selbstbestimmung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zu steigern.

7.2 Notwendige Anerkennung von Selbstbestimmung durch andere

So sehr sich die Idee der Selbstbestimmung auf das einzelne Individuum bezieht, so sehr ist Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung auch ein soziales Geschehen¹. Selbstbestimmung ist bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung unabdingbar auf die Anerkennung durch andere angewiesen.

Es mag vielleicht noch vorstellbar sein, dass ein Mensch ohne Behinderung seine Selbstbestimmung als Einsiedler ohne jeden Kontakt zu anderen Menschen auslebt. Bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ist dies nicht möglich. Selbstbestimmung bedarf, aufgrund des Angewiesenseins der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung auf fremde Hilfe in den kleinsten Dingen des Alltags, der Anerkennung von denjenigen, die sich um diese Menschen kümmern. Hier sehe ich besonders die pädagogischen Mitarbeiter gefordert².

Ein Beispiel soll dies illustrieren: Möchte ein Mensch mit schwerer geistiger Behinderung seine Ruhe haben, also ohne sozialen Kontakt sein, so ist er häufig nicht alleine in der Lage, dieses Ziel umzusetzen. Meist muss der Pädagoge dafür sorgen, dass dieser Mensch einen ruhigen Raum für sich bekommt. Dies bedarf neben dem Einfühlungsvermögen

¹ Zur Frage der politischen Dimension von Anerkennung vgl. Taylor (1993).

² Auf die Disziplin- und Professionalitätsfrage, inwiefern die Anerkennung von Selbstbestimmung Angehörigen bestimmter Disziplinen leichter oder schwerer fällt, kann ich hier nicht ausreichend eingehen. Ich sehe in der Übernahme der Betreuung durch medizinische Pflegekräfte eine Gefahr. Probst und Gleim (1990) vergleichen in einer Studie die Versorgung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zwischen dem medizinischen und pädagogischen System. Sie kamen in dieser retrospektiven Langzeitstudie zu dem Ergebnis, dass die heilpädagogische Unterbringung die Entwicklung dieser Personen nachhaltig gefördert hat. Die Herausforderung der Selbstbestimmungsidee für das professionelle Selbstverständnis in der Pädagogik beschreibt etwa Rock (2001).

des Pädagogen, der merkt, was der behinderte Mensch will, auch der Anerkennung der Selbstbestimmung des Menschen mit schwerer geistiger Behinderung durch den Pädagogen, indem er andere Ziele zurückstellt.

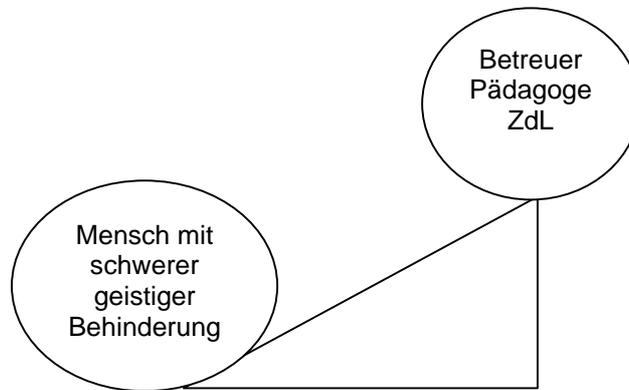
Die grundsätzliche Aufgabe des Erziehers oder des Pädagogen sehe ich darin, sich auf die Ebene des Menschen mit schwerer geistiger Behinderung einzulassen. Die häufig nicht verbalen Äußerungen der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung müssen möglichst gut verstanden werden. Dies bedarf einerseits einer gewissen Zeit des Kennen Lernens der Person, zum anderen aber auch einer kritischen Überprüfung etwa durch Kollegen, um nicht den eigenen Projektionen zu erliegen. Zudem müssen die Äußerungen des Menschen mit schwerer geistiger Behinderung als solche ernst genommen werden.

Die Anerkennung der Selbstbestimmungsidee durch den Pädagogen drückt sich in einem so weit als möglichen Folgen der Wünsche aus, die hinter den Äußerungen stehen. Das heißt nicht, dass alles gemacht werden muss. Aber die Anerkennung der Selbstbestimmungsidee heißt, die eigenen Ideen des häufig ‚besser wissenden‘ Pädagogen zurückzunehmen. Ein Mensch mit schwerer geistiger Behinderung wird in seiner Selbstbestimmung anerkannt, wenn seine Äußerungen und Wünsche so viel Berücksichtigung finden, wie die von Menschen ohne Behinderung im gleichen Lebensalter.

7.3 Machtgefälle

Das ‚Mehr‘ an Fremdbestimmung wird durch das enorme Machtgefälle zwischen Menschen mit schwerer geistiger Behinderung und dem Pädagogen oder Betreuer noch verstärkt. Hahn (1994a) spricht hier gar vom ‚Nervus rerum‘ der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. S. 90). Ich denke, es gibt nur wenige soziale Situationen, etwa im Gefängnis aber auch im Pflegeheim, in denen die Macht der unterschiedlichen Personen so ungleich verteilt ist und

gleichzeitig kein Ausweichen möglich ist. Solche Strukturen bergen die Gefahr des Machtmissbrauchs in sich¹.



Skizze: Machtgefälle

Dieses Machtgefälle ist real, indem es sich auf der erfahrbaren Ebene der Handlungen vollzieht. Es ist in dem Sinn elementar, indem es sich auf elementare Bedürfnisse des Menschen auswirkt. Die Kölner Studie zur Lebensqualität von Menschen mit schwerer Behinderung im Heim (Seifert u.a. 2001) berichtet von Machtgefällen, die in sich das Potential zum Machtmissbrauch bergen². Für den Menschen mit schwerer geistiger Behinderung hängen beispielsweise folgende elementare Bedingungen seines Lebens und der aktuellen Situation vom Pädagogen ab.

¹ Hahn möchte hier die Betreuer gegen Machtmissbrauch sensibilisieren (Hahn 1994).

² Ernst Klee zeigt in seinem Dokumentationsfilm 'Die Hölle von Ueckermünde' (Hessischer Rundfunk 1992) erschreckende Formen des Umgangs mit Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Deutlich sichtbar ist dabei das Machtgefälle zwischen Pfleger und Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. In dieser psychiatrisch ausgerichteten Einrichtung führte dies zu Machtmissbrauch.

7 Aspekte der Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung

| Bereich | Konkretes Beispiel aus der Studie von Seifert u.a. 2001 | Machtstruktur |
|-------------|---|---|
| -Essen: | Seifert u.a fassen zusammen: „Nur selten werden bei den Mahlzeiten Wahlmöglichkeiten angeboten; im Einzelfall wird die Nahrung gegen den Willen des Bewohners verabreicht“ (Seifert u.a. 2001, S. 327). | Was gegessen wird, bestimmt teilweise der Pädagoge. |
| -Transport: | Ob ein Spaziergang gemacht wird, ob zum Arzt gegangen wird, legt der Betreuer im Regelfall fest. | Wo der Mensch mit schwerer geistiger Behinderung ist, bestimmt der Pädagoge. |
| -Zuwendung: | Seifert u.a. stellen in ihrer Studie fest: „Etwa die Hälfte der schwer behinderten Bewohner erlebt keine intensiveren Formen der Interaktion und des Dialogs“ (Seifert u.a. 2001, S. 328). | Welche Zuwendung der Mensch mit schwerer geistiger Behinderung erfährt, hängt vom Pädagogen ab. |

Angesichts dieser Gefahr fordern Menschen mit körperlicher Behinderung ein Assistenzmodell, das die Macht des Betreuers einschränkt. Dabei soll der Betreuer ein praktischer Dienstleister nach dem Willen des Menschen mit Behinderung sein. Im Bereich der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ist dieses Modell so nicht übertragbar. Häufig wird hier im Unterschied von personaler Assistenz gesprochen (vgl. Bradl 1996b). Appel und Schaars (1999) entwickelten in den Niederlanden ein Modell zur Begleitung für Menschen mit geistiger Behinderung, das ihnen mehr Selbständigkeit ermöglicht.

Es reicht nicht aus, den vorhandenen Machtmissbrauch dem unzureichenden Charakter einzelner Mitarbeiter zuzuschreiben und damit zu individualisieren. Die Problematik dieses extremen Machtgefälles liegt weniger darin, dass etwa Pädagogen besonders boshaft wären. Aber auch Pädagogen haben tägliche Schwankungen und unbewusste Motive, von denen in diesem Fall die Menschen mit schwerer geistiger Behinderung abhängig sind. Es gehört zur pädagogischen Profession, dieses Machtgefälle zu reflektieren. Aus institutioneller Sicht bedarf es eines Systems des ‚Checks and Balances‘, um dieser Gefahr gerecht zu

werden¹. Die Idee der Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung kann bezüglich des Machtgefälles nur bedeuten, dass sich die Pädagogen zurücknehmen und versuchen, auf 'gleicher Augenhöhe' mit den Menschen mit schwerer geistiger Behinderung umzugehen.

7.4 Dynamische Balance zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung

Die Idee der Selbstbestimmung bedeutet weder bei Menschen ohne Behinderung, noch bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, dass das Leben einseitig aus möglichst viel Selbstbestimmung bestünde. Dies wäre ein Missverständnis der Selbstbestimmungs-idee. Im Kapitel zur begrifflichen Eingrenzung der Selbstbestimmungs-idee wurde deshalb auch explizit darauf verwiesen, dass der Selbstbestimmungsbegriff kein absoluter, sondern ein relativer Begriff ist. Innerhalb der Idee der Selbstbestimmung ist Fremdbestimmung möglich und zuweilen notwendig². Das Maß an Fremdbestimmung wird erst durch das Verhältnis zu dem Maß an Selbstbestimmung bedeutsam. Das heißt, die pädagogische Legitimität der Förderung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten und Selbstbestimmungspotentialen bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung begründet sich durch das ‚Insgesamt‘ der eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten und nicht aus einzelnen fremdbestimmten Situationen. Durch diese Globalsicht wird die Forderung nach Selbstbestimmung realitätsnäher. Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ist kein unerreichbares Ideal, sondern eine realistische Gesamtbetrachtung der Fremd- und Selbstbestimmungsverhältnisse eines Menschen.

¹ Dabei bleiben viele Fragen noch offen. Es ist etwa zu fragen, inwiefern es statthaft sein kann, eine Wohngruppe von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung einem unausgebildeten Zivildienstleistenden anzuvertrauen.

² Dieses Missverständnis, dass Selbstbestimmung absolut gesehen wird, beeinträchtigt m. E. die Umsetzung dieser Vorstellung in der Praxis mit Menschen mit schwerer geistiger Behinderung (vgl. Kolbe 1995).

Hahn (1994a) schreibt hierzu:

„Zusätzlich zur Selbstbestimmung benötigt der Mensch Abhängigkeitsverhältnisse, die ein gewisses Maß an Fremdbestimmung in sein Leben bringen.

Der Mensch bejaht diese Abhängigkeit aber nur, weil sie seiner Bedürfnisbefriedigung dient. Überschreitet sie das bedürfnisbefriedigende Maß, bekämpft er sie, weil sie seine Selbstbestimmungsmöglichkeiten beschneidet und Wohlbefinden verhindert“ (S. 85).

Neben diesen, zur Bedürfnisbefriedigung eingegangenen Abhängigkeiten und Fremdbestimmung gibt es aus meiner Sicht auch noch andere legitime Gründe für Fremdbestimmung:

Es steht außer Frage, dass es die Verantwortung des Pädagogen ist, notfalls mit einem direkten Eingriff dafür zu sorgen, dass ein Mensch mit schwerer geistiger Behinderung keinen Schaden an seinem Körper davon trägt. Im Alltag gibt es Situationen, etwa im Straßenverkehr, bei denen notwendigerweise eingegriffen werden muss.

Schwieriger wird die Entscheidung bei allgemeinen gesundheitlichen Fragen. Wie ist es etwa mit dem Essen. Darf ein Pädagoge einem Menschen mit schwerer geistiger Behinderung das Essen einschränken, wenn dessen Übergewicht immer mehr zunimmt? Diese Fragen lassen sich nur im Einzelfall unter Berücksichtigung aller Umstände entscheiden.

Auch das Leben in einer sozialen Gruppe oder einer Schulklasse bringt ein bestimmtes Maß an Fremdbestimmung unabwendbar mit sich. Jeder Mensch ist in ein bestimmtes Maß an Fremdbestimmung eingebunden. Wichtig erscheint mir, ganz im Sinne von Hahn, die Frage der Balance zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung.

Übersteigt die Fremdbestimmung dauerhaft die Selbstbestimmung, dann besteht die Gefahr, dass ein Mensch verkümmert, er ängstlich wird und letztendlich seine Identität in Gefahr gerät. Ist das Leben nur selbstbestimmt, besteht die Gefahr, dass gar keine Bindungen eingegangen werden können, kein Austausch in sozialen Gruppen stattfinden kann usw. Die Balance zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung ist dynamisch und ermöglicht ein Anpassen an die verschiedenen Bedingungen.

Wichtig erscheint mir in Hinblick auf Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, dass die Balance, wie oben aufgeführt, massiv zu Ungunsten von erlebter Selbstbestimmung verschoben ist. Somit werden die Gefahren für die Identität und Motivation real. Von daher begründet sich die geforderte Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung nicht, weil diese mehr Selbstbestimmung brauchen, sondern damit, dass bei ihnen die Balance so verschoben ist.

7.5 Selbstbestimmung und Beziehungen

Die Idee der Selbstbestimmung widerspricht keineswegs dem Eingehen von Beziehungen. Letztendlich ist die Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung nur innerhalb einer personalen Beziehung möglich.

Die Rolle des Pädagogen beschränkt sich dabei nicht auf die eines Assistenten, im Sinne einer ausführenden Tätigkeit (vgl. Bradl 1996b). Auch genügt die einfühlsame Anerkennung der Selbstbestimmung des Menschen mit schwerer geistiger Behinderung als solche nicht. Vielmehr ist es Aufgabe des Pädagogen eine tragfähige personale Beziehung einzugehen. Im Sinne Fornfeldts (1989) ‚Elementarer Beziehung‘ bereitet erst eine solche Beziehung den personalen und emotionalen Boden, auf dem Selbstbestimmung gedeihen kann. Auf der anderen Seite reicht eine wohlwollende, emotionale und fürsorgliche Beziehung zwischen einem

Betreuer und dem Menschen mit schwerer geistiger Behinderung nicht aus, um Selbstbestimmung zu garantieren. Vielmehr besteht in einer überfürsorglichen, teilweise infantilisierenden Haltung die Gefahr, den Menschen mit schwerer geistiger Behinderung umfassend einer Fremdbestimmung zu unterwerfen. Von daher ist eine Gratwanderung erforderlich, die auf der einen Seite eine Bindung eingeht und auf der anderen Seite aktiv nach Selbstbestimmungsmöglichkeiten Ausschau hält¹.

Häufig geraten die Beziehungen zwischen Menschen mit schwerer geistiger Behinderung untereinander aus dem Blickfeld. Die meisten Interaktionen in der Schule, aber auch im Wohnbereich, finden zwischen Betreuern und den Menschen mit schwerer geistiger Behinderung statt. Eine angemessene Unterstützung deren Beziehungen untereinander ist sehr schwierig. Nicht nur aus Sicht der Selbstbestimmungsperspektive sind diese Beziehungen und Interaktionen untereinander sehr wertvoll. Sie ermöglichen, im besten Fall, eine neue Qualität von Selbstbestimmungsmöglichkeiten. Während eine Interaktion zwischen einem Betreuer und einem Menschen mit schwerer geistiger Behinderung mehr oder weniger durch die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen geprägt ist, ermöglichen Interaktionen untereinander eine stärker authentische Auseinandersetzung unter Gleichen.

Ein Beispiel aus einer Sonderschulklasse soll dies illustrieren²: Eine erwachsene Schülerin mit schwerer geistiger Behinderung und ein erwachsener Schüler mit schwerer geistiger Behinderung befinden sich in ihrem Klassenzimmer einer Sonderschule. Der junge Mann kann nicht

¹ Die reflexive Schwierigkeit für den Pädagogen besteht u. a. darin, die Beziehungsgestaltung nicht davon abhängig zu machen, inwiefern die Wünsche, die Äußerungen des Menschen mit schwerer geistiger Behinderung den Vorstellungen und Erwartungen des Pädagogen entsprechen.

² Die Szene wurde auf Video festgehalten.

gehen. Er sitzt in einer Ecke des Raumes und greift nach herunterhängenden Stoffbändern und einem Plastikkanister. Die junge Frau steht in ungefähr drei Metern Entfernung an einem Waschbecken. Es ist aus der Aufnahme nicht ersichtlich, ob der junge Mann die Frau schon vorher gesehen hat. Die Frau gibt einen Laut von sich. Offenbar hat ihr Mitschüler diesen Laut gehört. Er krabbelt auf seine Mitschülerin zu, die eine Spülbürste in der Hand hält, deren langen Stiel sie wiederholt betastet. Dabei lehnt sie am Waschbecken. Als ihr Mitschüler ungefähr einen halben Meter von ihr entfernt ist, greift sie sich mit den Händen an den Hals¹. Die Bürste ist weiterhin in ihrer Hand. Sie richtet den Blick auf ihren Mitschüler. Als er noch 20 Zentimeter von ihr entfernt ist, geht sie einen Schritt zur Seite und dann nach vorne weg. In diesem Moment greift der junge Mann mit seiner linken Hand das linke Hosenbein seiner Mitschülerin in Höhe der Wade von vorne und zieht es zu sich hin. Die Frau beugt ihren Oberkörper zu ihm hinunter. Er greift ihr Bein nun auf Kniehöhe. Sie zieht ihre rechte Hand zu ihrer Schläfe und übernimmt dann die Spülbürste. Währenddessen schaut der junge Mann nach oben zu ihr. Nun lässt er die Hose wieder los und streckt ihr die Hand auf Kniehöhe entgegen. Sie beugt sich zu ihm nach unten und schiebt die Hand zur Seite. Erst danach läuft sie an ihm vorbei in einen anderen Bereich des Klassenzimmers. Er schaut ihr hinterher und fängt an, mit dem Oberkörper leicht zu schaukeln.

Diese für übliche Verhältnisse nicht erwähnenswerte Interaktion hat für diese beiden Menschen mit schwerer geistiger Behinderung durchaus eine Bedeutung. Vielleicht könnte sie einfach so gedeutet werden: Ein junger Mann versucht auf seine Art und Weise, mit seiner Mitschülerin Kontakt zu bekommen. Sie ist, vielleicht aufgrund seiner besitzergreifenden Art, abweisend und geht.

¹ Dies war ein Zeichen von Unsicherheit. Die Schülerin hatte aufgrund des häufigen ‚Hände an den Hals halten‘ dort schon Schwielen am Hals.

Unter dem oben erwähnten Fokus der Interaktionen von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung untereinander besitzt diese kurze Sequenz meines Erachtens folgende Bedeutung: Sie zeigt auf, dass auch Menschen mit schwerer geistiger Behinderung versuchen, untereinander Kontakt aufzunehmen. Der Junge Mann krabbelt bewusst und zielgerichtet zu der jungen Frau. Zudem vermittelt die Szene einen Eindruck, auf welcher Art ein ‚Dialog‘ zwischen den zwei Beteiligten stattfindet:

Dialog:

| | |
|---|--|
| sie gibt einen Laut..... |er krabbelt zu ihr |
| sie schaut ihn an..... |er krabbelt weiter |
| sie geht einen Schritt zur Seite..... |er greift ihr Hosenbein |
| sie beugt sich zu ihm runter..... |er greift ihr Bein nun auf Kniehöhe |
| sie wechselt die freie Hand..... |er schaut sie an, lässt los und streckt ihr die Hand entgegen |
| sie beugt sich zu ihm hinunter und schiebt die Hand zu Seite und geht dann weg..... |er schaut ihr hinterher |

Wie erwähnt, kann die Bedeutung solcher Interaktionen nur aus dem häufigen Fehlen solcher Beziehungen und der Dominanz von Kontakten zu Betreuern nachvollzogen werden. Für die Frage der Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung besitzen solche Interaktionen die Chance, auf ähnlicher Ebene mit Menschen ohne offene oder versteckte pädagogische Intentionen umzugehen. Insbesondere der Augenblick, in dem der junge Mann nicht mehr seine Mitschülerin festhält, sondern ihr die Hand hinstreckt, beeindruckt. Er macht ihr quasi ein

Angebot. Und sie bezieht sich darauf. Sie hätte ohne Probleme einfach weggehen können, ohne seine Hand auch nur eines Blickes zu würdigen. Dennoch beugt sie sich zu seiner Hand und schiebt sie weg.

Hier könnten sich noch umfangreiche Überlegungen zur Beziehung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung untereinander anschließen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich sind. Mit dem Beschriebenen wollte ich im Rahmen der Fragestellung dieser Arbeit auf zwei Punkte aufmerksam machen:

- Selbstbestimmung schließt keineswegs personale Beziehungen aus.
- Zu den Beziehungen, die ein Mensch mit schwerer geistiger Behinderung zu seinen Betreuern hat, treten auch Beziehungen untereinander, die meist zu wenig berücksichtigt werden.

8 Basale Selbstbestimmung

Ein alltagsorientiertes Konzept der Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung.

Die im vorigen Kapitel dargestellten Aspekte

- ‚Mehr‘ an Fremdbestimmung
- Anerkennung durch andere
- Machtgefälle
- Balance zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung
- Beziehung

skizzieren die bedeutsamen Rahmenbedingungen, um Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung einordnen zu können. Sie beschreiben so gesehen den **äußeren** Bereich, das Bedingungsgefüge, unter dem die Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zu betrachten ist. Ungeklärt bleibt dabei, wie sich Selbstbestimmung auf der konkreten Handlungsebene vollzieht. Wie findet Selbstbestimmung im Alltag statt? Dies soll im Folgenden angegangen werden. Ein Ergebnis der bisherigen Überlegungen war in der Auseinandersetzung mit Hahn, dass das, was Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ausmacht, genauer und konkret beschrieben werden muss¹.

Das im folgenden als ‚Basale Selbstbestimmung‘² bezeichnete Konzept versucht diese Frage anzugehen. Es beschreibt drei wichtige Aspekte, um Selbstbestimmung auf der konkreten Handlungsebene fassen zu können. Dazu wird der Ansatz des ‚Autonomiekonzepts‘ von Hahn erweitert. Neben dem von Hahn übernommenen Aspekt, ‚Selbstentscheiden‘ ergeben sich zwei neue Aspekte, die Selbstbestimmung bei Menschen mit

¹Vergleiche die Auseinandersetzung mit Hahn in dieser Arbeit (Kapitel 6).

²Im Folgenden wird ‚Basale Selbstbestimmung‘ zur besseren Lesbarkeit ohne Anführungszeichen geschrieben. Dennoch ist immer das hier entwickelte Konzept der basalen Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung gemeint.

schwerer geistiger Behinderung in einem neuen Licht zeigen. Dies sind die als Elemente der Basalen Selbstbestimmung bezeichneten Aspekte ‚Erfahren der eigenen Wirkung‘ und ‚Selbsttätigkeit‘, die im Weiteren ausführlich beschrieben und begründet werden. Ziel ist es, für die anschließende empirische Untersuchung Kriterien zu entwickeln, um für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung Selbstbestimmung angemessen beschreiben zu können.

Dieses Konzept der Selbstbestimmung ist mit dem in der Pädagogik bei schwerer geistiger Behinderung geläufigen Adjektiv basal verbunden¹. Damit soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass dieses Konzept der Selbstbestimmung

- auf Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ausgerichtet ist,
- weitgehend voraussetzungslos ist und
- ein grundlegendes Verständnis von Selbstbestimmung bezeichnet.

8.1 Erstes Element: Selbstbestimmung als ‚Selbstentscheiden‘

Ausgangspunkt für eine an konkreten Handlungen orientierte Fassung der Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ist das bereits ausgeführte Autonomieprinzip von Hahn². Hahn (1994a) versucht, das Spannungsverhältnis zwischen der Idee der Selbstbestimmung und der Lebenssituation von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung durch das ‚Prinzip Entscheidenlassen/ Autonomieprinzip‘ (vgl. S. 90) zu vermindern. Das ‚Prinzip Entscheidenlassen‘ oder ‚Autonomieprinzip‘ nach Hahn intendiert, bei den kleinsten Angelegenheiten des Alltags dem Menschen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit zu geben, zu entscheiden. Dazu muss der Betreuer dem Menschen mit geistiger Behinderung mehrere konkrete

¹ Fröhlich (1995) prägte den Begriff ‚Basale Stimulierung‘. Fischer und Breiting (1993) greifen dieses Verständnis kritisch auf und entwickeln es zur ‚Basalen Aktivierung‘ weiter (vgl. S. 160ff).

² Vergleiche die Darstellung der Hahnschen Argumentation in dieser Arbeit (Kapitel 5).

Möglichkeiten offerieren. Hier seien noch einmal die konkreten Beispiele von Hahn genannt:

| Prinzip Entscheidenlassen/ Autonomieprinzip: der Helfer... | Fremdbestimmung, wo Selbstbestimmung möglich wäre: der Helfer... |
|---|---|
| fragt, welche Mütze aufgesetzt werden soll | setzt die Mütze auf |
| fragt, welcher Apfel, welches Bonbon gewünscht wird | gibt einen Apfel oder ein Bonbon |
| fragt, ob der Scheitel beim Kämmen so oder so sein soll | bestimmt über den Scheitel |
| fragt, mit welchem Ärmel beim Anziehen begonnen werden soll | bestimmt über den Ärmel |
| fragt, welche Hand zuerst gewaschen werden soll, | nimmt eine Hand zum Waschen |
| fragt, wohin das Kissen im Rollstuhl soll, | bestimmt über den Platz des Kissens im Rollstuhl |
| fragt, wohin der Rollstuhl soll | bestimmt den Platz, wo der Rollstuhlfahrer hinkommt |
| (modifiziert nach Hahn 1994a, S. 90) | |

Hahn ist sich dabei bewusst, dass es für den Helfer häufig schwer sein kann, die Entscheidung des Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zu erkennen. Besonders bei motorisch eingeschränkten Personen kann hier schon eine kaum bemerkbare Körperbewegung, ein Laut, die Entscheidung zum Ausdruck bringen.

Wie bereits in Kapitel 6 erwähnt, halte ich es aber für notwendig, diesem zwei weitere Aspekte hinzuzufügen. Selbstbestimmung lässt sich bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung nicht ausschließlich durch den Aspekt des Entscheidens darstellen.

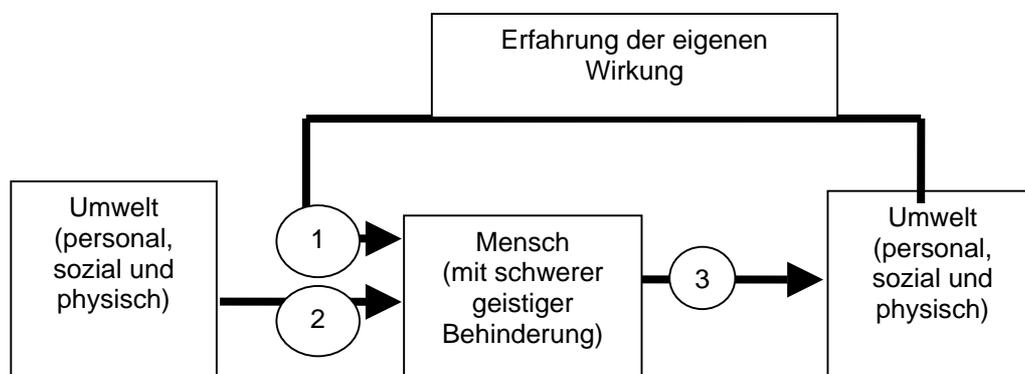
8.2 Zweites Element: ‚Erfahren der eigenen Wirkung‘

8.2.1 Begründung und Beschreibung dieses Elements

Damit ein Mensch zwischen zwei konkreten Alternativen entscheiden kann, ist es wichtig, dass er erfahren hat, etwas bewirken zu können. Eine Voraussetzung des Entscheidens ist die verinnerlichte Gewissheit, grundsätzlich etwas bewirken zu können. Diese Menschen ohne schwere

geistige Behinderung selbstverständliche, Koppelung zwischen Handeln und Erfahrung ist bei vielen Menschen mit schwerer geistiger Behinderung aus exogenen und endogenen Gründen, die noch beschrieben werden, eingeschränkt. Der Begriff ‚Erfahren der eigenen Wirkung‘ versucht auf die Notwendigkeit hinzuweisen, dass der Mensch mit schwerer geistiger Behinderung erfährt, dass seine Aktivitäten grundsätzlich zu einem Resultat führen. Dabei ist die genaue Form des Resultats relativ offen. Wichtig erscheint mir, dass diese Koppelung von Aktivität und Resultat für den Menschen mit schwerer geistiger Behinderung erlebbar ist.

Die folgende Skizze versucht, diesen Sachverhalt schematisch darzustellen. Die Zahlen beziehen sich auf die Skizze. Genau betrachtet liegt die Schwierigkeit, die eigene Wirkung zu erfahren darin, sie von anderen Erfahrungsquellen unterscheiden zu können. Nur wenn die Erfahrung, die selbst verursacht wird (1), von der Erfahrung unterschieden wird, die von anderen verursacht wird (2), kann sich die (kognitive) Koppelung von Handeln (3) und Wirkungserfahrung (1) aufbauen.

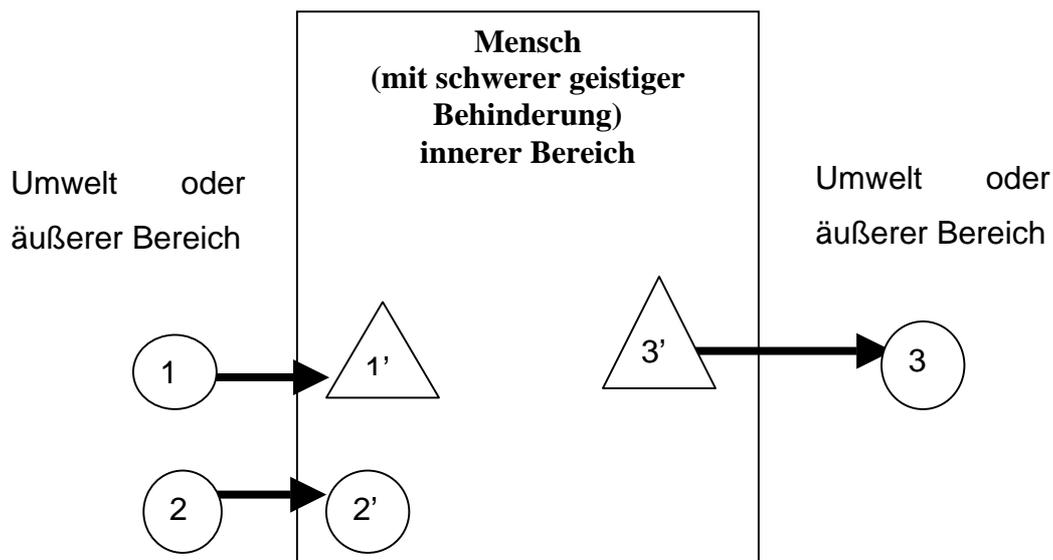


Skizze: Erfahrung der eigenen Wirkung in Abgrenzung zu anderen Erfahrungen

Erfahren der eigenen Wirkung bezieht sich so auf einen äußeren sichtbaren und einen inneren kognitiven Sachverhalt¹. Im äußeren Bereich ist die Aktivität des Menschen mit schwerer geistiger Behinderung (3) sowie die Einwirkung der Umwelt auf diesen Menschen, sei sie nun selbst

¹ In der nachfolgenden Skizze wird dieser Sachverhalt durch ein Apostroph bei den Ziffern für den inneren Bereich verdeutlicht

verursacht (1) oder fremd verursacht (2), sichtbar. Im inneren Bereich geht es darum, das kognitive Substrat der eigenen motorischen Aktivität (3') mit der dazugehörigen Wahrnehmung (1') zu koppeln. Dies geht nur, wenn die Wahrnehmung von selbst verursachten Einwirkungen (1') von denen fremdverursachter Einwirkungen (2') unterschieden werden können. Die folgende Skizze versucht, dies zu verdeutlichen.



Skizze: Innerer Bereich der Erfahrung der eigenen Wirkung

Erläuterung: Die Skizze versucht, ausgehend von der vorigen Skizze, die den äußeren Unterschied zwischen selbst- und fremdverursachten Erfahrungen verdeutlicht, die innere Dimension dieses Sachverhalts darzustellen. Im inneren Bereich ist die Erfahrung der eigenen Wirkung nur möglich, wenn zwischen einer Erfahrung, die mit dem eigenen Wirken nichts zu tun hat (2'), und einer, die damit zu tun hat (1'), unterschieden werden kann. Zusätzlich muss diese Erfahrung mit dem kognitiven Substrat der dazugehörigen Handlung verbunden werden (3'). Dies wird in der Skizze versucht durch die Dreiecke anzudeuten.

Im Bild dieser Skizze gesprochen, muss der innere Bereich zwei Aufgaben erfüllen: Einmal muss er zwischen dem Dreieck 1' und dem Kreis 2'

unterscheiden können und zum anderen eine Verbindung zwischen dem Dreieck 1' und dem Dreieck 3' aufbauen können. Nur wenn ihm das gelingt kann er die eigene Wirkung erfahren. Dabei bezieht sich das Erfahren der eigenen Wirkung sowohl auf die zwischenmenschliche als auch auf die körperliche Ebene. Ein Mensch mit schwerer geistiger Behinderung erlebt die eigene Wirkung, wenn er schreit und jemand kommt. Er erlebt auch die eigene Wirkung, wenn er sich etwa vom Bauch- in die Rückenlage dreht und dadurch eine neue visuelle Perspektive bekommt.

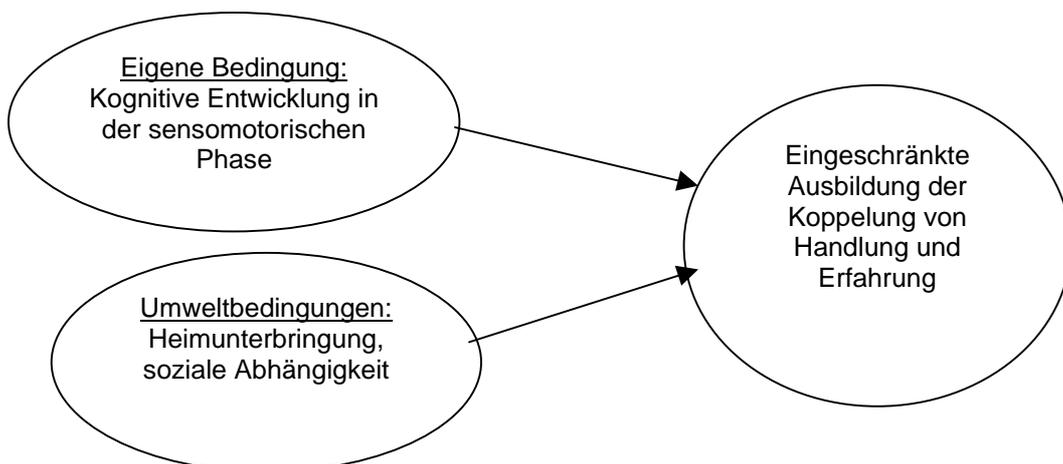
Im Grunde genommen ist für alle Personen, die diesen Text lesen können, das Erfahren der eigenen Wirkung auf dieser Ebene etwas Selbstverständliches¹. Jedes Kindergartenkind hat die eigene Wirkung vielfältig erfahren und dadurch eine Koppelung von Handlung und Erfahrung aufgebaut. Provoziert dieses Kind spielerisch seine Erzieherin oder ein Elternteil, setzt es genau dieses Wissen ein. Gerade weil die Koppelung von Handlung und Erfahrung Menschen ohne schwere geistige Behinderung so selbstverständlich erscheint, ist es so ungewöhnlich sich vorzustellen, was es bedeutet wenn diese Koppelung nur unzureichend ausgebildet ist².

¹ Auch wenn den meisten Menschen ohne schwere geistige Behinderung die Koppelung von Handlung und Erfahrung im Nahbereich menschlichen Tuns selbstverständlich ist, lassen sich durchaus Bereiche beschreiben in denen dies zumindest in Frage gestellt wird. Alle komplexe soziale Prozesse in Organisationen lassen sich nur bedingt auf einzelne Handlungen zurückverfolgen. Auch das Konzept der systemischen Therapien stellt diese Koppelung in Frage (vgl. etwa Simon 1998). Inwieweit die gedankliche Koppelung von Handlung und Erfahrung nur eine notwendige Fiktion ist, die das Individuum konstruiert, um Komplexität zu reduzieren, ist eine spannende Frage. Für diese Arbeit ist sie aber deshalb nicht von Bedeutung, da eine wie auch immer mögliche Antwort, die reale Alltagswelt von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, um die es in dieser Arbeit geht, nicht verändert.

²Heijkoop (1998) betont indirekt die Erfahrung der eigenen Wirkung bezogen auf ‚herausforderndes Verhalten‘ von Menschen mit geistiger Behinderung indem er schreibt: „Man lässt ihn erleben, dass er wieder selbst sehen, hören, fühlen und sich bewegen kann. Er gewinnt die Erfahrung, dass er wieder selbst Einfluss auf seine Umgebung ausüben kann“ (S. 103).

8.2.2 Gründe für die eingeschränkte Ausbildung der Koppelung von Handlung und Erfahrung

Bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ist die Entwicklung einer vollständigen Ausprägung der Koppelung von Handlung und Erfahrung gefährdet. Dies hat exogene und endogene Gründe. Einmal sind die äußeren Lebensbedingungen dieser Menschen etwa durch die häufigen Pflegehandlungen und die daraus resultierende soziale Abhängigkeit (Hahn 1981) nicht dazu angelegt, die Erfahrung der eigenen Wirkung zu stärken. Zum anderen erschwert die schwere geistige Behinderung als solche eine vollständige Ausbildung dieser Koppelung. Der kognitive Entwicklungsstand vieler Menschen mit schwerer geistiger Behinderung wird häufig mit der sensomotorischen Phase nach Piaget gleichgesetzt (vgl. u.a. Schwarzburg 1991). In dieser Phase entwickelt sich üblicherweise die Koppelung von Handeln und Erfahrung (Bugge 1985). Durch das Zusammenwirken beider Faktoren besteht die Gefahr, dass sich die Erfahrung, etwas bewirken zu können, nur teilweise verinnerlicht hat. In der weiteren Argumentation soll nun auf die endogenen und exogenen Faktoren noch genauer eingegangen werden.



Skizze: Faktoren für die Gefährdung der Koppelung von Handlung und Erfahrung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung:

Eigene Bedingung: Kognitive Entwicklung in der sensomotorischen Phase

Ein Grund für die eingeschränkte Koppelung von Handlung und Erfahrung lässt sich am kognitiven Entwicklungsstand vieler Menschen mit schwerer geistiger Behinderung festmachen. Hier beziehe ich mich auf das Verständnis der (kognitiven) Entwicklung, wie es Piaget beschrieben hat¹.

Piaget teilt die kognitive Entwicklung in 4 Phasen ein:

- | | |
|--------------------------------|-------------|
| 1.) sensomotorische Phase | 0-2 Jahre |
| 2.) präoperationale Phase | 2-7 Jahre |
| 3.) konkret-operationale Phase | 7-11 Jahre |
| 4.) formal-operationale Phase | ab 11 Jahre |

Typisch für die Theorie Piagets ist sein Entwicklungsverständnis, also die Vorstellung, dass eine Kompetenz aus einer oder mehreren anderen Kompetenzen hervorgeht. Eine frühere Kompetenz ist demnach notwendig für das Erlangen einer anderen (späteren) Kompetenz. Dabei entwickelt sich das Denken vom Konkreten zum Abstrakten hin.

Piaget hat grundlegende Gedanken zum Verständnis der von ihm sogenannten ‚sensomotorischen Phase‘ beigetragen. Im Folgenden möchte ich mit Hilfe der Entwicklungspsychologie Piagets die Aspekte, die mit dem ‚Erfahren der eigenen Wirkung‘ zusammenhängen, verdeutlichen. Unter der Perspektive der Entwicklungspsychologie sensu Piaget ist der kognitive Entwicklungsstand vieler Menschen mit schwerer geistiger Behinderung der so genannten sensomotorischen Phase zuzuordnen (vgl. auch Kolbe 1995)². Diese Phase zeichnet sich dadurch aus, dass das Denken eng mit den eigenen motorischen Aktivitäten und den

¹Die kognitive Entwicklungspsychologie im Sinne Piagets (1975) kann auch heute noch trotz aller Kritik an einzelnen empirischen und konzeptionellen Ausführungen, als diskussionswürdiges Grobgerüst für die kognitive Entwicklung des Menschen angesehen werden (vgl. Buggle 1985, Kesselring 1988, Smith 1992).

²Dabei darf nicht unterschlagen werden, dass das Lebens- und Erfahrungsalter wesentlich höher ist und deshalb eine Infantilisierung nicht angemessen ist.

sensorischen Empfindungen verbunden ist (vgl. Bugge 1985, S. 51ff). Der von ihm dafür verwendete Begriff ‚sensomotorische Intelligenz‘ versucht diese Verbindung auszudrücken. Innerhalb dieser Phase wird unter anderem durch sogenannte Zirkulärreaktionen die motorische Aktivität des Säuglings mit den sich dazu ergebenden sensorischen Empfindungen gekoppelt. Die Koppelung erweitert sich von körpernahen (primären) Zirkulärreaktionen, wie etwa dem Daumenlutschen zu körperferneren Zirkulärreaktionen, wie etwa dem Anstoßen einer Rassel über dem Bettchen durch Strampeln (sekundäre Zirkulärreaktion). Diese Koppelung von motorischer Aktivität und sensorischer Empfindung¹ entspricht gerade dem, was mit der ‚Erfahrung der eigenen Wirkung‘ gemeint ist². Piaget selbst beschreibt in seinem Werk ‚Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde‘ den Zusammenhang zwischen der Koppelung von Wahrnehmung und Handeln als ein

„...Gefühl des Wirkens das an die Handlung als solche gebunden wird...“ (Piaget 1975, Bd.2, S. 220).

Im Sinne Piagets benötigt es viel konkrete Übung in der sensomotorischen Phase, um die Koppelung von Handlung und Erfahrung als ein Erleben der eigenen Wirkung aufzubauen, um dann später die abstrakteren Entscheidungen treffen zu können. Bugge betont diese Sichtweise indem er schreibt:

„Die große Bedeutung der sensomotorischen Periode liegt nicht zuletzt darin, dass hier, zunächst auf der Ebene des konkreten Handelns und der Koordination von Wahrnehmungen und Handlungen, die Basis des späteren verinnerlichten und extrem generalisierten Koordinierens oder Vereinigens, Ordnen, Klassifizierens und Beziehungsbildens, kurz des reifen logischen Denkens gelegt wird“ (Bugge 1985, S. 52).

Entscheiden, selbst in seiner einfachsten Form, bedarf zumindest ansatzweise einer Antizipation, was denn die Alternative bedeutet. Wie

¹ Hierbei wird aller Input zusammengefasst und nicht nach dem Grad der kognitiven Verarbeitung unterschieden (Sensation, Perception).

² Von daher möchte ich Speck (1985) insofern widersprechen, wenn er erst von Bewusstseinsautonomie und dann von Handlungsautonomie spricht (S. 165f). Ich denke, gerade bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung vollzieht sich die Selbstbestimmung primär im Modus der Handlung.

kann diese Antizipation vollzogen werden, wenn dem Menschen, der entscheiden soll, die Wirkung der eigenen Aktivität unklar ist? Von daher ist das Erleben der eigenen Wirkung von fundamentaler Bedeutung. Viele Entscheidungsprozesse wie sie etwa Hahn in seinem ‚Prinzip Entscheidenlassen‘ nennt (Welche Hand willst du als erste im Sweat-Shirt haben?), bedürfen auf kognitiver Ebene zumindest der Vorstellung, dass etwa das Heben der Hand etwas bewirkt, nämlich dass sie genommen wird. Die Entwicklung der Autonomie mit dem Ziel, Entscheidungen nach einer Antizipation treffen zu können, bedarf deshalb des grundlegenden Schrittes, die Erfahrung der eigenen Wirkung zu erleben und zu verinnerlichen.

Gründe in der Umwelt für die eingeschränkte Ausbildung der Koppelung von Handlung und Erfahrung

Zu diesen endogenen Gründen kommen exogene Gründe, wie sie etwa im Kapitel 7 ‚Aspekte der Selbstbestimmung‘ dieser Arbeit ausführlich beschrieben wurden, hinzu. Insbesondere die starke soziale Abhängigkeit und das Machtgefälle zwischen Betreuer und Menschen mit schwerer geistiger Behinderung gefährden die Ausbildung der Koppelung von Handeln und Erfahren. Es ist sehr schwierig, eine Vorstellung der Wirkung des eigenen Handelns aufzubauen, wenn die meisten Wahrnehmungsinhalte fremdbestimmt sind¹.

Aber auch bestimmte explizit pädagogische und therapeutische Konzepte, die ohne Zeitdruck und den üblichen personellen Einschränkungen ausgeführt werden, gefährden die Koppelung von Handlung und Wirkerfahrung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Einige therapeutische oder pädagogische Aktivitäten für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung versuchen, in Anlehnung an Ansätze aus der Krankengymnastik (sog. Bahnung) oder in Anlehnung an die sogenannte

¹Auf die strukturellen Grenzen von Heimen bei der Umsetzung der Idee der Selbstbestimmung hat Bradl (1996a und b) ausführlich hingewiesen.

‚Basale Stimulation‘ (Fröhlich 1995), Menschen mit schwerer geistiger Behinderung mit den unterschiedlichen Reizen zu ‚versorgen‘. In diesen Therapien oder Anwendungen erfahren Menschen mit schwerer geistiger Behinderung fremde Reize, die sie im schlechten Fall passiv ertragen oder auf die sie im besten Fall freudig reagieren.

Aus der Sicht der Idee des ‚Erfahrens der eigenen Wirkung‘ liegt die Problematik dieser Verfahren darin, dass durch eine starke fremdbestimmte Reizversorgung bei der basalen Stimulation oder noch fragwürdiger durch eine fremdbestimmte motorische Körperbewegung bei der sogenannten Bahnung die in Ansätzen vorhandene Koppelung beeinträchtigt wird. Zusätzlich besteht die Gefahr, dass Anreize für Eigenaktivität reduziert werden und das damit verbundene flüchtige Wollen erschüttert wird. Aber auch ohne spezifische Trainingsprogramme oder Therapiekonzepte besteht im pädagogischen Alltag häufig die Gefahr, dass unbeabsichtigt diese Verbindung geschwächt wird.

8.2.3 Erfahren der eigenen Wirkung als Aspekt der Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung

Es bleibt festzuhalten:

- Erfahren der eigenen Wirkung ist Voraussetzung um selbst zu entscheiden,
- das Erfahren der eigenen Wirkung beruht auf der Entwicklung der Koppelung von Handlung und Erfahrung ,
- diese ist bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung nur eingeschränkt ausgebildet,

Diese ausgeführten Überlegungen zum Aspekt des Erfahrens der eigenen Wirkung haben für die Grundfrage dieser Arbeit nach den Möglichkeiten von Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung die folgenden Konsequenzen: Wenn sich Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung durch das Autonomie-Prinzip (‚Selbstentscheiden‘ nach Hahn) im praktischen Alltag umsetzen soll und dieses ‚Selbstentscheiden‘ davon abhängig ist, wieweit sich die

Koppelung von Handlung und Wirkerfahrung ausgebildet hat, dann ist die Berücksichtigung der Erfahrung der eigenen Wirkung im praktischen (pädagogischen) Alltag für die Umsetzung von Selbstbestimmung für diejenigen Menschen besonders wichtig, für die die Koppelung von eigener Aktivität und entsprechender Wirkerfahrung nur eingeschränkt ausgebildet ist. Insofern stellt das ‚Erfahren der eigenen Wirkung‘ aus der Perspektive des praktischen Pädagogen, der sich fragt wie Selbstbestimmung umgesetzt werden kann, ein grundlegendes Element der Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung dar. In einem speziellen Kapitel wird die Beziehung dieses Faktors zu den anderen Elementen von Selbstbestimmung und zu Selbstbestimmung generell diskutiert¹.

¹ Die starke identitätsstiftende Bedeutung der Basalen Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung beruht gerade darauf, dass das 'eigene Ich' erfahren wird. Diese Erfahrung des eigenen Ichs basiert auf der Erfahrung der eigenen Wirkung.

8.3 Drittes Element: ‚Selbsttätigkeit‘

8.3.1 Herleitung und Beschreibung des Aspektes Selbsttätigkeit

Zusätzlich zum ‚Prinzip Entscheidenlassen‘ nach Hahn und dem eben dargestellten Prinzips des ‚Erfahrens der eigenen Wirkung‘ ist m. E. noch ein dritter Aspekt von grundlegender Bedeutung um Selbstbestimmung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung fassen zu können. Eine konkrete Situation soll die Notwendigkeit des Aspektes Selbsttätigkeit verdeutlichen: Wie kann ein Mensch mit schwerer geistiger Behinderung am ehesten ‚selbst‘ den Ort ‚bestimmen‘, an dem er gerade sein will? Wie lässt sich dieser Freiheitsraum nach Hahn (1994) im praktischen Alltag umsetzen? Der Ansatz nach dem Prinzip des ‚Selbstentscheidens‘ setzt voraus, dass der Mensch mit schwerer geistiger Behinderung

- die Frage ‚wo wollen Sie sein‘, verbal versteht,
- die Alternativen antizipieren kann,
- eine Entscheidung fällt,
- dies dem Fragenden in irgendeiner Form mitteilt.

Es mag in einzelnen Fällen sinnvoll und möglich sein, so vorzugehen. So könnte die Frage vereinfacht werden, indem auf die zwei Orte mit der Hand hingewiesen wird. Theoretisch könnte der Mensch mit schwerer geistiger Behinderung an beide Orte transportiert werden, um zu schauen, wie er reagiert. Zu berücksichtigen wäre dann, dass das Transportieren auch schon ein Stück Fremdbestimmung sein könnte¹.

Aus der Sicht des Autors ist ein selbsttätiges, wie auch immer geartetes, sich selbst dorthin Bewegen, wo die Person gerade sein möchte, ein angemesseneres Verhalten, um Selbstbestimmung zu realisieren. Zum einen entspricht es einem größeren Freiheitsgrad, selbsttätig zu handeln,

¹ Laage-Gaupp (2000) macht auf die ‚Passivität vor lauter Hilfe‘ aufmerksam und beschreibt wie ein einfaches Rollbrett einem körperlich behinderten Kind Autonomie in diesem Sinne ermöglicht.

da dies im eigenen Rhythmus und mit eigenem Impuls geschieht. Zum anderen wird die Person nicht auf einen durch den Fragenden gezogenen Möglichkeitsraum festgelegt. Mit der Erweiterung des Selbstbestimmungsverständnisses durch den Aspekt der Selbsttätigkeit wird Selbstbestimmung voraussetzungsloser hinsichtlich der kognitiven Anforderungen. Damit entspricht dieses Verständnis von Selbstbestimmung in größerem Maße den konkreten Alltagssituationen von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, die ihre Freiheitsräume nutzen.

Unter Selbsttätigkeit möchte ich hier jede Form der selbstgesteuerten motorischen Aktivität verstehen¹. Selbsttätigkeit meint hier eine Selbstbetätigung im Sinne einer motorischen Aktivität, wobei die Aktivität aus eigenem Impuls beginnt und im eigenen Rhythmus verläuft. Während beim Aspekt ‚Selbstentscheiden‘ die motorische Aktivität im Hintergrund bleibt und sich etwa auf einen Sprechakt reduzieren kann, ist bei dem Aspekt ‚Selbsttätigkeit‘ die motorische Aktivität im Vordergrund. Der vorher eingeführte Aspekt ‚Erfahren der eigenen Wirkung‘ hat insofern etwas mit Selbsttätigkeit zu tun, als er sich auf die kognitive Verarbeitung von Selbsttätigkeit bezieht.

Die grundsätzliche Bedeutung von solcherart gestalteten Eigenaktivitäten lässt sich angesichts der realen Lebenssituation vieler Menschen mit schwerer geistiger Behinderung besser verstehen. Diese Menschen sind einerseits verstärkt direkten Fremdbestimmungen ausgeliefert, andererseits werden Eigenaktivitätspotentiale häufig nicht erkannt. Im Gegensatz zu nichtbehinderten Menschen, die ihr Eigenaktivitätspotential unabhängiger von einer spezifischen Umgebung entfalten können, bedürfen viele Menschen mit schwerer geistiger Behinderung einer entsprechend gestalteten Umwelt. Das zuweilen apathisch monotone Verhalten mancher

¹ Durch diese weite Definition werden auch Stereotypen berücksichtigt, die so positiv als eigenes Tun integriert werden können.

Menschen mit schwerer geistiger Behinderung lässt sich zumindest teilweise aus dem Übersehen von Selbsttätigkeitspotentialen verstehen. In der konkreten Arbeit hat es sich als hilfreich herausgestellt, die Eigenaktivität in einem weiten Bereich zu unterstützen und wenn möglich in ein soziales Geschehen einzubinden. Dadurch kann vermieden werden, dass die vorhandene Eigenaktivität des Menschen mit schwerer geistiger Behinderung aufgrund fehlender Berücksichtigung versandet¹.

8.3.2 Begründung der Wichtigkeit des Aspektes Selbsttätigkeit

Für die Frage einer angemessenen Selbstbestimmung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung bietet diese direkte Form, die ich mit Selbsttätigkeit beschreibe, folgende Vorteile:

1.) Diese Form ist im Regelfall unabhängiger von situativen Bedingungen, wie beispielsweise der Tagesform und Sensibilität des Helfers. In der beschriebenen Klasse kam es immer wieder vor, dass ein Kollege kurz in das Klassenzimmer kam, um etwas zu besprechen. In dieser Situation musste dann meistens der durch Fremdtätigkeit abhängige Schüler erst einmal warten. Selbst bei der Mischform, etwa beim an der Hand geführt werden, gab häufig der Lehrer, der jemanden traf und kurz anhielt, den Impuls für gehen oder stehen bleiben. Diese Erfahrung unterstreicht, warum der eigene Impuls und der eigene Rhythmus wichtige Bedingungen für Selbsttätigkeit sind.

2.) Bei einer wie auch immer gearteten Befragung des Menschen mit schwerer geistiger Behinderung besteht die Gefahr, dass der Verständnisraum des Fragenden nicht mit dem des Befragten übereinstimmt. Eine Frage bezieht sich häufig auf bestimmte Vorannahmen oder Zielrichtungen, die nicht explizit erwähnt werden. So

¹Nößner und Klauß (1996) zeigen in dem von ihnen untersuchten FARM-Projekt auf, welche förderliche Wirkung Selbsttätigkeit auf die Verringerung des Ausmaßes von Verhaltensauffälligkeiten wie Fremdaggressionen oder Autoaggressionen von Menschen mit geistiger Behinderung hat.

impliziert die Frage: ‚Wollen Sie Orangensaft oder Apfelsaft?‘, dass nun getrunken werden solle. Hier liegt der Vorteil der Selbsttätigkeit darin, dass das eigene Handeln auch im eigenen Verständnisraum stattfindet.

3.) Fragen im pädagogischen Kontext sind zuweilen nicht ganz frei von suggestiven Anteilen. Dabei besteht die Gefahr, den ursprünglichen Willen des Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zu verfälschen. Der netten Lehrerin wird eventuell gerne nach ihrem unausgesprochenen Willen geantwortet. Selbsttätiges Handeln ist nicht so stark der Gefahr der Suggestion ausgesetzt.

4.) Bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ist die Kommunikation häufig beeinträchtigt. Der Betreuer muss die verbalen und nonverbalen Äußerungen interpretieren¹. Dadurch wird die Kommunikation anfälliger für Missverständnisse. Selbsttätiges Handeln kann so als eine eigene Kommunikationsform verstanden werden.

Diese Gedanken zur Selbsttätigkeit als einen wichtigen Aspekt für ein angemessenes Verständnis von Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung möchte ich an einem Beispiel explizieren. Ich beziehe mich auf die schon erwähnte alltägliche Situation, in der ein Mensch mit schwerer geistiger Behinderung sich an einem Ort befindet. Die Frage ist, welche Möglichkeiten es gibt, um diesen Ort zu verlassen bzw. an diesem Ort zu bleiben. Die Antworten auf diese Frage werden dahingehend analysiert, welche Bedeutung diesen Möglichkeiten des Fortbewegens unter der Perspektive von Selbstbestimmung zuzuschreiben ist. Ziel dieser Vorgehensweise ist es, den Aspekt der Selbsttätigkeit deutlicher zu fassen. Das folgende Raster bildet mit den Buchstaben A, B und C drei Klassen von Fortbewegungsmöglichkeiten ab.

¹ Im Bereich der Pädagogik für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung existiert etwa ein Ansatz der ‚basalen Kommunikation‘, indem versucht wird über den Atemrhythmus zu kommunizieren (vgl. Mall 1990).

| | Klasse A | Klasse B | Klasse C |
|---|---|----------------------------|--|
| Möglichkeit der Fortbewegung in der konkreten Situation | Krabbeln Gehen Laufen | An der Hand geführt werden | Getragen werden Geschoben werden (Rollstuhl, Leiterwagen, Auto...) |
| Bewertung unter der Perspektive der Selbstbestimmung | Direkte (unmittelbare) Selbstbestimmung möglich | Mischform | Indirekte (mittelbare) Selbstbestimmung möglich durch etwa die Frage ‚Wohin ?‘ |
| Einordnung unter der Perspektive der Selbsttätigkeit | Selbsttätigkeit | Mischform | Fremdtätigkeit |

Tabelle: Klassen des Fortbewegens und Bewertung unter der Perspektive Selbstbestimmung

Wichtig zum Verständnis dieser Tabelle ist, dass es sich auch bei der Fremdtätigkeit grundsätzlich um Selbstbestimmung handeln kann. Insbesondere die Assistenzkonzepte für Menschen mit körperlichen Behinderungen gehen von dieser Interaktionsform aus (vgl. Bradl 1996b, S. 198f; Niehoff 1997b)¹. Diese indirekte mittelbare Form der Selbstbestimmung birgt aber m. E. die Gefahr, selbstbestimmt von einem Helfer abhängig zu sein.

Zusammenfassend ergibt sich die Bedeutung der Selbsttätigkeit für die Selbstbestimmung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung dadurch, dass bei dieser Personengruppe die Handlungsebene in weit stärkerem Masse von Bedeutung ist als bei nicht schwer geistig behinderten Menschen. Von daher halte ich es für einsichtig, dass sich Selbstbestimmung vor allem auf dieser Ebene vollziehen muss.

¹Hier sei auf die Unterscheidung zwischen ‚praktischer Assistenz‘ bei Menschen mit Körper- und Sinnesbehinderungen und ‚persönlicher Assistenz‘ bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung hingewiesen (Bradl 1996b).

Selbsttätigkeit und die Idee der Selbstbestimmung:

Selbsttätigkeit wie sie oben beschrieben wurde, ist so ein wichtiger Faktor in der praktischen Umsetzung der Selbstbestimmungsidee für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. An dieser Stelle möchte ich auf die begriffliche Fassung des Begriffes Selbstbestimmung in dieser Arbeit verweisen. Hier wurde darauf hingewiesen, dass Selbstbestimmung explizit mit einer Handlungsdimension zu sehen ist. Diese Handlungsdimension kommt nun bei der Selbsttätigkeit zum Tragen. Bei Menschen ohne schwere geistige Behinderung rückt diese hier mit Selbsttätigkeit beschriebene Handlungsdimension in den Hintergrund und wird zumeist kaum beachtet, weil einerseits eine sprachliche Bestimmung der eigenen Wünsche selbstverständlich ist und zum anderen ein wesentlich weiteres Feld als nur der persönliche Nahraum zum Horizont von Selbstbestimmung wird.

Selbsttätigkeit als Aspekt der Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung hat insofern eine andere Bedeutung als ‚Entscheidenlassen‘, als es den Menschen mit schwerer geistiger Behinderung nicht in die Rolle des Antwortenden stellt, sondern es ihm ermöglicht, aufgrund seiner Interpretation der Situation, selbst zu bestimmen etwas zu tun. Der Möglichkeitsraum (Freiheitsraum nach Hahn) ist größer, wenn der Mensch mit schwerer geistiger Behinderung nicht durch eine Frage eingeengt wird. Die intellektuellen Anforderungen können bei einer Selbsttätigkeit geringer sein als bei einem Entscheiden. Um selbsttätig zu sein, steht weniger die Vorwegnahme der Zukunft im Vordergrund, denn die Koordination der Motorik in der Gegenwart.

Die Bedeutung der Selbsttätigkeit innerhalb der Basalen Selbstbestimmung verstärkt sich noch, wenn die konkreten Lebensumstände der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung berücksichtigt werden. Wie im Kapitel 7, ‚Aspekte der Selbstbestimmung‘

aufgeführt, ist der äußere Rahmen (Institution, Personalschlüssel, Machtverhältnis...) häufig wenig geeignet, um ein selbsttätiges Tun zu entwickeln.

8.3.3 Systematik

An einem konkreten Beispiel möchte ich eine vorläufige Systematik der Umsetzungsmöglichkeiten von Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung aufzeigen. Ausgangspunkt ist eine alltägliche Situation vieler Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Sie sitzen am Esstisch und die Frage ist, wie der vorgegebene Wunsch eines fiktiven Herrn X umgesetzt wird, der Apfelsaft zum Mittagessen trinken möchte.

Bsp.: Herr X möchte Apfelsaft zum Mittagessen

| Ansatz oder Prinzip | Beschreibung der Situation | Wertigkeit auf der Dimension Selbstbestimmung | Kommentar und Einordnung auf der Dimension Selbsttätigkeit |
|--|---|---|---|
| Fremdbestimmung (im Alltag weit verbreitet) | Der Betreuer schenkt ihm ohne zu fragen Orangensaft ein | Keine Selbstbestimmung. Der Wunsch des Herrn X wird nicht erfüllt | Keine Selbsttätigkeit |
| Autonomieprinzip oder Prinzip entscheiden lassen | Der Betreuer fragt, ob er Apfelsaft oder Orangensaft möchte. Er verdeutlicht diese Frage eventuell und versucht selbst kleinste Regungen zu interpretieren | Selbstbestimmung. Der Wunsch des Herrn X wird erfüllt | Wenig oder keine Selbsttätigkeit (nur antworten) |
| Assistenzprinzip | Der Mensch mit Behinderung äußert, dass er Apfelsaft möchte. Der Assistent füllt Apfelsaft ein | Selbstbestimmung. Der Wunsch des Herrn X wird erfüllt | Bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung wenig möglich |
| Technische Hilfsmittel | Durch einen entsprechenden Automaten kann der Mensch mit Behinderung sich Apfelsaft einschenken lassen. Er bedient durch Fernsteuerung o.ä. das Gerät | Selbstbestimmung. Der Wunsch des Herrn X wird erfüllt | Selbsttätigkeit |
| Vorbereitete Umgebung | Durch entsprechende Anordnung der Gläser und Flaschen kann der Mensch mit Behinderung selbstständig sein Glas füllen | Selbstbestimmung. Der Wunsch des Herrn X wird erfüllt | Selbsttätigkeit |
| Sozial integrierte Aufnahme von Selbsttätigkeitsimpulsen | Die Situation wird berücksichtigt, dass eventuell alle anderen Essensteilnehmer sich ihr Getränk aussuchen. In diesem Kontext wird nun Herr X teilweise mit Hilfsmittel sein Glas füllen, dies geschieht in sozialer Aufmerksamkeit | Selbstbestimmung. Der Wunsch des Herrn X wird erfüllt | Selbsttätigkeit |

Tabelle: Systematik von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung

Selbsttätigkeit versucht im Grunde, die letzten drei Ansätze zu integrieren, um ein hohes Maß an aktiver und sozial eingebundener Selbstbestimmung zu realisieren.

8.4 Basale Selbstbestimmung als Ganzes

8.4.1 Zusammenfassung des Konzepts Basale Selbstbestimmung

Das Konzept Basale Selbstbestimmung mit den in den vorigen Abschnitten entfalteteten Teilen ‚Selbst entscheiden‘, ‚Erfahren der eigenen Wirkung‘ und ‚Selbsttätigkeit‘ stellt den Versuch dar, die historisch gewachsene Selbstbestimmungsidee auf Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zu beziehen. Das Konzept nimmt für sich in Anspruch, durch die zwei neuen Bereiche ‚Erfahren der eigenen Wirkung‘ und ‚Selbsttätigkeit‘ die Selbstbestimmungsidee umfassender und alltagsnäher abbilden zu können, als dies alleine mit dem Aspekt ‚Selbst entscheiden‘ möglich wäre.

Die Basale Selbstbestimmung ist nicht zu verstehen als eine simple Vereinfachung der ‚normalen‘ Selbstbestimmung. Es handelt sich nicht einfach um ein ‚herunterskalieren‘ der Selbstbestimmungsfrage von Menschen ohne Behinderung auf Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Das Besondere ist, dass die Selbstbestimmungsfrage durch die Berücksichtigung der Faktoren ‚Erfahren der eigenen Wirkung‘ und ‚Selbsttätigkeit‘ eine neue Qualität bekommt. Sie ist insofern emergent, als bei der Beziehung der Selbstbestimmung auf Menschen mit schwerer geistiger Behinderung neue Aspekte berücksichtigt werden müssen. Insofern stellt die Basale Selbstbestimmung einerseits eine neue Qualität dar, indem sie zwei neue Faktoren (Erfahren der eigenen Wirkung und Selbsttätigkeit) integriert.

Andererseits steht das Konzept Basale Selbstbestimmung in einem direkten Zusammenhang mit der gewöhnlich formulierten Selbstbestimmungsidee, wie sie im Kapitel 2 über den Begriff

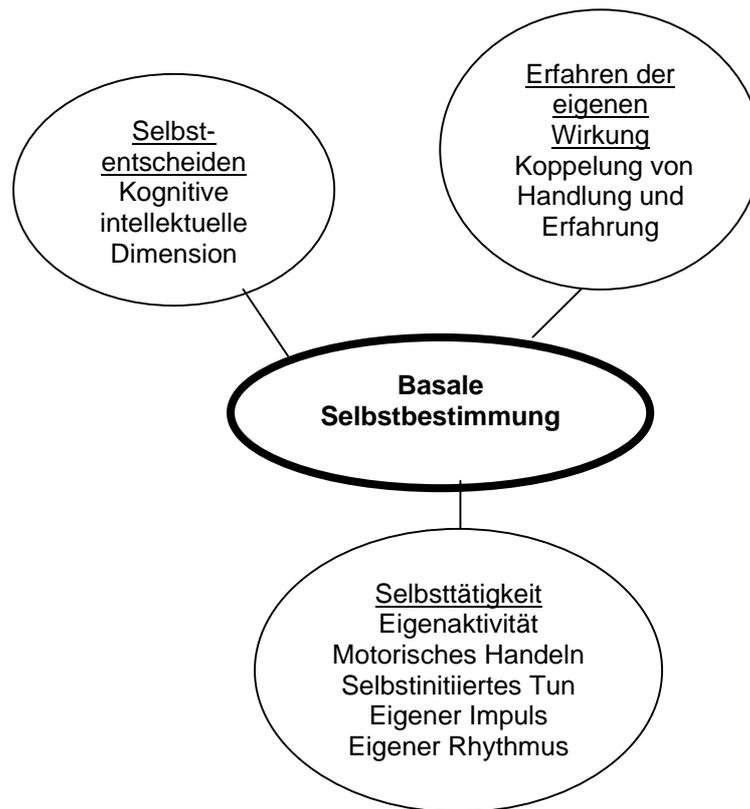
Selbstbestimmung entfaltet wurde. Das Konzept Basale Selbstbestimmung überwindet das intellektuell verkürzte Verständnis von Selbstbestimmung, welches zu Ende gedacht, Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ausschließen würde. Indem es an der pragmatischen Dimension des Selbstbestimmungsbegriffs festhält, ermöglicht das Konzept Basale Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung eine über das intellektuell orientierte ‚selbst Entscheiden‘ hinausgehende Form von Selbstbestimmung.

Aus der praktischen Erfahrung im Umgang mit Menschen mit schwerer geistiger Behinderung entsprechen die neuen Elemente ‚Erfahren der eigenen Wirkung‘ und ‚Selbsttätigkeit‘ in weiterem Maße der Selbstbestimmungsidee als ein verkürztes ‚Selbstentscheiden‘. So gesehen öffnet auf theoretischer Ebene die pragmatische Dimension der Selbstbestimmungsidee den Raum zur Herleitung der Elemente ‚Erfahren der eigenen Wirkung‘ und ‚Selbsttätigkeit‘. Auf empirischer Ebene wird im folgenden empirischen Teil der Arbeit zu zeigen sein, ob diese zwei neuen Elemente im Alltag auch die ihnen zugesprochene Bedeutung haben.

Die Basale Selbstbestimmung mit ihren Teilen ‚Selbstentscheiden‘, ‚Selbsttätigkeit‘ und ‚Erfahren der eigenen Wirkung‘ versucht, die historisch gewachsene Idee der Selbstbestimmung auf Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zu beziehen. Damit eröffnet sie auch Menschen mit schwerer geistiger Behinderung die Möglichkeit, von den Früchten der Aufklärung zu profitieren. Zudem verhindert die Basale Selbstbestimmung ein behindertenfeindliches Ausschließen einer Menschengruppe als ‚nichtdazugehörig‘ zu einer über 200jährigen gesellschaftlichen Entwicklung. Damit trägt die Basale Selbstbestimmung durch eine ideelle Integration zu einer gesellschaftlichen Integration bei.

Basale Selbstbestimmung folgt dem Verständnis Hahns, indem es kleine und kleinste Freiheitsräume sucht, in denen Menschen mit schwerer

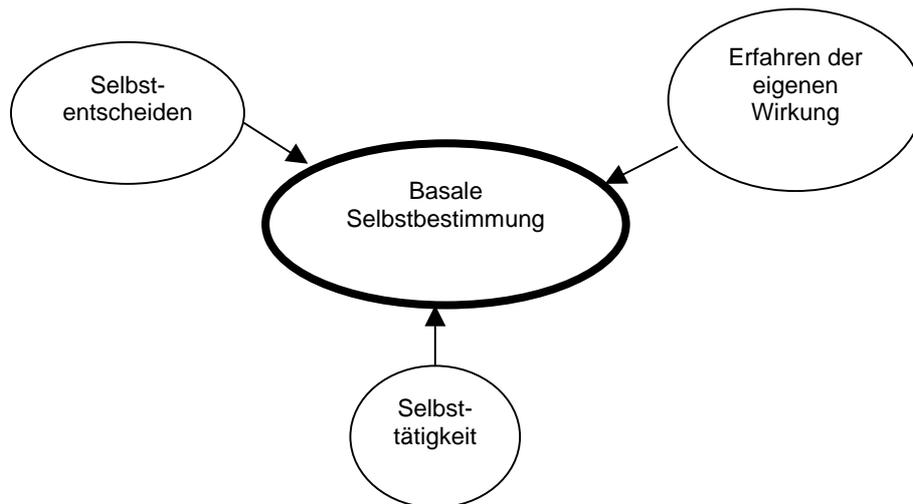
geistiger Behinderung Entscheidungen treffen können (Prinzip des ‚Entscheidenlassens‘). Diese noch stark an einer Vereinfachung der eher intellektuell begründeten Idee der Selbstbestimmung orientierte Auffassung wird weiterentwickelt. Zwei zusätzliche Elemente werden zum Verständnis der Basalen Selbstbestimmung benötigt. Der Aspekt ‚Erfahren der eigenen Wirkung‘ wird innerhalb der historisch gewachsenen Idee der Selbstbestimmung bei Menschen ohne schwere geistige Behinderung automatisch mitgedacht. Da die Koppelung von Handlung und Erfahrung weitgehend gegeben ist, bekommt die Erfahrung der eigenen Wirkung erst dann eine Bedeutung, wenn sie gefährdet ist. ‚Selbsttätigkeit‘ verweist darauf, dass Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung primär in der (motorischen) Handlungsebene stattfindet. Menschen ohne schwere geistige Behinderung können verstärkt verbale, intellektuelle, abstrakte, gedachte Entscheidungen treffen. Durch diese Weiterentwicklung des Ansatzes von Hahn, wird die Idee der Selbstbestimmung noch zielgenauer auf Menschen mit schwerer geistiger Behinderung bezogen. Selbsttätigkeit versucht, der stärkeren Handlungsorientierung der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung gerecht zu werden. Erfahren der eigenen Wirkung greift die kognitive Dimension auf. Und zeigt auf, welche Voraussetzungen für Selbstbestimmung notwendig sind.



Skizze: Inhaltliche Dimension von Basaler Selbstbestimmung

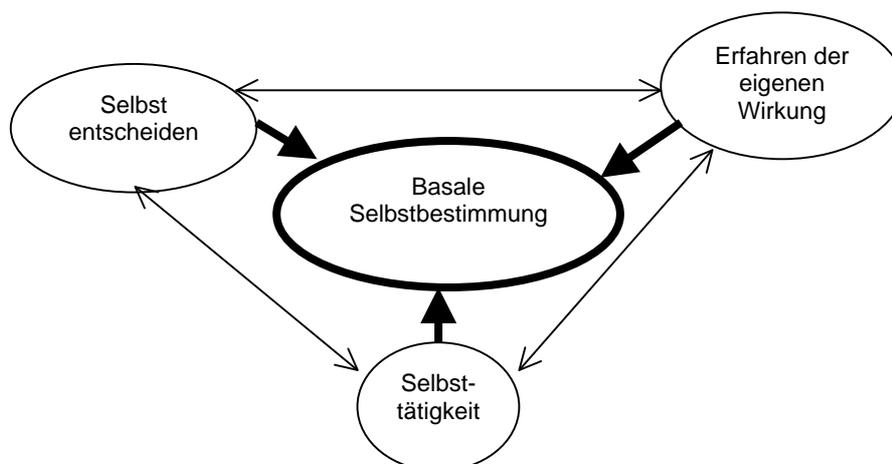
8.4.2 Beziehung der Elemente untereinander

Im Folgenden möchte ich erörtern, inwiefern die Elemente der Basalen Selbstbestimmung aufeinander bezogen werden können. Eine erste Möglichkeit wäre, die einzelnen Elemente disparat um die Basale Selbstbestimmung anzuordnen.



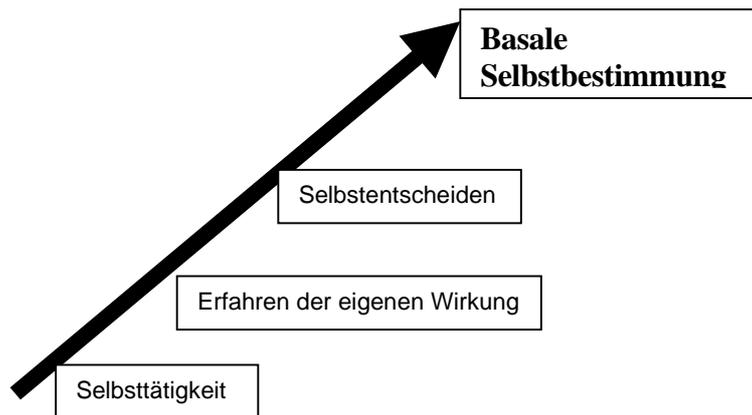
Skizze: Elemente disparat

Gegen dieses einfache Modell spricht, dass sich die einzelnen Elemente gegenseitig beeinflussen. Die Fähigkeit selbst zu entscheiden wird von der Erfahrung der eigenen Wirkung beeinflusst und umgekehrt. Deshalb scheint ein Interaktionsmodell sinnvoll:



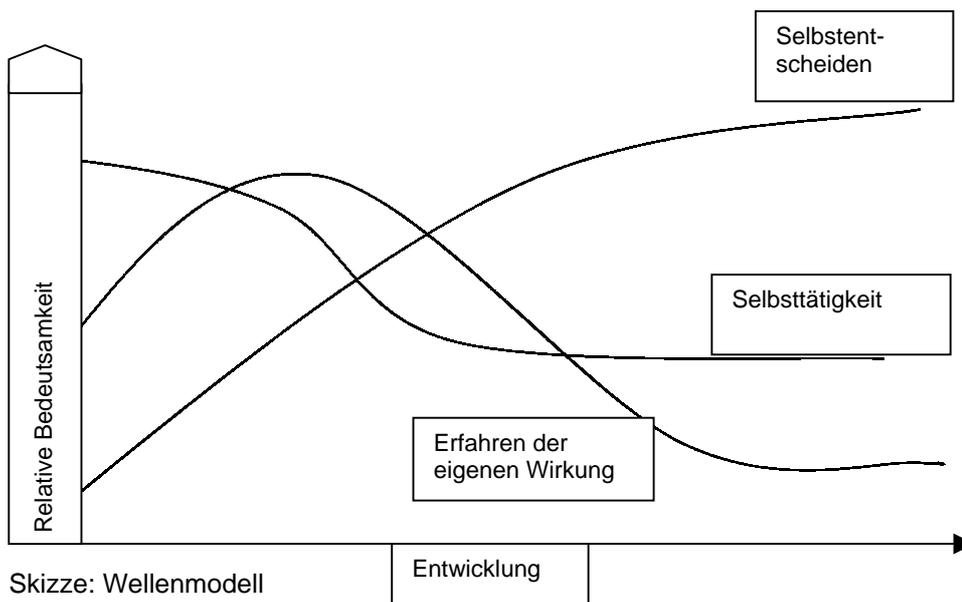
Skizze: Interaktionsmodell

Nun könnte man aber sagen, dass sich die Elemente nicht nur gegenseitig beeinflussen, sondern dass sie auch gewissermaßen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen. Wie aufgeführt wurde, kann der Aspekt des ‚Erfahrens der eigenen Wirkung‘ als Voraussetzung für das ‚Selbstentscheiden‘ gesehen werden. Von daher wäre ein ein Stufenmodell denkbar.



Skizze: Hierarchisches Modell oder Stufenmodell

Gegen das Stufenmodell spricht, dass etwa die Bedeutung der Selbsttätigkeit auch in späteren Entwicklungsphasen eine Bedeutung hat. Von daher entspricht es der Idee der Basalen Selbstbestimmung, dass gleichzeitig alle Elemente mit unterschiedlicher Gewichtung von Bedeutung sind. Deshalb erscheint mir ein ‚Wellenmodell‘ geeignet, das Verhältnis der einzelnen Elemente darzustellen:



Skizze: Wellenmodell

9 Methodische Bemerkungen

9.1 Warum ein empirischer Teil?

Bisher wurde im Rahmen dieser Arbeit das Konzept der Basalen Selbstbestimmung theoretisch entwickelt. Wie gut oder wie schlecht bzw. wie angemessen oder hilfreich ein Konzept ist, lässt sich jedoch nicht nur durch theoretische Überlegungen alleine erörtern. Deshalb ist es notwendig, die Plausibilität dieses Konzepts anhand des komplexen Alltags von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zu überprüfen. Aufgabe des empirischen Teils ist daher, zu zeigen, wie Basale Selbstbestimmung mit ihren jeweiligen Elementen im konkreten Alltag vorkommen und welche Handlungsmöglichkeiten sich für den Pädagogen eröffnen.

An einigen Beispielen aus der konkreten sonderpädagogischen Praxis soll aufgezeigt werden, wie Verhalten von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung durch die Basale Selbstbestimmung angemessen beschrieben werden kann und inwiefern sich dadurch Selbstbestimmungsmöglichkeiten aufzeigen lassen.

Aus der Perspektive des Pädagogen gehören zum sonderpädagogischen Alltag auch Grenzziehungen und gegebene Anforderungen. Deshalb wird in zwei Beispielen aufgezeigt, wie sich auch unter diesen Bedingungen mit Hilfe der Basalen Selbstbestimmung andere Handlungsmöglichkeiten im Sinne eines Mehr an Selbstbestimmung aufzeigen lassen.

9.2 Forschungsmethodik

9.2.1 Qualitative Methoden

In dieser Arbeit sollen konkrete Selbstbestimmungsmöglichkeiten von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung beschrieben und in ihrer Bedeutsamkeit nachgezeichnet werden. Dazu scheint eine Orientierung am Ansatz der qualitativen Forschung (Lamneck 1995, Flick u.a. 1995 und

2001, Mayring 1999) geeignet zu sein - bietet diese Orientierung doch die Möglichkeit näher an die Lebenswelt der Personengruppe heranzukommen¹.

Eine übliche qualitative Herangehensweise, nämlich Interviews der Betroffenen, sind bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung wenig geeignet. Menschen mit schwerer geistiger Behinderung können im Regelfall nicht oder nur sehr eingeschränkt sprechen. Ein den Kriterien sozialwissenschaftlicher Forschung genügendes Interview der Personen selbst scheint nicht möglich zu sein. Auch eine Befragung mit entsprechenden Symbolen (Smileys) scheint unsachgemäß, da die entsprechenden Fragen nicht sicher verstanden werden. Ein methodischer Ausweg wäre eine Befragung der Betreuer (vgl. Rock 2001). Dies hätte jedoch den Nachteil, dass die Antworten stark von dem jeweiligen impliziten Verständnis von Selbstbestimmung des interviewten Betreuers beeinflusst würden. Die konkreten Verhaltensweisen der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung gerieten dadurch leicht in den Hintergrund. Von daher hat eine wie auch immer geartete Beobachtung den Vorteil direkt die Situation erleben und beschreiben zu können.

9.2.2 Subjektorientierung und eigene Befangenheit

Ausgangspunkt des empirischen Teils ist das schulische Geschehen einer Klasse mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung über sechs Monate. Die Klasse bestand aus vier Schülern². Der Autor dieser Arbeit war Klassenlehrer dieser Klasse, ich habe also für

¹ Um die komplexe soziale Situation des Unterrichtsgeschehens wiederzugeben kam ein rein quantitatives Design grundsätzlich nicht in Betracht. Eine auf statistischen Berechnungen beruhende Generalisierung erscheint angesichts des heterogenen Personenkreises und der Fragestellung nicht sinnvoll. Im angloamerikanischen Raum sind stärker quantitativ ausgerichtete Arbeiten bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung üblich. Wobei etwa die Untersuchung von Hall u.a (2001), welche das American Journal on Mental Retardation akzeptierte, auf 16 Schülern basiert und letztendlich auch keine Generalisierung ermöglicht. Wember (1989, 1991, 1992a und b sowie 1994) diskutiert Grenzen und Möglichkeiten empirischer Forschung an ‚quasi‘ experimentellen Einzelfallstudien in der Sonderpädagogik.

²Eine Schülerin wird aufgrund eines längeren Krankenhausaufenthalts nur kurz beschrieben.

diesen Teil der Arbeit meine eigene sonderpädagogische Praxis ausgewählt. Neben mir unterrichteten noch vier andere Lehrkräfte in der Klasse¹. Insofern waren wir aktiv handelnde Beobachter.

Der Grund dafür einen Teil der eigenen Praxis auszusuchen, liegt u.a. darin, dass aus forschungspraktischer Perspektive der Zugang zu Menschen mit schwerer geistiger Behinderung äußerst schwierig ist (vgl. auch Wember 1991). Eine (nichtteilnehmende) Beobachtung stört häufig das Alltagsgeschehen und ist deshalb auf kürzere Zeiträume beschränkt. Der Nachteil dieser nichtteilnehmenden Beobachtung ist, dass die Beobachter aufgrund der kurzen Zeit von etwa einem Tag bis einer Woche nicht die Sensibilität für die Besonderheiten der betreffenden Menschen entwickeln können. Bleiben die Beobachter länger, ist es kaum möglich bei der Nichteilnahme zu bleiben². Der forschungspraktische Vorteil der Verwendung der eigenen Praxis ist im konkreten Fall auch darin zu sehen, dass ein Zeitraum von 6 Monaten zugrunde gelegt werden kann. Ein solcher Zeitraum ist mit externen Beobachtern kaum zu erreichen. So können Entwicklungen auch über einen längeren Zeitraum verfolgt werden.

Es dürfen natürlich die Nachteile nicht unerwähnt bleiben; durch die Verwendung der eigenen Praxis besteht die Gefahr einer subjektiven Verzerrung.

Zum einen ist es theoretisch vorstellbar, dass bereits die Erstellung der Dokumente durch die Wünschbarkeit beeinflusst wird. Das ist in diesem Falle nicht anzunehmen: Die Idee zur Anfertigung dieser Arbeit ergab sich

¹ Das Wochenbuch wurde von zwei Personen geführt. Die Personen werden im Empirieteil kurz charakterisiert.

² Bei der Kölner Studie von Seifert et. al (2001) bei Menschen mit schwerer Behinderung wurden einzelne Beobachter, obwohl nicht intendiert, schon nach Stunden aktiv.

erst nach Beendigung des halbjährigen Unterrichtszeitraums¹. Zudem sind ein Teil der Dokumente Notizen, die unmittelbar nach dem Unterricht erstellt wurden und von daher eine hohe Authentizität besitzen.

Zum anderen kann es sein, dass durch die Identität von Autor und im Unterrichtsgeschehen Handelndem sich eine Befangenheit ergibt: es fällt schwer, die eigene Praxis ungeschönt zu beschreiben. Es wird versucht dieser Gefahr, durch die Verwendung der umfangreichen Dokumentation vorzubauen.

Insgesamt erscheint mir diese Vorgehensweise vorteilhaft, zumal es bei dem empirischen Teil primär darum geht, anhand von Unterrichtsbeispielen die verschiedenen Aspekte der Basalen Selbstbestimmung aufzuzeigen.

9.2.3 Untersuchungsgegenstand: Schulklasse

Ausgangspunkt des empirischen Teils ist das schulische Geschehen einer Sonderschulklasse mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung über sechs Monate im Schuljahr 1996/97. Die Klasse bestand aus vier Schülern².

Der Fragestellung und dem daraus folgenden qualitativen Forschungsansatz entsprechend, ging es nicht darum, ein repräsentatives Spektrum zu untersuchen. Vielmehr war es für die Untersuchung wichtig, dass diese Klasse grundsätzlich eine typische Schulsituation von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung widerspiegelt, und dass die Daten hinreichend umfangreich und differenziert sind, um eine sinnvolle Rekonstruktion des Unterrichtsgeschehens zu gewährleisten. Beides konnte grundsätzlich bejaht werden.

¹ Eine explizite Orientierung des Unterrichtsgeschehens an einer wie auch immer gearteten wissenschaftlichen Erwünschtheit ist aufgrund der erst späteren Untersuchung ausgeschlossen.

² Eine Schülerin wird aufgrund eines längeren Krankenhausaufenthalts nur kurz beschrieben.

9.3 Vorhandene Daten

Grundlage der Rekonstruktion ist neben der eigenen Erfahrung eine umfangreiche Sammlung von Unterlagen über das schulische Geschehen der Klasse. Sie umfasst über eintausend Beschreibungen. Neben den üblichen amtlichen Dokumenten wie Zeugnissen, Protokollen von Sitzungen lagen u.a. folgende Unterlagen vor:

- ein ausführlich geführtes Wochenbuch mit über 500 Situations- und Verhaltensbeschreibungen
- eine große Anzahl von in der Situation handgeschriebenen Notizen
- spezielle Listen, die über einen längeren Zeitraum bestimmte Verhaltensaspekte dokumentieren
- Videomitschnitte aus dem Klassengeschehen und Fotos

Diese vielfältigen und umfangreiche Sammlung war die Basis für eine sinnvolle Rekonstruktion des Unterrichtsgeschehens. Die einzelnen Unterlagen wurden in eine Materialsammlung aufgenommen und zur besseren Wiederauffindbarkeit katalogisiert. Im Folgenden sollen die wichtigsten Quellen charakterisiert werden.

9.3.1 Wochenbuch

In dieses Buch wurden jede Woche nach einer bestimmten Systematik von den betreffenden Lehrkräften alle Verhaltensänderungen jedes Schülers und wichtige Ereignisse eingetragen¹. Pro Woche kamen ungefähr 40 bis 50 Eintragungen zustande. Das Wochenbuch hatte folgende Kategorien vorgegeben, die von den Lehrkräften noch modifiziert wurden:

¹ Ursprünglich hatte es, ähnlich eines Klassenbuches einer Regelschule, die Funktion Themen des Unterrichts der entsprechenden Fächer einzutragen. Es wurde aber insofern modifiziert, dass vor allem Verhalten der Schüler in bestimmten Situationen notiert wurde. Außerdem wurde für Besonderheiten eine gesonderte Rubrik eingerichtet.

| Vorgegebene Kategorie | Von den Lehrkräften differenziert und modifiziert |
|-------------------------------------|---|
| Basale Förderung | Einzelunterricht |
| Selbsterfahrung/Selbstversorgung | Vesper Mittagessen Toilette An- und Ausziehen |
| Umwelterfahrung | Hauswirtschaftliches Arbeiten Gestalten Spiel/Arbeit Basale Förderung Sozialverhalten Kommunikation Morgenkreis |
| Sozialverhalten | Besonderheiten |
| Spiel, Gestaltung, Freizeit, Arbeit | Bewegungserziehung: -Hallenbad -Turnhalle -Airtramp/Gänge |

Tabelle: Kategorien für die Wochenbucheintragen

Für jeden Schüler wurden jeweils separate Eintragungen vorgenommen. Bestimmte Kategorien wurden in einem Rhythmus vorgenommen. So wurden etwa bei den jeweiligen Orten, an denen die Bewegungserziehung stattfand, abgewechselt. Ziel dieser Eintragungen war eine möglichst genaue Beschreibung des Unterrichtsgeschehens zu geben, um die teilweise sehr geringen Veränderungen feststellen zu können.

Das Schulhalbjahr hatte 16 Schulwochen, sodass mit über 500 Beschreibungen ein erstes dichteres Bild ermöglicht wurde. Durch die Systematik der Eintragungen konnten Veränderungen für einen Bereich schnell erkannt werden.

9.3.2 Handgeschriebene Notizen

Dabei handelt es sich um in oder kurz nach einer bedeutsamen Unterrichtssituation schnell beschriebenen Notizen. Diese unsystematisch angefertigten handgeschriebenen Notizen beschreiben Besonderheiten der Schüler. Durch das spontane Aufschreiben, geben sie auf besonders authentische Art und Weise das Unterrichtsgeschehen wieder. Von einem genau beschriebenen Schüler liegen über 300 Notizen dieser Art vor.

9.3.3 Listen

Neben eher medizinisch orientierter Listen¹ sind vor allem die Dokumente über besondere Verhaltensweisen von Interesse. So wurde etwa täglich dokumentiert, ob ein bestimmter Schüler, dem es bisher noch nicht gestattet war den üblichen Pausenhof mitzubedenutzen, dies nun tatsächlich auch tat und welche Konflikte sich daraus ergaben.

9.3.4 Video

Dabei handelt es sich um Aufnahmen von üblichen Unterrichtssituationen der Klasse. Insgesamt werden etwas mehr als 20 Situationen dargestellt. Die Aufnahmen wurden ohne viel Aufwand neben des normalen Unterrichtsgeschehens vom Autor oder vom ZdL, teilweise nur dadurch, dass die Kamera auf dem Stativ mitlief aufgezeichnet. Beispielweise wurde das Geschehen um das Mittagessen aufgezeichnet.

Der Vorteil dieser Sequenzen ist, dass die Schüler und die Situation in ihrer Vielfältigkeit hervortreten. Durch das wenig aufwändige unprofessionelle Aufnehmen kommt es auch weniger zu Verzerrungen.

9.3.5 Didaktische Wandtafeln

Während der sechs Monate wurden sieben thematisch gestaltete Wandtafeln angefertigt, die im Schulhaus ausgehängt wurden und spezielle Unterrichtseinheiten beschreiben. Jeweils mit Fotos bestückt wurde der Ablauf didaktisch kommentiert. Unter dem Titel ‚Sonderschulalltag konkret‘ behandelten sie folgende Themen:

- Ausflug in den Schulpark und Erfahrung mit Blättern
- Herr C(Iemens) erlebt Freude beim Wippen und Fahren mit dem Go-Cart

¹ Diese wurde etwa geführt um epileptische Anfälle zu registrieren, aber auch um den Stuhlgang zu dokumentieren.

- Erfahren einer anderen Person: Schüler erleben Schüler
- Herr C(lemens) holt Vesper
- Herr A(bel) ist aktiv! Erfahrung von Eigentätigkeit: Ist das Selbstgestaltung?
- Das Wichtigste lernt man nebenher: Die Bedeutung des ‚heimlichen Lehrplans‘ in der Sonderschule für Geistigbehinderte
- Bewegungserziehung in der Turnhalle: Herr A(bel) überwindet die große Rolle

9.4 Auswahl der Beispiele

Aus der Perspektive der Schüler wurde versucht den Unterrichtsablauf zu gliedern¹. Es ergaben sich die folgenden Grundsituationen.

- Zur Schule kommen und heimgehen
- Begrüßen/Verabschieden, Morgenkreis/Abschlusskreis
- Gemeinsame strukturierte Arbeit am Tisch
- Unstrukturierte Situationen /Freispiel
- Einzeltätigkeiten mit Aufforderungscharakter
- Essen (Vesper und Mittagessen)
- Toilettensituation
- Pause
- Gänge (zur Turnhalle, zum Bus, zum Mehrzweckraum)
- Turnhalle/Motopädagogik
- Gottesdienst, Feste mit anderen Klassen
- Schwimmbad
- Rausgehen

¹ Der Unterricht fand offiziell im 45-Minutenrhythmus nach bestimmten Fächern statt. Die offiziellen Dokumente wie Zeugnisse richteten sich nach dieser Systematik. Von daher wäre es naheliegend gewesen zur Aufbereitung diese Fachsystematik zu übernehmen. Für die Schüler war diese Systematik in weiten Teilen nicht nachvollziehbar. Das heißt, die Schüler wussten im Regelfall nicht, ob sie das Fach ‚Kommunikation‘ hatten oder etwa ‚Freizeit‘.

Anhand dieser Grundsituationen wurden nun vor allem die Wochenbucheinträge und die handgeschriebenen Notizen jeweils einer oder mehrerer Grundsituationen zugeordnet, mit dem Ziel eine an den Grundsituationen orientierte Beschreibung des Unterrichts zu gewährleisten. Ergebnis war eine Beschreibung des Unterrichts anhand dieser Grundsituationen.

Aus den umfangreichen Daten wurden nun fünf aussagekräftige Situationen ausgewählt:

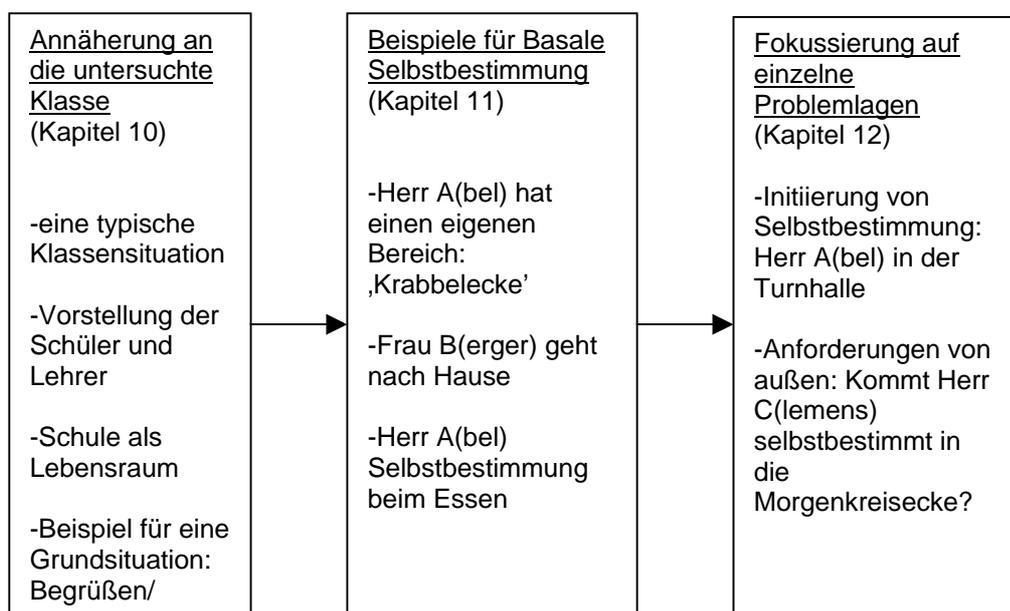
| Grundsituation | Im empirischen Teil dargestellte konkrete Situation |
|--|--|
| Unstrukturierte Situationen/Freispiel | Herr A(bel) hat einen eigenen Bereich ‚Krabbelecke‘ (vgl. Kapitel 11.1) |
| Zur Schule kommen und heimgehen | Frau B(erger) geht nach Hause (vgl. Kapitel 11.2) |
| Essen (Vesper und Mittagessen) | Herr A(bel) beim Essen (vgl. Kapitel 11.3) |
| Turnhalle/Motopädagogik | Initiierung von Selbstbestimmung: Herr A(bel) in der Turnhalle (vgl. Kapitel 12.1) |
| Begrüßen/Verabschieden, Morgenkreis/Abschlusskreis | Anforderungen von Außen: Kommt Herr C(lemens) selbstbestimmt in die Morgenkreisecke? (vgl. Kapitel 12.2) |

Tabelle: Grundsituationen und im empirischen Teil dargestellte Situationen

Die Auswahl orientierte sich danach, wie die verschiedenen Aspekte der Basalen Selbstbestimmung im komplexen Alltag am prägnantesten dargestellt werden können.

10 Annäherung an die untersuchte Klasse

Für den Ablauf der Arbeit ist es sinnvoll, eine allgemeine Beschreibung der vorliegenden Gegebenheiten voranzustellen, bevor an einzelnen Fallbeispielen Basale Selbstbestimmung behandelt wird. Zunächst soll die betreffende Schulklasse vorgestellt werden. Im Anschluss daran werden konkrete Beispiele der Selbstbestimmung aufgezeigt.



Skizze: Verlauf des empirischen Teils

10.1 Eine typische Klassensituation

Es ist ungefähr 9 Uhr, die zweite Schulstunde hat begonnen. Wir befinden uns in einem wohnlich eingerichteten Klassenraum mit Tischen und Sitzkisten in einer Sonderschule für Geistigbehinderte. Frau B(erger), eine 24-jährige zierliche junge Frau, sitzt am Fenster und spielt mit einem kleinen Röhrchen in ihren Händen. Sie betastet es immer wieder auf unterschiedliche Art und Weise. Sie ist ansprechend gekleidet.

Herr C(lemens), ein großer kräftiger 16-jähriger Jugendlicher, liegt auf dem Boden gekauert und greift sich in die Augen. Er wirkt auf mich, als ob er innerlich abwesend wäre.

Von einem Zivildienstleistenden wird Herr A(bel), ein junger Mann der nicht selbständig gehen kann, eher getragen als laufend in das Klassenzimmer gebracht. Er wird in seinem Anorak recht unsanft auf einen Stuhl gesetzt. Ich begrüße Herrn A(bel), indem ich mich ihm zuwende und 'Guten Morgen Herr A(bel)' sage. Herr A(bel) kann nicht sprechen. Er reagiert auf die Ansprache mit einem Lächeln. Als nächstes wird ihm sein grauer Parka ausgezogen. An meiner Hand läuft Herr A(bel) zu der Sitzecke im hinteren Teil des Klassenzimmers. Er hat sehr steife Beine, sodass er alleingelassen umfallen würde. Dort angekommen, wird er auf eine Sitzkiste gesetzt. Seit zwei Wochen darf er alleine sitzen. Er greift nach einem hinter ihm hängenden Tuch und versucht es, in den Mund zu bekommen.

Frau B(erger) wird mit freundlicher Stimme aufgefordert in die Sitzecke zu kommen. Es scheint, als ob sie die Situation beobachtet hat. Sie beginnt zu lächeln, bleibt aber sitzen. Ich gehe auf sie zu. Sie steht auf, hält sich die Hände an den Hals, an dem sie schon Schwielen hat, stampft in die Sitzecke und setzt sich hin.

Herr C(lemens) liegt weiterhin am Boden. Ich kniee mich zu ihm hin. Er hält meine Hand fest, bleibt aber liegen. Er wird nochmals freundlich aufgefordert in die Sitzecke zu kommen. Diesmal greift er nicht an mein Hemd. Nach einigem freundschaftlichen Hin und Her krabbelt Herr C(lemens), obwohl er gut gehen kann, auf allen vieren in die Sitzecke. Dort angekommen, richtet er sich auf und lautiert deutlich. Nun sitzen wir alle, und der Morgenkreis kann beginnen.

10.2 Vorstellung der Schüler und Lehrer

Die Klasse

Die Klasse bestand im betreffenden Schuljahr aus zwei Schülern und zwei Schülerinnen mit schwerer geistiger Behinderung im Alter von 16-26 Jahren, sowie drei Lehrkräften, die regelmäßig zugegen waren.

Frau B(erger)

Frau B(erger) war zur Zeit der Beobachtungen 24 Jahren alt. Sie ist eine kleine und zierliche Person. Frau B(erger) war meist auffallend geschmackvoll gekleidet. Sie konnte selbständig laufen. Sprechen war ihr jedoch nicht möglich. Wohlgefallen brachte sie ihrem Gegenüber mit einem Lächeln zum Ausdruck. Beispielsweise hatte sie es anscheinend sehr gerne, wenn ihr eine vertraute Person mit der Hand über den Rücken strich. Sie zeigte dann ein entspanntes, fröhliches Lächeln. Missfallen drückte sie durch ‚stampfendes‘ Gehen aus. Häufig hielt sie sich dann auch die Hände an den Hals. Frau B(erger) konnte auch weinen. Es war für die Lehrer, selbst für diejenigen, die sie lange kannten, nicht immer klar, aus welchem Grund sie wohl traurig war. Eine andere, besondere Art sich zu äußern war, dass Frau B(erger) längere Zeit leidend einen Ton von sich gab.

Frau B(erger) hatte noch keine ausreichende Kontrolle über ihre Ausscheidungsvorgänge und trug deshalb eine Windel. Bei ihr wurde eine Epilepsie diagnostiziert. Während der Unterrichtszeit hatte sie im Untersuchungszeitraum keine Anfälle. Dennoch bestand grundsätzlich die Gefahr eines Anfalls. Diese erforderte besondere Vorsicht, etwa beim Treppensteigen.

Eine Besonderheit von Frau B(erger) war ihre Vorliebe für lange, glatte Gegenstände, wie etwa Kochlöffel. Diese betastete sie gerne ausdauernd und konzentriert mit ihren Händen. Insbesondere in kurzen

Unterrichtsunterbrechungen suchte Frau B(erger) nach diesen Gegenständen.

Frau B(erger) hatte die Angewohnheit, sich die Hände an den Hals zu halten. Dabei drückte sie sich je nach Stärke die Blutgefäße zusammen. Zwei Stellen an ihrem Hals hatten davon bereits Schwielen entwickelt. Dieses Verhalten ging mit einer Abwendung aus der aktuellen Situation einher. In Situationen, in denen sie Angst bekam oder unsicher war, trat dieses Verhalten häufiger auf.

Frau B(erger) war die selbständigste Schülerin der Klasse. Sie konnte bei den verschiedenen Gängen zu Fachräumen, aber auch bei Ausflügen, der Klasse allein folgen. Sie besaß die Fertigkeit, ohne manuelle oder verbale Unterstützung zu essen. Sie aß sehr gerne und brachte als einzige Schülerin der Klasse eine Pausenmahlzeit von der Wohngruppe mit.

Herr A(bel)

An Herrn A(bel) fiel mir zuerst sein Aktivitätsdrang auf. Herr A(bel) war ein 26-jähriger Mann. Er war ungefähr 1.40m groß. Auch Herr A(bel) konnte nicht sprechen. Seine Fortbewegungsart war das Krabbeln. Aufgrund seiner steifen Beine konnte er nicht alleine gehen, an der Hand geführt war es ihm möglich. Herr A(bel) griff häufig aus eigenem Antrieb die unterschiedlichsten Gegenstände, betastete sie und nahm sie in den Mund.

Herr A(bel) konnte sich auf besondere Art und Weise durch seine Mimik ausdrücken. Beispielsweise konnte er herzlich lachen, wenn er sich wohlfühlte. Ein anderes Ausdrucksmittel seines Empfindens war der Tonus seiner Muskeln, wobei er grundsätzlich einen hohen Tonus hatte. Wenn er ganz besonders steif war, wurde dies als ein Ausdruck des Unwohlseins, der Angst oder Furcht gedeutet. Im Gegensatz dazu wurde

ein Nachlassen seines Tonus, etwa beim Baden im warmen Wasser, als ein Wohlfühlen und Entspannen gedeutet.

Mein Bild von ihm änderte sich durch unser kennen Lernen stark. Zu Beginn wirkte er auf mich, einen ihm unbekanntem Beobachter, in seinen Aktivitäten stark verhaftet. So wurde auch von anderen Beobachtern häufig interpretiert, er verhalte sich stereotyp, wenn er etwa längere Zeit an einer Schnur hantierte. Mit der Zeit wurde mir die Intentionalität seines Handelns deutlicher. Jedes Mal, wenn er etwa ganz gezielt auf für ihn interessante Dinge wie einen Vorhang zukrabbelte und sich dann mit diesem Gegenstand beschäftigte, war dies ein Zeichen für seine Umweltoffenheit.

Mit der Zeit erlebte ich Herrn A(bel) als einen äußerst aktiven Schüler. Auf seine Art und Weise erforschte er seinen Nahbereich. Er konnte zielgerichtet handeln und krabbelte auf andere Mitschüler zu, die er dann betastete. Eine kleine Episode sei hier berichtet.

Herr A(bel) krabbelte frei im Klassenzimmer herum. Das Spülbecken war noch mit warmem Wasser gefüllt, was er aber aus seiner Perspektive nicht sehen konnte. Er krabbelte auf dem Fußboden zum Boden des Schränkchens hin, in dem das Spülbecken war. Dort richtete er sich auf, was für ihn eine beachtliche motorische Leistung war, hielt sich mit einer Hand am Spülbeckenrand fest und tatschte mit der anderen Hand in das noch warme Spülwasser. In seinem Gesicht war große Freude erkennbar. Nachdem er auch die Umgebung ein wenig mit Wasser bedeckt hatte, zog er sich nach ungefähr fünf Minuten zufrieden wieder auf den Boden zurück.

Er hatte einen Gehwagen, den er jedoch nicht ohne Betreuung verwenden konnte, da die Gefahr bestand, dass er ihn nicht bremsen konnte. Herr

A(bel) hatte eine Windel an. Es gehörte zum üblichen Tagesablauf der Schule, dass er von den Lehrern frisch gewandelt wurde.

Herr A(bel) nahm, wie beschrieben, gerne Gegenstände in den Mund. Dabei bestand die Gefahr, dass er diese Gegenstände verschlucken könnte. Im Gegensatz zu einem kleinen Kind waren seine Hustreflexe nicht entsprechend ausgebildet. Aus diesem Grunde musste Herr A(bel) zu jeder Zeit beobachtet werden. Da dies nicht immer möglich war, hatte er einen Stuhl, in den er gesetzt wurde und aus dem er selbständig nicht herauskam.

Am Esstisch im Klassenzimmer hatte Herr A(bel) einen besonders standfesten Stuhl. Gerne griff er mit seinen Händen nach allem, was auf dem Tisch in seiner beachtlich großen Reichweite war. Um dies beispielsweise beim Tischdecken zu vermeiden, wurde er mit seinem Stuhl erst zu Beginn des Essens an den Tisch geschoben. Am Tisch war für seine linke Hand ein Haltegriff montiert. Es hatte sich gezeigt, dass er sich besser auf seine rechte Hand konzentrierte, wenn er sich mit seiner linken Hand festhalten konnte. Während des Essens hatte er im Regelfall eine Person, die ganz für ihn da war. Er durfte, aufgrund der oben angeführten Gefahr, nur ausgesprochen weiche Nahrung, wie etwa kleine Bananenstücke oder Joghurt, essen.

Herr A(bel) hatte Lieblingsgegenstände, wie etwa ein kleines Vorhangstück, welches er wiedererkannte. Mit ihm spielte er gerne, indem er es wiederholt betastete, vor seinen Augen bewegte und teilweise in den Mund nahm. Körperkontakt und persönliche Ansprache konnte er je nach Stimmung genießen.

Herr C(lemens)

Herr C(lemens), ein 16-jähriger Jugendlicher, besuchte erst seit einem Jahr diese Sonderschule. Er hatte durch seine Art der Kontaktnahme

einen besonderen Ruf erworben. Als wir uns kennen lernten, hielt er den Ausschnitt meines T-Shirts einfach fest und ließ ihn nicht mehr los. Alle Versuche von gutem Zusprechen bis zum Einsatz von Kraft waren nicht von Erfolg gekrönt. Diese besondere Art des Kontakts war im Schulhaus bekannt. Manchmal hielt er auch die Haare fest. Dies hatte zur Folge, dass ihm häufig mit einer Vorreingenommenheit begegnet wurde.

Es bestand die Gefahr, dass er nur noch auf diese eine Verhaltensweise reduziert wurde. Dabei hatte Herr C(lemens) eine breite Spannweite emotionaler Ausdrucksmöglichkeiten. Sehr eindrücklich ist mir noch seine Art des sich Freuens. Er lief wankend durch das Klassenzimmer und stieß dabei freudige Rufe aus, die als 'Eideba'¹ verstanden wurden. Besonders gern hatte er es, wenn ihm mit seiner Hand auf die Brust geklopft wurde. Auf der anderen Seite konnte er fast apathisch auf dem Boden liegen und im Extremfall seine Finger erschreckend weit in die Augenhöhlen drehen. In solchen Situationen war es dann schwer zu entscheiden, ob er überhaupt noch etwas von seiner Umwelt wahrnehmen konnte.

Herr C(lemens) konnte eindrucksvoll wütend sein, etwa wenn er in einer Auseinandersetzung aus seiner Sicht unterlag. Sein Gesicht spiegelte diese Wut deutlich wider. Er warf dann zuweilen mit heftigen Bewegungen die nächstliegenden Gegenstände vom Schränkchen oder vom Tisch oder riss den Vorhang herunter. Der Umgang mit ihm wurde durch seine oben beschriebene Verhaltensauffälligkeit gefärbt. In der Schule hatte er den Ruf, ein 'schwieriger, fast gefährlicher' Schüler zu sein.

Zu Beginn unseres kennen Lernens versuchte ich, einen 'basalen' Zugang zu ihm zu gewinnen.

¹ Was dieses ‚Eideba‘ tatsächlich bedeutete war schwer zu sagen. Vom Wortlaut könnte es eventuell mit ‚Eisenbahn‘ zusammenhängen. Wobei er es auch ohne jeglichen Bezug zu einer solchen verwandte. Auf jeden Fall war der Begriff für ihn sehr positiv gefärbt.

In einer Einzelsituation legte ich eine Decke im Klassenzimmer aus. Herr C(lemens) lag auf dem Boden und nahm scheinbar seine Umwelt nicht wahr. Nach ungefähr fünf Minuten näherten wir uns an. Ich ging sehr vorsichtig vor, nahm seine Hand und klopfte vorsichtig auf seine Brust. Erst ließ er es passiv geschehen. Mit der Zeit hatte er einen aktiven Anteil in dem Sinn, dass er meine Hand zu seiner Brust führte. Diese Aktivitäten wurden durch Singspiele begleitet. Offensichtlich machte dies Herr C(lemens) Freude. Das als Wechsel gedachte gemeinsame Klopfen auf meine Brust wurde von ihm als eher lästiges Zutun empfunden. Mit der Zeit und durch mehrere Wiederholungen gelang es so, dass sich ein einfacher Kontakt zu ihm entwickelte.

Ein großes Problem war die reduzierte Sehleistung von Herr C(lemens). Die medizinische Diagnose lautete: ‚Aphakie mit Nachtstar Zustand nach Linsenabsaugung bei Cataracta congenita, Strabismus concomitans convergens alternans, Nystagmus‘. Für Nichtmediziner: ‚ein Zustand nach Entfernung der Augenlinse bei angeborener Linsentrübung, sowie eine spezielle Art des Schielens und Augenzittern‘. Ihm wurde eine Brille mit der Stärke 11+ und 14+ dpt empfohlen. Aus pragmatischer Sicht konnte, auch auf Nachfrage bei früheren Lehrern oder Gruppenmitarbeitern, nicht geklärt werden, was genau Herr C(lemens) sehen konnte. Auf der einen Seite gelang es ihm ohne Schwierigkeiten ihn interessierende Dinge wie etwa eine halbversteckte Brezel auf dem Tisch zu finden und zielgerichtet zu greifen. Beim Gehen jedoch stellten ihn besonders Hell-Dunkel-Übergänge, etwa beim Schulhauseingang, vor große Schwierigkeiten.

Herr C(lemens)s Gangart war ein wenig ungewöhnlich, er wirkte in den Knien eingeknickt, doch grundsätzlich konnte er gehen und bei entsprechender Motivation auch 'laufen' bzw. schnell gehen. Herr C(lemens) war nach einem Jahr Schulbesuch dafür bekannt, dass er sich auf den Boden setzen oder legen konnte und es kaum möglich war, ihn zu einem Weitergehen zu motivieren. Herr C(lemens) benötigte Windeln, die er sich häufig nur sehr ungern wechseln ließ.

Frau D(eis)

Die Klasse hatte noch eine vierte Schülerin namens Frau D(eis), die nur zeitlich begrenzt am Unterricht teilnahm. Frau D(eis) war damals 26 Jahre alt. Sie war auf den Rollstuhl angewiesen. Frau D(eis) konnte nicht sprechen. Sie nahm ab und an Blickkontakt auf.

Frau D(eis) verweigerte in den Sommerferien das Essen. Zu Beginn des Schuljahrs war Frau D(eis) deshalb noch in einem Krankenhaus. Dort wurde sie künstlich ernährt. Sie konnte daher in der zu beschreibenden Zeit kaum besuchen. Sie wurde von verschiedenen Lehrkräften besucht. Danach wurde Frau D(eis) auf die Krankenstation der Großeinrichtung verlegt. Mit der Verbesserung ihres Gesundheitszustandes wurde versucht, sie wieder in den Schulablauf zu integrieren. Ab der siebten Schulwoche wurde sie anfangs einige Stunden und später für den ganzen Schultag von der Krankenstation in die Schule und wieder zurück gebracht. Zielsetzung war, Frau D(eis) langsam wieder an ihre vertraute Klasse zu gewöhnen. Erst zu Ende des Schulhalbjahres und damit zum Ende des Berichtszeitraums wechselte Frau D(eis) wieder auf die Wohngruppe und nahm im gewohnten Maß am Unterricht der Klasse teil. Da Frau D(eis) nur an einem geringen Teil des Unterrichts teilnahm, wird sie in den folgenden Situationsbeschreibungen nicht ausführlich geschildert.

An den wenigen Tagen, an denen Frau D(eis) am Unterricht teilnahm, beeindruckte mich ihre Klarheit, mit der sie ihren Unwillen gegenüber dem Essen ausdrücken konnte. Es gab in solchen Situationen keinen Zweifel dass sie nun wirklich nichts essen wolle.

Frau D(eis) unterlag zeitweise starken Gefühlsschwankungen. Die Ursache konnte auch von der sie lange Zeit begleitenden Lehrkraft nicht genau geklärt werden. Frau D(eis) zeigte dabei deutlich ihren Missmut.

Sie fing an lautstark zu brummen. Manchmal beruhigte sie sich durch Wiegen in einer Hängematte wieder.

Frau D(eis) konnte nicht auf einem üblichen Stuhl sitzen. Sie saß die meiste Zeit in ihrem Rollstuhl. Ansonsten wurde sie gelagert¹. Frau D(eis) war Epileptikerin, und es bestand die Gefahr kleinerer wie größerer Anfälle. Frau D(eis) wurde gewindelt.

Die Lehrkräfte

Für die Klasse waren vor allem drei Personen zuständig. Einmal der Autor mit einem vollen Deputat, dazu ein Zivildienstleistender, der so gut wie immer in der Klasse mitarbeitete, sowie eine Fachlehrerin die mit einem halben Deputat für die Klasse zuständig war. Außerdem war ein Krankengymnast und eine Ergotherapeutin stundenweise für einzelne Schüler der Klasse zuständig.

Alle für die Klasse zuständigen Lehrkräfte mit Ausnahme des Autors, kannten die Schüler noch vom vorherigen Schuljahr. Dadurch konnte eine Kontinuität für die Schüler bewahrt werden. Die ‚Fächer‘ Schwimmen und Turnen wurden gemeinsam mit der Nachbarklasse gestaltet.

Nur durch eine gute Zusammenarbeit aller Lehrkräfte konnte ein funktionierendes Unterrichtsgeschehen organisiert werden. Die Erfahrung, das Engagement und die Grundauffassungen der Lehrkräfte waren für die Ausrichtung des Unterrichts von großer Bedeutung. Neben den offenen Grundauffassungen wirkten sicherlich auch verdeckte Orientierungen mit.

Der Zivildienstleistende war ein zwanzigjähriger Mann ohne Erfahrung in sozialer Arbeit. Er zeichnete sich durch ein hohes Engagement und seine Zuverlässigkeit aus.

¹ Sie hatte auch eine spezielle Stehvorrichtung, die sie nur kurze Zeit tolerierte.

10.3 Schule als Lebensraum

Die Lebenswirklichkeit von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung widerspricht in vielen Aspekten den gesellschaftlichen Normen. So entspricht eine Schule für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung selten den landläufigen Vorstellungen von einer Schule, etwa mit Tafeln, Klassenarbeiten usw.. Dennoch hat sich der institutionelle Deutungsrahmen ‚Schule‘ auch für die Arbeit mit Menschen mit schwerer geistiger Behinderung im Schulalter in Deutschland durchgesetzt¹. Dieses Deutungsmuster ermöglicht durch Analogieverweise zur Welt der nicht schwer geistig behinderten Menschen eine erste Möglichkeit zur Beschreibung. Ob nun die Schüler selbst die Schule als Schule im üblichen Sinne wahrnahmen, sei dahingestellt. Dennoch war die Schule während der Unterrichtszeit der Lebensraum der betreffenden Schüler.

Der Unterricht fand in einer Sonderschule für Körper- und Geistigbehinderte statt. Die Schule ist Teil einer sogenannten Komplexeinrichtung der Behindertenhilfe. Diese befindet sich quasi als abgeschlossenes Dorf in einer ländlichen Gegend. Alle Schüler der Klasse leben in Wohngruppen auf dem Einrichtungsgelände. Im betreffenden Schulhaus sind außer einer Klasse der Abteilung Förder-/Erziehungshilfe noch sechs andere Klassen mit geistig behinderten Schülern untergebracht. Obwohl versucht wurde, eine sogenannte interne Integration im Sinne von heterogenen Klassen anzustreben, gehörte diese Klasse zu den zwei Klassen der Schule, welche durchweg mit Schülern besetzt war, die als schwer geistig behindert galten.

¹ Dabei wird schulisches Lernen vermehrt produktiv auf den Alltag der Schüler ausgerichtet, sodass sich eine inhaltliche Nähe zu Alltagskonzepten der Sozialen Arbeit (vgl. Thiersch 1995a) ergibt. Dennoch findet dies institutionell im Rahmen und Deutungsmuster Schule mit Lehrplan, Zeugnissen usw. statt (vgl. auch Thiersch 2002a und Breitinger 1998).

Das Klassenzimmer

Das Klassenzimmer war ein circa zwanzig Quadratmeter großer, wohnlich eingerichteter Raum mit einer Fensterfront über die gesamte Längsseite. Vor dieser Fensterfront war über die ganze Länge des Zimmers eine tischhohe, ca. 50 cm tiefe Arbeitsplatte befestigt. Das schräge Dach erhöhte den Raum und war mit Metallverstrebungen zum Aufhängen von Schaukeln oder Ähnlichem versehen.

Das Zimmer war in folgende Bereiche untergliedert:

- Bereich zum Essen. Dazu gehörten die Tische mit Stühlen, ein Spülbecken und der Schrank mit Geschirr und Lebensmitteln.
- Bereich für Ruhe und den Morgenkreis: Der hintere Bereich des Klassenzimmers war durch einen Vorhang abtrennbar, sodass dieser Bereich abgedunkelt werden konnte. Dieser Bereich war durch einen Teppich besonders wohnlich eingerichtet.

Je nach Unterrichtsthema konnte die Einrichtung des Klassenzimmers entsprechend verändert werden. Im Verlauf des halben Jahres wurde im Klassenzimmer noch ein Platz zum Spielen für Frau B(erger) fest eingerichtet. Außerdem wurde für Herrn A(bel) ein Krabbelbereich angelegt, in dem er gefahrlos krabbeln konnte.

10.4 Begrüßen/Morgenkreis (Beispiel für eine Grundsituation)

Begrüßen

Der Tag wurde mit einem gegenseitigen ritualisierten Begrüßen begonnen.

Herr A(bel) wurde deutlich angesprochen. Die betreffende Lehrkraft wendete sich ihm direkt zu. Teilweise wurde ihm die Hand gegeben. Meist

reagierte er mit deutlicher Freude und Lachen auf dieses Kontaktangebot. Ziel dieses Arrangements war es, Herr A(bel) eine deutliche Orientierungsmöglichkeit zu geben. Die Zuwendung, die durch dieses Begrüßen stattfand, erlebte ich als eine Bereicherung der Beziehung, sowie als eine geeignete Kommunikationsmöglichkeit.

Herr C(lemens) wurde mit der Hand begrüßt. Dabei wurde er deutlich angesprochen und eventuell noch freundlich am Körper berührt. Da der Weg in die Schule durch massive Konflikte beeinträchtigt war, wurde ab der 6. Woche ein Übergaberitual mit der Wohngruppe vereinbart. Herr C(lemens) wurde von den Wohngruppenmitarbeitern auf eine Bank in der Wohngruppe gesetzt. Dort verabschiedeten ihn die Wohngruppenmitarbeiter und brachten ihn noch über die Wohntürschwelle. Dies hat sich als hilfreich erwiesen. Bei Herr C(lemens) war ich mir unsicher, inwieweit das Begrüßen für ihn wirklich wichtig war. Auf der einen Seite genoss er die Beachtung, die ihm geschenkt wurde, auf der anderen Seite war er auch stark an Gegenständen interessiert. Zeitweise stürmte er ins Klassenzimmer und suchte sich eine mit einem Kassettenrekorder versehene Stoffpuppe um dann Musik zu hören.

Frau B(erger) wurde auf eine ausgesprochen erwachsene Art und Weise mit Handschlag begrüßt und verabschiedet. Sie genoss es, begrüßt zu werden. Es bedeutete auch immer, ihr Respekt entgegen zu bringen.

Morgenkreis

Ein Ziel des Morgenkreises, insbesondere montags war es, den Schülern den Übergang von der Wohngruppe zur Schule mit ihrer eigenen Struktur zu erleichtern. Im Folgenden wird ein typischer Morgenkreis beschrieben.

Das Klassenzimmer hatte im hinteren Bereich eine Sitzecke. Auf Sitzkisten konnten alle Schüler und Lehrkräfte sitzen, während in der Mitte ein Tisch vorhanden war. Dieser hintere Teilraum wurde durch Zuziehen

von Vorhängen verdunkelt und vom übrigen Klassenraum abgetrennt. Farbige Strahler und relative Dunkelheit versuchten, eine ruhige Atmosphäre zu vermitteln.

Die Schüler saßen auf Sitzkisten im abtrennbaren hinteren Teil des Klassenzimmers¹. Sie hatten feste Plätze. Herr A(bel) saß an der Wand. Alleine schon das Sitzen auf einer Sitzkiste war für ihn zu Beginn ein gewagtes Unterfangen. Mit der Zeit wurde er sicherer, so dass für ihn keine Gefahr mehr bestand, das Gleichgewicht zu verlieren. Frau B(erger) saß ohne Probleme. Sie fand ihren Platz selbständig. Manchmal holte sie einen von ihr so geliebten langen Gegenstand, zum Beispiel einen Schlegel, und spielte mit ihm. Für Herr C(lemens), wenn er nun da war, war es nicht so einfach, sitzen zu bleiben und einem gemeinsamen Geschehen zu folgen. Manchmal stand er auf. Schwierig waren auch Situationen, in denen er den handelnden Lehrer festhielt und nicht mehr los ließ. Jeder Schüler wurde mit einer eigenen Sequenz begrüßt. Dazu wurde eine Kerze angezündet und ein Lied gesungen.

Der Morgenkreis war so aufgebaut, dass jeder Schüler einmal an der Reihe war und die anderen solange warten mussten. Da Herr C(lemens), falls er als erstes drankam, hinterher nicht mehr warten konnte und den Morgenkreis zu sprengen versuchte, kam er zumeist als letzter an die Reihe. Mit dieser Regelung kam er ganz gut zurecht. Durch die vielen Wiederholungen war ihm deutlich, dass er auch noch drankommt. Er nahm bei dieser Regelung das Geschehen mit den anderen Schülern scheinbar deutlicher wahr.

Mit der Zeit konnten bestimmte Lernsequenzen und Variationen eingebaut werden. Für jeden Schüler wurde eine Kerze gekauft. Diese unterschied

¹ Herr C(lemens) weigerte sich zu Beginn des Schulhalbjahres des Öfteren in den Morgenkreis zu kommen. Er legte sich auf den Boden im Klassenzimmer und war häufig auch nach wiederholter Aufforderung nicht dazu zu bewegen von selbst in den Morgenkreis zu kommen, in den schon seine Mitschüler und die Lehrer saßen. In Kapitel 12 ‚Fokussierung auf einzelne Problemlagen‘ wird diese Situation unter besonderer Berücksichtigung von Selbstbestimmung ausführlich dargestellt.

sich in der Form, der Farbe und teilweise im Geruch von der anderen. Für Frau B(erger) und Herr C(lemens) war es dann eine Aufgabe, 'ihre' Kerze zu holen. Auch dies war nicht so einfach. Frau B(erger) bedurfte der Aufforderung, ihre Kerze zu holen. Sie nahm sie manchmal nicht gerne in die Hand und wollte sie möglichst schnell wieder auf den Tisch in der Mitte stellen. Mit der Zeit konnte sie die Situation immer besser bewältigen. Sie hielt die brennende Kerze ein ganzes Lied lang. Nach dem Ende des Liedes stellte sie die Kerze wieder auf den Tisch.

Herr C(lemens) hatte Schwierigkeiten zu lernen, welche Kerze ihm gehörte. Auch das Halten der brennenden Kerze stellte für ihn eine Herausforderung dar. Zuweilen hielten wir sie gemeinsam. Das Singen machte ihm Spaß. Insbesondere, wenn beim Erklingen seines Namens (Hallo Herr C(lemens), Hallo Herr C(lemens), du bist hier...) auf seine Brust geklopft wurde. Zeitweise führte er sogar die Hand des Lehrers, damit diese ihn klopfte. Gegen Ende der beschriebenen sechs-monatigen Unterrichtszeit gelang es Herrn C(lemens), auch eine Wiederholung einer solchen Sequenz zu genießen.

Herr A(bel) wäre überfordert gewesen, wenn er seine Kerze selbständig hätte holen müssen. Deshalb wurde sie zu ihm gebracht, und die brennende Kerze wurde gemeinsam gehalten.

Am Ende des Morgenkreises wurden die Kerzen ausgeblasen. Frau B(erger) 'läutete' den Morgenkreis aus. Der Vorhang wurde weggeschoben, so dass es wieder heller wurde. Es sollte ein deutliches Zeichen sein, dass dieses Ritual nun zu Ende ist. Herr C(lemens) stand auf und ging meist schnell zu einem Kassettenrekorder, der ihn interessierte. Frau B(erger) stand auf und suchte sich einen langen Gegenstand. Herrn A(bel) wurde von einer Lehrkraft geholfen, wieder in das Klassenzimmer zu gehen.

11 Beispiele für Basale Selbstbestimmung

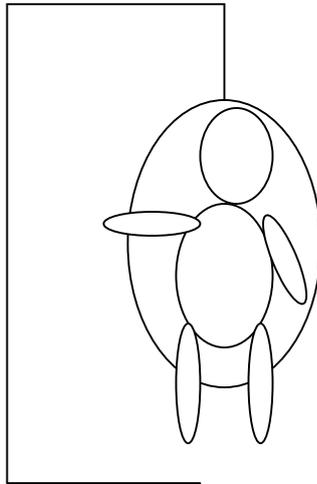
Im Folgenden möchte ich nun einige Aspekte einzelner Situationen im Unterricht der Klasse herausgreifen. Das im theoretischen Teil nur grob als ‚Basale Selbstbestimmung‘ Beschriebene, soll nun konkret dargestellt werden. Die Beispiele nehmen nicht für sich in Anspruch, das gesamte Unterrichtsgeschehen zu repräsentieren. Vielmehr handelt es sich um Situationen, an denen prototypisch die konkreten Möglichkeiten von Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung im Unterrichtsalltag aufgezeigt werden sollen.

11.1 Herr A(bel) hat einen eigenen Bereich: ‚Krabbelecke‘

Mit dem folgenden Beispiel aus dem Alltag soll das Konzept der Basalen Selbstbestimmung im Allgemeinen expliziert werden. Das Besondere an diesem Beispiel ist, dass der Aspekt der Selbsttätigkeit besonders deutlich sichtbar wird.

11.1.1 Vorbemerkung zum besseren Verständnis der Situation

Die Ausgangslage war, dass Herr A(bel) häufig in einen Hängestuhl gesetzt wurde. Der Grund dafür war Folgender: Für Herrn A(bel) waren die immer wieder auftretenden Situationen, in denen er keine unmittelbare Aufsicht und Ansprache hatte, problematisch. Er konnte sich nur bedingt in einer freien Situation bewegen. Wie schon erwähnt bestand die Gefahr, dass er etwas verschlucken könnte. Deshalb wurde er in diesen doch recht häufigen Situationen, die sich etwa durch einen Toilettengang mit einem anderen Schüler ergaben, zur Sicherheit in einen Hängestuhl gesetzt. Aus diesem Hängestuhl konnte er nicht selbständig herauskommen und er hatte hier nur sehr eingeschränkte Betätigungsmöglichkeiten.



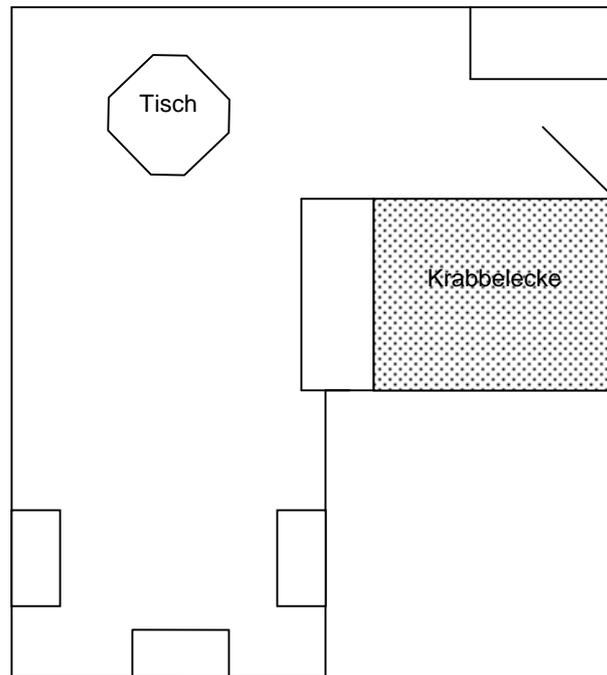
Skizze: Hängestuhl

11.1.2 Vorgehensweise um Selbstbestimmung zu ermöglichen

Um Herrn A(bel) die Möglichkeit zu geben, in diesen unstrukturierten Situationen etwas für ihn Sinnvolles zu tun, wurde für ihn das Klassenzimmer umgebaut (vgl. Skizze). Eine sichere¹ Krabbelecke sollte für Herrn A(bel) eingerichtet werden. Dazu wurde ein ca. 4 qm großer Teil des Klassenzimmers mit einer weichen Matte ausgelegt. Zu einer Seite wurde dieser Bereich durch eine Kommode abgetrennt. In dieser mit seinen Lieblingsspielzeugen ausgestatteten ‚Krabbelecke‘ konnte er sich aktiv beschäftigen. Sie war zum Klassenzimmer hin offen, so dass er bei Interesse auch in das restliche und dann eben gefährliche Klassenzimmer krabbeln konnte. Tatsächlich machte er von dieser Möglichkeit keinen Gebrauch, so dass man ihn für eine kurze Zeit ohne eine unmittelbare Aufsicht alleine lassen konnte. Die ‚Krabbelecke‘ war nicht nur ‚Verwahrungsort‘ für die Zeit des Toilettengangs anderer, vielmehr bot sie Herrn A(bel) einen für ihn interessanten und geeigneten Raum. Dadurch hatte Herr A(bel) im Klassenzimmer einen eigenen Bereich².

¹ Das heißt frei von verschluckbaren Gegenständen.

² Die anderen Schülerinnen und der andere Schüler hatten kein Interesse an diesem Bereich.



Skizze: Klassenzimmer mit Krabbelecke

Anhand einer Bilderdokumentation aus dem Datenmaterial lässt sich eine typische Situation von Herrn A(bel) in der ‚Krabbelecke‘ rekonstruieren.

Schritt 1:

Herr A(bel) krabbelte aus eigenem Interesse in die ‚Krabbelecke‘. Was den Ausschlag für diese Bewegung gab, ist schwer zu sagen. Die ‚Krabbelecke‘ war ausgestattet mit verschiedenen für ihn attraktiven Gegenständen. Dazu gehörte ein grünes Band, eine rote Rassel und verschiedene Stoffstücke.

Schritt 2:

Er krabbelt zu der roten Rassel hin und greift danach. Den Gegenstand hat er selbst gewählt. Eine Zeitlang beschäftigt er sich damit.

Schritt 3:

Die Attraktivität der Rassel hat für Herrn A(bel) nachgelassen. Aus eigenem Impuls wendet er sich ab und krabbelt zu einer Kiste mit verschiedenen Dingen.

Schritt 4:

Herr A(bel) hat ein Vorhangstück gegriffen. Begeistert hantiert er damit. Auf dem Foto ist ihm die Freude darüber deutlich anzusehen.

Schritt 5:

Nach einer Weile wendet er sich ab und verlässt aus eigenem Impuls die ‚Krabbelecke‘.

11.1.3 Interpretation im Rahmen der Basalen Selbstbestimmung

Anhand dieses Geschehens lassen sich wesentliche Merkmale von Basaler Selbstbestimmung zeigen. In diesem Fall tritt die Selbsttätigkeit in den Vordergrund.

Selbsttätigkeit mit eigenem Impuls und eigenem Rhythmus:

Herr A(bel) handelt aus eigenem Impuls, wenn er in die ‚Krabbelecke‘ krabbelt. Er wurde weder angewiesen, dies zu tun noch wurde er gefragt. Ein Gegenstand hatte sein Interesse geweckt, darum begann er mit der ihm eigenen motorischen Aktivität, dem Krabbeln. Nachdem die rote Rassel für ihn uninteressant geworden ist, wendet er sich dem Vorhangstück zu und krabbelt anschließend wieder hinaus. Diese Abfolge von Handlungen geschieht in seinem Rhythmus ohne Steuerung von außen.

Selbstentscheiden:

Selbstverständlich spielen sich in dem Geschehen viele Entscheidungen ab. Aus der Menge der interessanten Gegenstände greift er nach der roten Rassel, nicht nach dem grünen Band oder dem gelben Ball. Aus der

Kiste voller verschiedener Gegenstände pickt er den Vorhang heraus. Danach krabbelt er wieder ins Klassenzimmer und lässt die anderen Dinge unbeachtet. Diese Entscheidungen sind eingebettet in motorische Handlungen. Bei diesen Geschehen kann jeweils der Prozess der Entscheidung nicht von der konkreten Tätigkeit isoliert werden¹.

Erfahren der eigenen Wirkung:

Die Erfahrung der eigenen Wirkung spielt in diesem konkreten beschriebenen Geschehen eine untergeordnete Rolle. Dennoch ließe sich zum Beispiel das Greifen des Vorhangstücks in diese Kategorie einordnen. Aus meiner Sicht ist aber bedeutsamer, dass Herr A(bel) in einer abgeschlossenen Handlungssequenz sein Wirken selbst als Ganzes umfassend erlebt, ohne von anderen Menschen manipuliert zu werden².

11.1.4 Zusammenfassung

Insbesondere durch den Vergleich zwischen der bisherigen Praxis (Hängestuhl) und der neuen Möglichkeit (Krabbelecke) wird die Basale Selbstbestimmung mit ihren einzelnen Elementen ‚Selbst entscheiden‘, ‚Erfahren der eigenen Wirkung‘ und ‚Selbsttätigkeit‘ deutlich:

Bisher (Hängestuhl):

Die Eigenaktivität von Herrn A(bel) in unstrukturierten Situationen war massiv eingeschränkt, wenn er auf einen ihn sehr einschränkenden ‚Sicherheitsstuhl‘ gesetzt wurde. Er konnte zwar akustisch und visuell das sonstige Geschehen verfolgen, dennoch war er gehindert, selbstbestimmte Handlungen wie etwa Ortsveränderungen auszuführen. In diesem Sinne fesselte ihn dieser Sicherheitsstuhl. Dies wurde nur ein

¹ Eine begriffliche Trennung zwischen Entscheidung und Aktivität ist zwar immer analytisch möglich. Unterschiedlich kann der Grad sein, mit dem die Entscheidung mit der motorischen Aktivität verschmolzen ist. Bsp.: Die Wahl einer politischen Partei ist zwar auch Handlung, das Ankreuzen selbst ist aber nur Ausdruck der Entscheidung und relativ unabhängig von dieser.

² Erfahren der eigenen Wirkung kann neben dem einfachen Verständnis in einer einzigen Handlung auch auf komplexe Handlungsabfolgen als Ganzes bezogen werden.

wenig abgemildert, etwa dadurch, dass eine Kordel zur Beschäftigung am genannten Hängestuhl hing. Herr A(bel) war in diesen Situationen in seiner Eigenaktivität und damit letztendlich auch in seiner Selbstbestimmung stark eingeschränkt.

Neu (Krabbelecke):

Für Herrn A(bel) bedeutete die Krabbelecke vor allem die Möglichkeit, selbsttätig zu sein. Im Gegensatz zum Sicherheitsstuhl, konnte er in der Krabbelecke sich interessanten Dingen durch selbsttätiges Krabbeln nähern. Er untersuchte sie und legte sie dann wieder weg. Im Gegensatz zum Aufgehobensein im Hängestuhl konnte Herr A(bel) sein eigenes Wirken in einer umfassenderen Qualität erleben. In der Bildfolge ist deutlich zu sehen, wie er von einem Gegenstand fasziniert ist, sich diesem nähert, ihn untersucht und dann weiter krabbelt. Diese selbstbestimmte Handlungsfolge ist ihm weit mehr angemessen, als ein monotones Ziehen an einer Kordel. Selbstbestimmung im Sinne von Selbstentscheiden wurde besonders plastisch in der Situation, als Herr A(bel), nachdem er anscheinend genug von der Krabbelecke hatte, aus ihr herauskrabbelte. Auch dies ist in der Bildfolge schön sichtbar.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass einem jungen Mann ein für ihn interessanter und dennoch sicherer Bewegungsraum eingerichtet wird. Dadurch hat er die Möglichkeit, in den häufigen Zeiten, in denen die Lehrkräfte anderweitig beschäftigt sind, nicht wie zuvor in einem Hängestuhl ‚gefesselt‘ zu sein, sondern er kann sich mit allen dazugehörigen Vorteilen selbst bewegen. Hier tritt vor allem der Aspekt der Selbsttätigkeit im Rahmen der Basalen Selbstbestimmung deutlich hervor.

11.2 Frau (B)erger geht nach Hause

11.2.1 Vorbemerkung zum besseren Verständnis der Situation

Frau (B)ergers täglicher Nachhauseweg betrug ungefähr 150 Meter. In den Schuljahren vor dem in dieser Arbeit beschriebenen Zeitraum wurde das selbständige Nachhausegehen angebahnt. Es finden sich in den Unterlagen folgende Passagen:

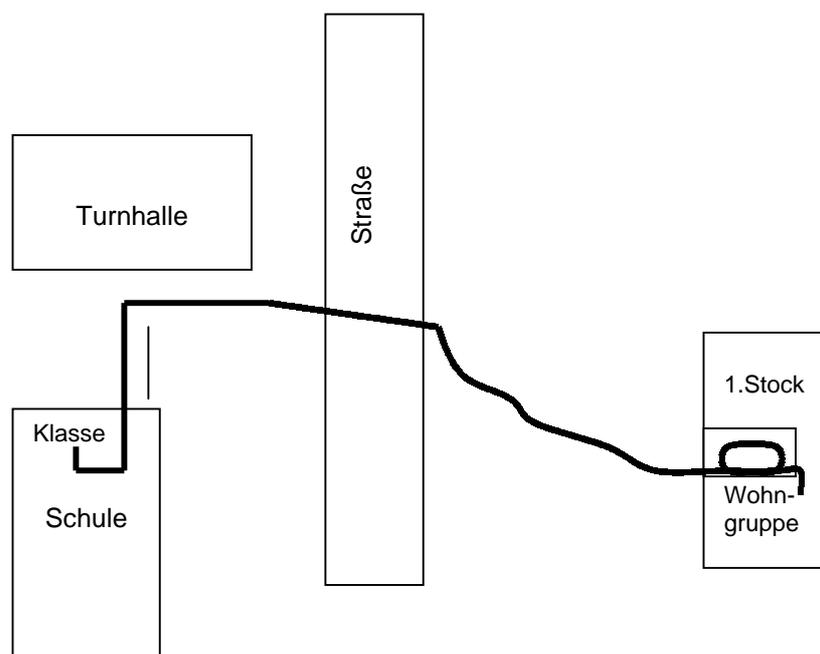
Zweimal im Schuljahr gelang ihr das Laufen von der Turnhalle zur Wohngruppe.

(Zeugnis vom Schuljahr 2 Jahre vor dem beschriebenen Zeitraum)

Von der Straße bis zur Gruppe ging sie völlig selbständig und musste nur noch vereinzelt zum Weitergehen aufgefordert werden. 2 mal im Schuljahr ging sie alleine von der Schule auf die Gruppe.

(Zeugnis vom Schuljahr vor dem beschriebenen Zeitraum).

Danach war es selten, dass Frau (B)erger ohne Begleitung von der Schule zu ihrer Wohngruppe ging. Zu Beginn des in dieser Arbeit beschriebenen Schulhalbjahres wurde Frau (B)erger bis zur Wohngruppe von einer Lehrkraft begleitet. Folgende Skizze soll Frau (B)ergers Schulweg verdeutlichen:



Skizze: Schulweg Frau B(erger)

11.2.2 Vorgehensweise um Selbstbestimmung zu ermöglichen

Es ergab sich, dass die Intensität der unmittelbaren Betreuung, die Frau (B)erger für ihren Nachhauseweg brauchte, immer stärker abnahm. Was letztendlich ausschlaggebend dafür war, ist schwer festzumachen. Einerseits wurde der Grad der Betreuung seitens der Lehrkräfte immer stärker reduziert. Andererseits zeigte Frau (B)erger aus eigenem Antrieb Verhaltensweisen, die diese Entwicklung beschleunigte.

Zu Beginn (1) wurde Frau (B)erger bis vor die Wohngruppentür im ersten Stock begleitet und üblicherweise wurde ihr die Tür geöffnet. Dort wurde sie von den Wohngruppenmitarbeitern in Empfang genommen.

Als Erweiterung (2) der Anforderungen an sie entwickelte sich, dass sie selbst die Türe öffnete beziehungsweise klingelte.

Zusätzlich (3) hierzu entwickelte es sich, dass Frau (B)erger nun lediglich zur Haustüre im Erdgeschoss begleitet wurde. Dort war die (elektrische) Haustüre schwergängig und nur mit großer Kraftanstrengung oder durch Betätigung eines Schalters zu öffnen. Den Weg die Treppe hoch zur Wohngruppe legte sie unbegleitet zurück. Aus Sicherheitsgründen - Frau (B)erger leidet an einer Epilepsie - blieb grundsätzlich eine Beaufsichtigung bestehen, jedoch dezent und für sie unbemerkt.

(4) Die Dauer der Begleitung wurde nun weiter verkürzt. Frau (B)erger wurde sicher über die Straße gebracht und dann verabschiedet. Frau (B)erger musste nun den von vielen älteren Personen aus einer WfbM¹ begangenen Weg bis zu ihrem Wohngruppenhaus gehen.

¹ Abk. für ‚Werkstatt für behinderte Menschen‘.

In einem weiteren Schritt (5) wurde Frau (B)erger vor der Straße¹ verabschiedet und ging dann ohne Begleitung, aber in Beobachtung, über die Straße und letztendlich in ihre Wohngruppe.

Die nächste Erweiterung (6) war, dass Frau (B)erger an der Schulhaustüre verabschiedet wurde. Sie ging dann den ganzen Weg an der Turnhalle vorbei, über die Straße in ihre Wohngruppe.

Zuletzt (7) fand die Verabschiedung an der Klassenzimmertür statt. Frau (B)erger ging nun zusätzlich durch einen kleinen Gang zur Schule hinaus.

Diese Entwicklung war tatsächlich nicht so planmäßig wie sie in dieser Übersicht erscheint. Aus dem Klassenbuch bzw. den handgeschriebenen Notizen² lassen sich einige markante Situationen der Entwicklung rekonstruieren.

Nach einer gewissen Zeit hatte es sich eingebürgert, dass die Verabschiedung nach der gemeinsamen Straßenüberquerung stattfand.

Gänge Frau (B)erger :
Nachhausegehen: Frau (B)erger geht im Regelfall nach der Straßenüberquerung alleine bis auf die Gruppe.

(Aus dem Klassenbuch, 6. Woche, 14.10.-19.10.)

Frau (B)erger selbst forcierte die weitere Entwicklung, indem sie zur Verblüffung aller zeigte, was sie kann. Sie ging ohne Anweisung ihren Weg.

Frau (B)erger geht vom Klassenzimmer alleine auf die Gruppe (ohne geschickt zu werden).

(Aus den handgeschriebenen Notizen, 5.12.)

¹ Die Straße wurde zwar von Autos befahren, befand sich aber auf dem Heimgelände, so dass die Situation nicht mit einer üblichen Verkehrsstraße verglichen werden kann.

² Diese Dokumente wurden im methodischen Teil beschrieben.

Diese einmalige und eventuell zufällige Verhaltensweise wurde von den Lehrkräften aufgegriffen: es wurde ihr ermöglicht, ihrem Impuls nachzukommen, sie wurde - unter Aufsicht - gehen gelassen. In der Woche danach wurde ihr angeboten, den Weg alleine zurück zu legen, dieses Angebot nahm sie zumindest teilweise von sich aus an.

Besonderheiten Frau (B)erger:
Frau (B)erger geht alleine auf die Gruppe (2mal).

(Aus dem Klassenbuch, 13. Woche, 9.12.-13.12.)

Frau (B)erger alleine heim vom Klassenzimmer.

(Aus den handgeschriebenen Notizen, 13.12)

Innerhalb einer Woche kam der allein begangene Nachhauseweg immerhin zweimal vor. Die Entwicklung führte zu einer neuen Normalität. Das einst Besondere wurde Regelfall. Ein echter Lernerfolg.

Einzelunterricht Frau (B)erger:
Frau (B)erger läuft regelmäßig von der Schulhaustüre (oben) auf ihre Gruppe.

(Aus dem Klassenbuch, 15. Woche 13.1.-17.1.,
1. Woche nach den Weihnachtsferien)

Frau (B)erger lernte es, ohne Begleitung von der Schule auf die Gruppe zu laufen. Dabei wird Frau (B)erger am Klassenzimmer oder der Schulhaustüre verabschiedet. Immer seltener bleibt sie irgendwo stehen. Dennoch wurde aus Sicherheitsgründen eine nahtlose Aufsicht mit der Gruppe abgesprochen.

(Zeugnisvorschlag aus den Unterlagen)

Frau (B)erger hatte also gelernt, nach der Schule ohne Begleitung auf ihre Wohngruppe zu gehen. Dieses selbständigere Verhalten stellt für Frau (B)erger einen gewaltigen Schritt in ein selbständigeres Leben dar und ist aus vielen Gründen wünschenswert (s.u.).

11.2.3 Interpretation im Rahmen der Basalen Selbstbestimmung

Selbstentscheiden:

Frau (B)erger entscheidet sich eines Tages, ohne dass es eine Aufforderung seitens der Lehrkräfte gegeben hat, selbständig von der Schule in ihre Wohngruppe zu laufen¹. Welche Motive Frau (B)erger hier hatte, weiß sie nur selbst. Aus den vorhergehenden Zeugnissen lässt sich herauslesen, dass sie diese Handlungen selten aber hin und wieder schon früher vollzogen hatte. Diesem Akt des Selbstentscheidens folgt ein zweiter, indem sie in der folgenden Woche selbst entscheidet, ob sie dies noch einmal macht oder nicht. In der folgenden Woche geht sie zweimal selbständig nach Hause und zweimal entscheidet sie sich, nicht zu selbständig zu gehen². Gerade diese Mittelposition zwischen Zufälligkeit und Routine verdeutlicht den Akt des (Selbst-)entscheidens.

Auch nachdem Frau (B)erger sich entschieden hat, loszugehen, ergeben sich viele Entscheidungsprozesse für sie. Es ist ihre Entscheidung, wohin sie geht, mit wem sie spricht, ob sie noch ein wenig stehen bleibt und dem Treiben der anderen Schüler zuschaut. Eine interessante Situation ist in einem Video festgehalten:

Frau (B)erger läuft zu ihrem Wohngruppenhaus und wird davor von einer älteren Frau mit Behinderung direkt angesprochen. In dieser Situation wirkt sie leicht verunsichert und dennoch schafft sie es, weiter auf ihre Wohngruppe zu gehen.

(Videomittschnitt)

Sie muss sich hier selbst entscheiden, wieder auf ihren alten (inneren) Weg zurückzukommen.

Der Aspekt des Selbstentscheidens innerhalb der Basalen Selbstbestimmung bekommt in diesem Beispiel noch eine zusätzliche

¹ Dass ihr dies ermöglicht wurde, ist nicht selbstverständlich. Die Sicherheit der Schülerin musste selbstverständlich stets gewährleistet werden.

² An einem Tag in der Woche war der Nachhauseweg aufgrund des Schwimmunterrichts anders.

Bedeutung. Die Entwicklung hin zum selbständigen Nachhausegehen ist keineswegs als das Durchlaufen eines von den Lehrkräften organisierten Lernprogramms zu verstehen. Vielmehr bestimmt Frau (B)erger in wichtigen Punkten selbst, wie und ob sie den ‚Lernweg‘ durchschreitet:

- Sie setzt den Impuls, wenn sie geht.
- Sie entscheidet, ob sie geht oder nicht.

An diesem Beispiel wird auch deutlich, dass sich das sich Selbstentscheiden keineswegs auf die Auswahl der vom Betreuer vorgegebenen Optionen reduzieren lässt. Von daher könnte die schlagwortartige These illustriert werden: Selbstbestimmung durch Selbstbestimmung. Komplexer formuliert heißt dies: Selbstbestimmung und der selbständige Nachhauseweg beinhaltet mehr Selbstbestimmung als der begleitete oder gar der mit Handführung vollzogene Nachhauseweg, lässt sich nicht nur als Ziel postulieren, vielmehr ist der Weg durch ein hohes Maß an selbstbestimmtem Verhalten gekennzeichnet. Wird diese These akzeptiert, hat dies zwei Konsequenzen:

- Es ist dann notwendig, selbst kleinste Selbstbestimmungsimpulse zuzulassen.
- Die in den USA existierenden ‚Selbstbestimmungsprogramme‘ müssen zumindest diesbezüglich kritisch hinterfragt werden¹.

Selbsttätigkeit:

Frau (B)erger blieb manchmal stehen und beobachtete bestimmte Dinge. Aus der Entfernung hatte ich den Eindruck, Frau (B)erger würde danach innerlich Anlauf nehmen, um weiterzugehen. Sie wippte ein wenig hin und her und plötzlich ging sie weiter. Sie tat dies aus ihrem Impuls, niemand forderte sie dazu auf. So gesehen ermöglichte dieses Gehen ohne Begleitung Frau (B)erger, sich selbst für ein Weitergehen zu entscheiden.

¹ Lindmeier und Lindmeier (2003, S. 119f) skizzieren den US-amerikanischen Selbstbestimmungsdiskurs. (vgl. auch Cone 2001).

Im Gegensatz zu Situationen, in denen sie direkt zu etwas aufgefordert wurde, bot diese indirekte Situation die Chance, stärker verinnerlichte Prozesse zu ermöglichen. Frau B(erger) wechselte zwischen Gehen und Stehen in ihrem Rhythmus.

Erfahren der eigenen Wirkung

Dieser Aspekt kann in der folgenden Szene markant illustriert werden: Frau (B)erger steht vor der (elektrischen) Wohnhaustüre. Es scheint so, als ob sie warten würde, dass diese von selbst aufgeht, was auch ab und zu geschieht, wenn eine andere Person den Taster drückt. Nach einiger Zeit öffnet Frau (B)erger selbst die Tür. So hat sie die Chance, ihre eigene Wirkung zu erfahren. Das Besondere ist, dass sie diese Wirkung in verhältnismäßig großer Selbstbestimmung bzw. Autonomie erfährt. Selbstverständlich könnte Frau (B)erger die Funktion des Türöffners auch unter der Anleitung der Lehrkräfte ‚lernen‘. Hierbei würde Frau (B)erger aufgefordert, den Türöffner zu betätigen, damit die Tür sich öffnet. Unter dem Aspekt des Erfahrens der eigenen Wirkung ist dies aber nur die zweitbeste Lösung. Die Aufforderung durch eine Lehrkraft schwächt die Differenzierung zwischen Eigen- und Fremderfahrung. Der Vorteil der stärker selbstbestimmten Situation, wie sie oben beschrieben wurde, ist, dass Frau (B)erger den Effekt ihrer Handlungen auf sich zurückbeziehen kann.

11.2.4 Zusammenfassung

Eine junge Frau mit schwerer geistiger Behinderung lernt in einem ihrer letzten Schulbesuchsjahre alleine von der Schule in ihre nahe gelegene Wohngruppe zurückzukehren. Diese Veränderung, mag sie auch banal erscheinen, hat für Frau (B)erger eine Bedeutung, die sich am besten durch den Vergleich der Situationen davor und danach erschließen lässt.

Situation mit weniger Selbstbestimmung

Durch das ständige Begleiten bei Aktivitäten, wie etwa dem Heimgehen nach der Schule, ist die behinderte Person in Gefahr, dass die Abhängigkeit von den Lehrkräften immer stärker steigt. Besonders besteht die Gefahr, wenn eine deutliche Führung durch die Begleiter stattfindet. So banale Vorkommnisse wie ein kurzes Stehenbleiben beim Treffen eines Kollegen kann der behinderten Person ihre Marginalität verdeutlichen. Werden gleichaltrige Menschen ohne Behinderung zum Vergleich genommen, wird die Einschränkung deutlicher. Es wäre ein Missverständnis, dies so zu interpretieren, dass der einzelne begleitete Gang problematisch wäre. Vielmehr denke ich, dass die Summe der vielen kleinen alltäglichen, von außen vorgegebenen Handlungen verstärkt (unnötig) abhängig macht.

Situation mit mehr Selbstbestimmung

Dadurch, dass Frau (B)erger nun selbständig nach Hause geht, ergeben sich für sie eine Vielzahl von Selbstbestimmungsmöglichkeiten. Sie kann in ihrem Tempo laufen, sie kann stehen bleiben und dem Treiben zuschauen, sie erfährt ihre Wirksamkeit, wenn sie die Türe aufmacht usw. Neben der Freiheit dies zu tun, ist besonders die Entwicklung dorthin interessant. Diese Entwicklung fand nur statt, da Frau (B)erger einen großen eigenen Anteil an Initiative übernahm und ihre Impulse aufgenommen wurden.

Ohne Begleitung auf die Wohngruppe zu gehen, bedeutet für einen Menschen, der sonst wenig eigene Verantwortlichkeitsbereiche hat, eine große Verantwortung. Konkret ist Frau (B)erger nach der Verabschiedung im Schulhaus oder an der Schulhaustüre bis zum Eintreffen auf der Wohngruppe ganz für sich verantwortlich¹.

¹ Andererseits wurde Frau (B)erger selbstverständlich, ohne dass sie es bemerkte, permanent beaufsichtigt, wobei nur ein mittelbares Eingreifen möglich gewesen wäre. Die Verantwortlichkeit von Wohngruppe und Schule wechselte beim Eintritt Frau (B)ergers in die Wohngruppe.

11.3 Herr A(bel) beim Essen

11.3.1 Vorbemerkung zum besseren Verständnis der Situation

Essenssituationen nahmen einen beachtlichen Platz im Schulalltag der beschriebenen Klasse ein. Jeden Schultag gab es vor der großen Pause ein ausführliches zweites Frühstück mit Brötchen, Joghurt, Früchten und Getränk. Dies nahm alles in allem ungefähr eine Schulstunde in Anspruch. Am Mittwoch, dem Tag, an dem die Schüler durchgehend bis 16 Uhr in der Schule waren, nahmen die Schüler zusätzlich ihr Mittagessen in der Schule ein.

Die Speisen wurden im Klassenzimmer eingenommen, da es keine speziellen Speiseräume im Schulgebäude gab. Dazu wurde der eigentliche Arbeitstisch durch das Auflegen von Tischsets mit Bildern der Schüler als Esstisch verwandt. Jeder Schüler hatte seinen festen Platz. Eine Lehrkraft musste sich vollständig um Herrn A(bel) kümmern. Die andere Lehrkraft kümmerte sich um Herrn C(lemens) und Frau B(enger), die selbständiger essen konnten. Die Lehrkräfte aßen im Regelfall mit. Implizit war es ein Ziel, eine Abspeisung oder eine Krankenhausatmosphäre zu vermeiden. Durch ansprechende Anfangs- und Endrituale wurde versucht, den Schülern eine Orientierung zu ermöglichen. Der Tisch war dekoriert. Eine Zielsetzung seitens der Lehrkräfte war es, eine Essenssituation zu schaffen, die üblichen Kriterien außerhalb des Behindertenbereichs entsprechen. Der Lern- und Übungsaspekt wurde nicht gänzlich ausgeklammert. Er hatte seinen Stellenwert, wurde aber nur im Rahmen einer wie oben beschriebenen gelungenen Situation von den Lehrkräften betrieben. Im Wochenbuch wurde die jeweilige Situation grob dokumentiert.

Mittagessen Herr A(bel):

Speisen gut zerkleinert, auf seinem Löffel, führt er mit geringer Hilfe zum Mund- loslassen des Löffels im Teller üben. Trinken: Nimmt seinen Becher auf, trinkt selbst. - (abstellen) loslassen üben.

(Wochenbucheintrag, 3. Woche)

Auch war die Essenssituation ein guter Indikator für die momentane psychische Situation der Schüler.

Mittagessen Herr A(bel):

Isst anfangs recht hastig, unruhig fingert er herum, lässt sich aber wieder beruhigen. Weiterhin üben den Löffel in den Teller los lassen. Becher absetzen.

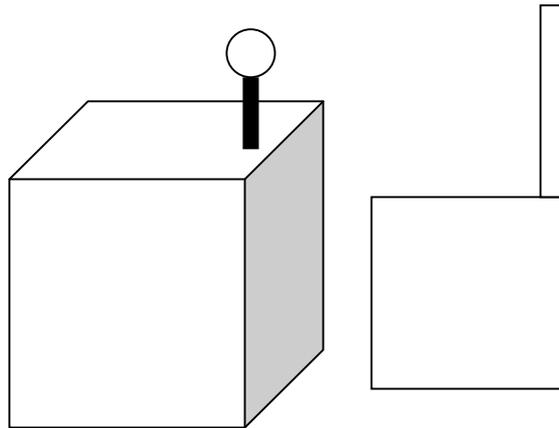
(Wochenbucheintrag, 7. Woche)

Damit Herr A(bel), ein 26-jähriger Mann mit schwerer geistiger Behinderung, überhaupt am gemeinsamen Tisch sitzen und mitessen konnte, mussten einige Bedingungen geschaffen werden: Herr A(bel) hatte noch Probleme, sich selbständig im Sitzen zu stabilisieren. Um dies zu erleichtern, hatte er einen wesentlich schwereren und damit kippstabileren Stuhl als die üblichen Schulstühle. Zudem hatte dieser Stuhl einen Holzkeil in der Mitte der Sitzfläche, um ihm die Stabilisierung zu erleichtern. Damit sich Herr A(bel) leichter auf seine stärkere rechte Hand konzentrieren konnte, war am Tisch auf seiner linken Seite ein Haltestab angebracht. An diesem konnte er sich festhalten und damit seine linke Seite stabilisieren.

Vesper Herr A(bel):

Herr A(bel) hält sich mit der linken Hand am Tischstab fest.

(Wochenbucheintrag, 2. Woche)



Skizze: Tisch Herr A(bel)

Herr A(bel) wurde erst zu Beginn der Mahlzeit mit seinem Stuhl an den Tisch geschoben. Dies sollte vermeiden, dass er mit seinen unruhigen Händen die Teller und Tassen vom Tisch schob. Bei Herrn A(bel) waren die Schluck- und Hustreflexe nicht regelhaft ausgebildet. Deshalb bestand die Gefahr, dass er, falls er etwas verschlucken würde, dies nicht wie die meisten anderen Menschen wieder hoch husten könnte¹. Selbst Apfelschnitte bedeuteten für ihn eine ernstzunehmende Gefahr. Deshalb wurden ihm beim zweiten Frühstück nur weiche bzw. mit Milch getränkte Speisestücke angeboten. Zum Vesper war dies im Regelfall ein in Stücke gerissenes und in Milch getauchtes Brötchen und eine Banane. Aufgrund seiner starken Beeinträchtigung sowie der erwähnten Gefährdung wäre es üblich gewesen Herrn A zu füttern. Insbesondere aus den Überlegungen zur Selbstbestimmung wurde aber anders vorgegangen².

¹ Dies hatte schon zu einem Einsatz eines Rettungshubschraubers geführt.

² Wobei dies weniger aus geplanter und theoriegeleiteter Absicht geschah, sondern einen großen impliziten Anteil hatte. Hier ist auch die Charakterisierung der Lehrkräfte von Bedeutung.

11.3.2 Vorgehensweise, um Selbstbestimmung zu ermöglichen

Es lassen sich drei einzelne Vorgehensweisen und eine übergeordnete Gesamtschau zur Selbstbestimmung beim Essen für Herrn A(bel) darstellen.

Anstatt ihm, wie dies vielleicht sonst üblich wäre, weiche Brötchenstücke direkt in den Mund zu geben, wurden ihm die einzelnen Stücke auf seinen Teller gelegt. Dadurch konnte er in seinem Tempo und in diesem Sinne selbständig essen. Er führte das Brötchenstück zum Mund und aß es.

Bei flüssigen Speisen wie Joghurt wurde folgendermaßen vorgegangen: Herr A(bel) hatte einen speziellen Löffel, der zum einen einen besseren Griff bot, und zum anderen ein wenig abgewinkelt war. Dieser Löffel wurde von der Lehrkraft etwa mit Joghurt gefüllt. Dann wurde ihm der Löffel in die rechte Hand gegeben. Herr A(bel) nahm ihn mit Freude an. Er führte den Löffel selbständig zu seinem Mund. Nun führte er ihn in seinen Mund und leerte ihn. Nach diesem Moment musste die Lehrperson präsent sein und ihm den Löffel abnehmen, da er ansonsten irgendwo hin geworfen wurde.

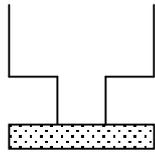
Vesper Herr A(bel):
Herr A(bel) holt sich seine Stücke vom Teller, hält die linke Hand am Griff. Nimmt Löffel mit Speise (Joghurt) in die rechte Hand und isst.

(Wochenbucheintrag, 6. Woche)

Vesper (vgl. 2+4. Woche) Herr A(bel):
Herr A: Möglichst selbständig: Einzelstücke Brötchen, Löffel halten.

(Wochenbucheintrag 10. Woche)

Zum Trinken hatte Herr A(bel) einen speziellen Trinkbecher, dessen Schwerpunkt und Gewicht durch Bleieinlagen modifiziert wurde.



Skizze: Spezialtrinkbecher (schraffierter Bereich mit Blei gefüllt)

Durch diesen speziellen Becher war Herr A(bel) in der Lage, selbständig zu trinken. Er nahm den gefüllten Becher, führte ihn an den Mund, trank selbständig und legte ihn mehr oder weniger gezielt auf den Tisch. In der Videosequenz wird deutlich, mit welcher Konzentration Herr A(bel) das Trinken vollzog.

Mittagessen Herr A (bel):
Trinken: Nimmt seinen Becher auf. Trinkt selbst. - (abstellen)
loslassen üben.

Wochenbucheintrag, (3. Woche):

Das Mittagessen wurde für Herr A(bel) ähnlich wie das Vesper organisiert. Eine Person widmete sich ausschließlich ihm.

Für Herrn A(bel) war das Essen in der Schule sichtlich ein großer Genuss. Ich vermute, dass ihm besonders die Möglichkeit der individuelleren Zuwendung gefiel. In der Schule waren gegenüber der Wohngruppe bessere pädagogische Bedingungen¹ gegeben. Dadurch war es möglich (und pädagogisch notwendig), dass eine Lehrperson (Kollegin oder ZdL) sich primär ihm zuwandte. In einer Videosequenz des Mittagessens ist sehr schön zu sehen, welche positiven Effekte durch diese intensive Betreuung ermöglicht wurden:

Als etwa Herr A(bel)s Teller mit den Speisen gefüllt wird, ist es der Lehrkraft möglich, seinen interessierten Blick aufzunehmen und in seinem

¹Dazu zähle ich einmal ein deutlich besseres quantitatives Betreuenden-Betreuten-Verhältnis, dazu kommen die Vorbereitungszeiten des Unterrichts und die formal höheren Qualifikationen der Betreuenden.

Tempo den Teller zu füllen. Dadurch erweckt die Situation den Eindruck, als ob Herr A(bel) und seine Lehrerin in einem gemeinsamen Tun integriert sind. Als die Kollegin dann die Speisen auf seinem Teller zerschneidet, entwickelt sich ein Dialog zwischen den beiden. Herr A(bel), der ja nicht sprechen kann, wendet sich der Kollegin zu und tönt sie freundlich an. Sie antwortet ihm, dass er das alles essen darf. Im weiteren Verlauf des Dialogs scheint es, als ob sich beide über das ‚tolle‘ Essen freuen würden. Herr A(bel) schaut das Essen auf seinem Teller an, welches gerade zerschnitten wird, und blickt danach immer wieder zu seiner Lehrerin auf und drückt seine Freude aus, die von ihr aufgenommen und zurückgegeben wird. Als ihm ein gefüllter Löffel zum selbständigen In-den-Mund-führen angeboten wird, ist sein Lächeln unübersehbar. Die Kollegin ist ganz auf ihn konzentriert und ist dadurch in der Lage, ihm den nun leeren Löffel auch im richtigen Moment wieder aus der Hand zu nehmen. Solch ein Dialog kann sich bei einem Personalschlüssel von zwei zu acht, wie er häufig auf Wohngruppen anzutreffen ist, kaum entwickeln.

11.3.3 Interpretation im Rahmen der Basalen Selbstbestimmung

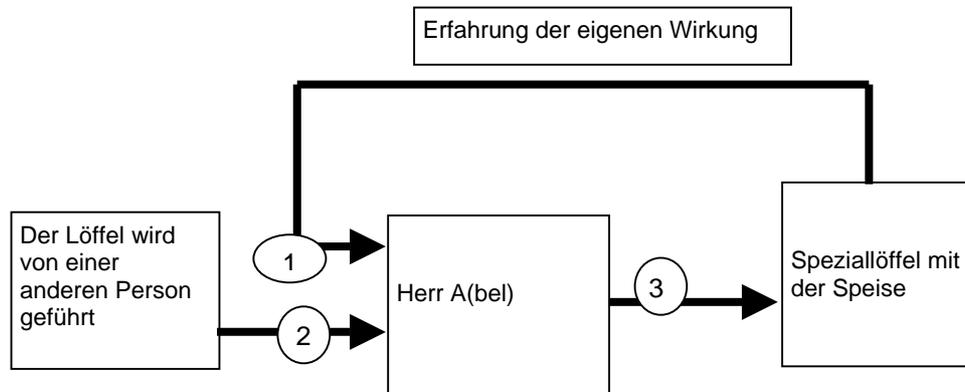
Im Folgenden möchte ich die Essenssituation von Herrn A(bel) im Rahmen der Basalen Selbstbestimmung interpretieren. Dazu konzentriere ich mich auf die Teilsituation, in der Herr A(bel) seinen Speziallöffel an seinen Mund führt. An dieser konkreten Situation lassen sich die Strukturen der Basalen Selbstbestimmung deutlich aufzeigen. In diesem Fall tritt das Erfahren der eigenen Wirkung in den Vordergrund.

Erfahren der eigenen Wirkung

Herr A(bel) nimmt den gefüllten Löffel und führt ihn an seine Lippen. Spätestens in diesem Moment, in dem der von ihm geführte Löffel seine Lippen berührt, erfährt er seine eigene Wirkung. Ob der Löffel eher unsanft oder ganz sachte seine Lippen streift, hängt nur von ihm ab. Er öffnet den Mund und schiebt den Löffel hinein. Auch hier erfährt Herr

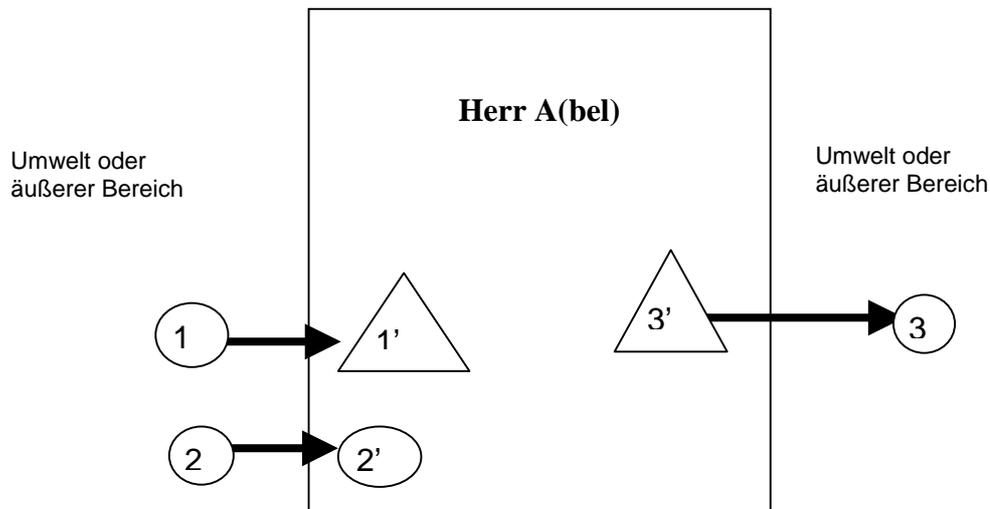
A(bel) ganz direkt die eigene Wirkung. Anders als bei der Situation an den Lippen, bei der die über den Arm und die Hand ausgeführte Bewegung des Löffels die einzige ist, kommt nun zusätzlich eine zweite motorische Bewegung, die des Mundes, hinzu. Ob er nun einen Druck oder eine Sanftheit empfindet, hängt nur von ihm, in diesem Fall dem Zusammenspiel seiner Hand- und Mundbewegung, ab. Durch diese direkte Rückmeldung in der so sensiblen Mundhöhle kann Herr A(bel) lernen, diesen Bereich für sich zu beherrschen.

Im theoretischen Teil, in dem das Konzept der Basalen Selbstbestimmung entwickelt wurde, habe ich zur Illustration des Aspekts ‚Erfahren der eigenen Wirkung‘ die folgende nun konkretisierte Skizze verwendet. Dass Herr A(bel) selbst den Löffel in die Hand nimmt und führt, entspricht der Zahl 3 im Kreis. Würde eine fremde Person den Löffel führen, entspräche dies der Zahl 2 im Kreis. Das beschriebene Berühren der Lippen mit dem Löffel entspricht nun der Zahl 1 im Kreis.



Skizze: Erfahrung der eigenen Wirkung am konkreten Beispiel

Diese äußere Sichtweise kann nun ergänzt werden durch die innere Sichtweise. Diese wurde im theoretischen Teil wiederum durch eine Skizze illustriert, die nun konkretisiert wird.



Skizze: Innerer Bereich der Erfahrung der eigenen Wirkung

Im inneren Bereich des Herrn A(bel) lässt sich ein kognitives Substrat des Löffelführens vorstellen, dies entspricht dem Dreieck mit der Zahl 3 und Apostroph. Die Wahrnehmung des Löffels an den Lippen entspricht dem Dreieck mit der Zahl 1 und Apostroph. Die gedachte Wahrnehmung eines fremdgeführten Löffels an den Lippen würde dem Kreis mit der Zahl 2 mit Apostroph entsprechen.

Erfahren der eigenen Wirkung bedeutet nun für Herrn A(bel), die motorische Aktivität seines Arms sowie seiner Hand, die den Löffel hält, mit der Empfindung an seiner Lippe, die durch den Löffel hervorgehoben wird, zu verbinden. Genau die Erfahrung dieser Verbindung ist der Kern der Erfahrung der eigenen Wirkung. In der Skizze wird versucht, diese gedankliche Verbindung durch die Verwendung von Dreiecken, anstatt Kreisen, zu verdeutlichen. Erfahren der eigenen Wirkung könnte in der Skizze durch einen Doppelpfeil zwischen den zwei Dreiecken illustriert werden.

Genauer betrachtet muss auch noch die Ausschließungsleistung gegenüber fremdbestimmten Erfahrungen betrachtet werden. Konkret

heißt dies: Die Leistung von Herrn A(bel) besteht nicht nur darin, seine motorische Aktivität mit seinen Empfindungen an seiner Lippe zu verbinden, sondern er muss diese Verbindung auch noch von einer Empfindung abgrenzen, welche etwa durch einen fremdgeführten Löffel entstehen könnte. In der Skizze bedeutet dies eine Abgrenzung des Kreises mit der Zahl 2 und Apostroph von dem Dreieck mit der Zahl 3 und Apostroph.

Noch genauer betrachtet ist für Herrn A(bel) wichtig, die zwei Erfahrungen, das Dreieck mit der 1 und Apostroph und den Kreis mit der 2 und Apostroph, voneinander unterscheiden zu können. Das heißt, die Unterscheidung zwischen Empfindungen, welche aus fremden Aktivitäten hervorgehen, und Empfindungen, die aus eigenen motorischen Aktivitäten hervorgehen, zu treffen. Dies ist aber, wenn man genau hinschaut, nicht so einfach, können doch die Empfindungen exakt gleich sein.

Selbstentscheiden:

Alleine schon aus dem Heben des Löffels lässt sich schließen, dass Herr A(bel) selbst entschieden hat, dass er die entsprechende Speise essen möchte. In dieser Form des Essens entscheidet Herr A(bel), wie viel er essen möchte. Hat er genug gegessen, so nimmt er einfach den Löffel nicht mehr an. Das Selbstentscheiden darüber, was gegessen wird, ist schwieriger. Hier kann Herr A(bel) nur eingeschränkt selbst entscheiden, da zum einen das Essen aus einer Großküche kommt und zum anderen dies zumeist im Zusammenspiel mit der Lehrkraft geschieht. Es handelt sich hier mehr um eine Auswahl aus den vorgegebenen Speisen.

Selbsttätigkeit mit eigenem Impuls und eigenem Rhythmus:

Selbstverständlich ist das Führen des Löffels eine Selbsttätigkeit. Herr A(bel) führt den gefüllten Löffel selbst an seine Lippen. Dadurch gibt er auch den Impuls an seine Mundmuskeln, den Mund zu öffnen. Den Rhythmus bestimmt er insofern mit, als er in seinem Tempo den Löffel

nimmt, ihn in den Mund schiebt und leert. Aus meiner Sicht steht der Aspekt der Selbsttätigkeit beim Löffelhalten nicht im Vordergrund. Beim beschriebenen Beispiel, in dem Herr A(bel) selbsttätig die eingeweichten Brotstückchen von seinem Teller in den Mund schiebt ist, lassen sich die Merkmale der Selbsttätigkeit idealtypisch aufzeigen. Herr A(bel) nimmt aus seinem Impuls und in seinem Rhythmus nur von ihm bestimmt die Stückchen in den Mund.

11.3.4 Zusammenfassung

Durch kleinste Veränderungen wie das Bereitstellen von Brotstücken, das Führen lassen eines speziellen Löffels oder Trinkbechers wird Herrn A(bel) letztendlich ein großes Maß an Selbstbestimmung ermöglicht. Dieses Maß wird besonders deutlich, wenn versucht wird, den Unterschied zwischen einer gewöhnlichen Essenssituation und der eben dargestellten Essenssituation aus der Perspektive von Herrn A(bel) zu beschreiben.

Übliche Situation (Herr A(bel) wird gefüttert)

Wenn aus Zeitgründen, etwa in der Wohngruppe, Herr A(bel) gefüttert wurde, bedeutete dies Folgendes für ihn. Zum einen bestand die Gefahr, dass er gegen seinen Willen gefüttert wurde. Der Aspekt Selbstentscheiden wird hier stark reduziert. Er ist stark davon abhängig, mit welcher Sensibilität die Person, die ihn füttert, vorgeht. Im Regelfall muss er sich dem Handlungsplan dieser Person unterordnen. An ihm werden in seinem körpernahen und sensiblen oralen Bereich viele fremdbestimmte Handlungen verrichtet. Er erfährt wenig seine eigene Wirkung. Auch steuert er die Handlungen nicht in seinem eigenen Rhythmus. Noch initiiert er sie. Insgesamt ist er in einem wichtigen Bereich von einem anderen Menschen direkt abhängig. Die Menge, welche Herr A(bel) zu trinken bekommt, hängt vom Betreuer ab und nicht von ihm.

Essenssituation mit der Intention von Selbstbestimmung

Wird wie beschrieben vorgegangen (Herrn A(bel) werden die Brotstücke auf den Teller gelegt, er bekommt den gefüllten Löffel und seinen Spezialbecher), dann könnte dies aus der Sicht von Herrn A(bel) Folgendes bedeuten. Herr A(bel) hebt das Brotstück aus eigener Initiative hoch und schiebt es in seinen Mund. Er entscheidet also selbst, ob er überhaupt ein Brotstück essen mag. Er initiiert die Aktivität und führt sie in seinem Rhythmus durch. Er macht Pausen, wenn er sie benötigt und isst schneller, wenn er mag. Er erfährt unmittelbar seine Handlungen. Am Beispiel des Trinkens aus seinem Trinkbecher wird dies deutlich. Er genießt es in vollen Zügen, zu trinken.

Neben diesen klar beschreibbaren Unterschieden spielt sicherlich noch die individuelle Betreuung und die familienorientierte Atmosphäre mit ihren Ritualen eine Rolle. Herr A(bel) freute sich häufig schon im Voraus auf diese Situation.

| |
|---|
| Vesper Herr A(bel): Freut sich auf seine Banane. Beobachtet das Schälen und beißt strahlend und genussvoll in sie. |
|---|

(Wochenbucheintrag, 14. Woche)

12 Fokussierung auf einzelne Problemlagen

Nachdem im vorherigen Kapitel die einzelnen Aspekte der Basalen Selbstbestimmung anhand konkreter Beispiele in der Praxis nachgewiesen und auf Tauglichkeit untersucht wurden, sollen nun einzelne Problemlagen gesondert beleuchtet werden. Der Fokus liegt hier auf der Bedeutung der Basalen Selbstbestimmung in alltäglichen Situationen, die auf den ersten Blick Selbstbestimmung negieren.

Dabei werden folgende Problemlagen behandelt:

- Initiierung von Selbstbestimmung - ein Widerspruch in sich?
- Selbstbestimmung im Kontext von äußeren Anforderungen und Konflikten

Beiden Problemlagen ist gemeinsam, dass hier der Frage nachgegangen wird, wie Selbstbestimmung bei gegebenen äußeren Bedingungen und Konflikten umgesetzt werden kann. Das Spannungsfeld ergibt sich einerseits daraus, dass jede (sonder)pädagogische Praxis äußeren Bedingungen ausgesetzt ist und dass Konflikte zum pädagogischen Alltag gehören. Andererseits ignoriert die Idee der Selbstbestimmung scheinbar diese Bedingungen. Mit den folgenden Beispielen soll aufgezeigt werden, dass innerhalb des Konzepts der Basalen Selbstbestimmung eine fruchtbare Umsetzung von Selbstbestimmung auch in schwierigen Situationen möglich ist.

12.1 Initiierung von Selbstbestimmung: Herr (A)bel in der Turnhalle

12.1.1 Problembeschreibung:

Ist die Idee der Selbstbestimmung und zielgerichtetes Unterrichten ein Widerspruch?

Aus praktischer Sicht stellt sich für viele Lehrkräfte von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung die Frage, wie einerseits konkrete Lernziele erreicht werden können und andererseits selbstbestimmtes Lernen umgesetzt werden kann¹. Dabei ist für viele durchaus vorstellbar, in offenen Situationen ohne konkrete Lernziele Selbstbestimmung zu ermöglichen. Sobald aber die Erreichung bestimmter Ziele im Vordergrund steht, wird Selbstbestimmung zu diesen als Widerspruch verstanden².

Das folgende Beispiel soll deshalb daraufhin untersucht werden, inwiefern Formen der Selbstbestimmung des Schülers mit zielgerichtetem Lehrerverhalten vereinbar sind. Dies geschieht in Abgrenzung zu den bisherigen Beispielen³.

Ich unterscheide idealtypisch zwei Möglichkeiten voneinander. Eine Möglichkeit sehe ich im Aufbau einer vorbereiteten Lernumgebung, in der der Schüler primär ohne direkten Lehrerkontakt lernen und sich bewegen kann. Die im vorigen Teil erwähnte Krabbelecke für Herrn A(bel) wäre etwa eine vorbereitete Umgebung ohne direkten Lehrerkontakt. Die zweite

¹ Auf theoretischer Ebene wurde diese Frage in der ZfPäd-Debatte zum sogenannten Technologieproblem diskutiert (vgl. Luhmann und Schorr 1979 versus Benner 1979a und b; vgl. auch Luhmann und Schorr 1982, Tremml 1983, Fauser und Schweitzer 1981).

² Ich möchte hier nicht auf die unterschiedlichen theoretischen Konzepte eingehen, die diese als Antinomie (Braun 1983) verstandene Spannung zwischen Erziehung als Fremdbestimmung und dem Erziehungsziel Mündigkeit, Freiheit oder Autonomie fassen, sondern möchte dies anhand einer konkreten Unterrichtssituation in der Turnhalle erörtern. Diese Frage schließt an die allgemeine Frage nach dem Verhältnis von Freiheit als Ziel und die Freiheit einschränkende Beeinflussung durch den Pädagogen an. Diese pädagogische Grundfrage wurde immer wieder aktualisiert und als Dichotomie verstanden. In diesem Text geht es um die praktische Auseinandersetzung damit.

³ Beim Beispiel Krabbelecke stand kein zielgerichtetes Lernen im Vordergrund. Beim Beispiel Nachhausegehen war das Ziel die Selbstbestimmung und beim Beispiel Essen war der Rahmen stark auf die funktionale Bewältigung der Nahrungsaufnahme ausgerichtet.

Möglichkeit beinhaltet den direkten Kontakt mit dem Lehrer. Hier soll am konkreten Beispiel ‚Überwinden der großen Schaumstoffrolle‘ aufgezeigt werden, wie sich, auch mit persönlicher Motivation durch den Lehrer, sich ein selbsttätiges Handeln entwickeln kann. Wie noch gezeigt wird, steckt dabei die Schwierigkeit im Detail, weil die Angebote passgenau auf Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ausgerichtet werden müssen.

12.1.2 Ursprüngliche Situation:

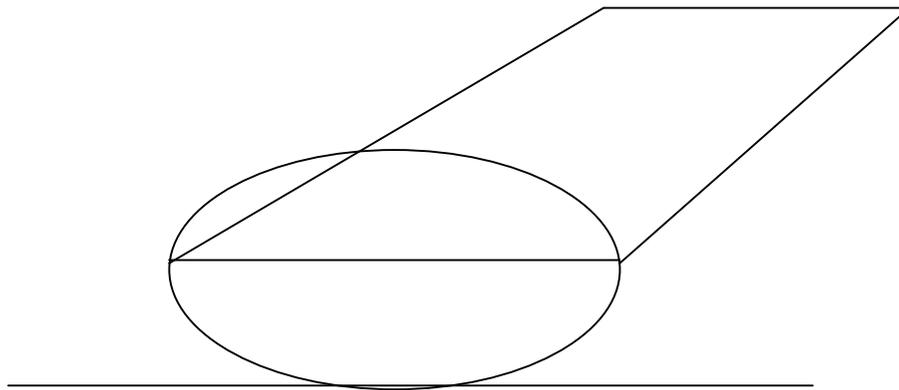
Die Klasse hatte mit ihrer Partnerklasse gemeinsam zwei Stunden Bewegungserziehung in einer den üblichen Maßen entsprechenden Turnhalle. Der zentrale Teil des ‚Turnunterrichts‘ bestand, neben dem Gang in die Turnhalle, dem Umziehen sowie dem Anfangs- und dem Schlusskreis, auf die hier nicht eingegangen werden soll, in einer sogenannten Bewegungslandschaft. In der Turnhalle waren verschiedene Stationen aufgebaut, an denen die Schüler sich mit oder ohne Hilfe bewegen sollten. Dazu gehörten etwa:

- Riesenschaukel, die von der Turnhallendecke herabhing und in die sich die Schüler hineinlegen konnten bzw. hineingelegt wurden.
- Schiefe Ebene aus Langbänken an der Sprossenwand
- verschiedene Rollbretter und eine Rampe
- Wackelbrett
- großer Ball mit einem Durchmesser von 1,5 Metern
- Hängematte

Die Heterogenität der Bewegungsmöglichkeiten innerhalb der zwei Klassen - einige Schüler konnten gehen oder gar laufen und klettern, andere waren auf einen Rollstuhl angewiesen – war sehr groß. Für Herrn (A)bel mit seiner schweren geistigen und motorischen Behinderung blieben meist eher passiv-reaktive Bewegungsmöglichkeiten übrig. Etwa das Ausgleichen der von außen verursachten Störungen auf dem Wackelbrett oder das Festhalten an einer Hängematte.

Obwohl eine Bewegungslandschaft vom Ansatz her eine größtmögliche Selbstbestimmung der Schüler ermöglicht, ist für einen Schüler mit schwerer geistiger Behinderung wie Herrn (A)bel, der nicht gehen kann, letztendlich immer noch viel Fremdbestimmung und Führung dabei. So konnte es passieren, dass er entweder an Übungen passiv teilnahm oder aber ohne Beschäftigung in der Ecke saß. Zu Beginn des Halbjahres standen diese ‚traditionellen‘ Übungen im Vordergrund:

Beim Wackelbrett handelt es sich um eine ca. 1,5 Meter auf 0,7 Meter große stabile Fläche, die durch eine Rundung auf der Bodenseite wackeln kann. Für Herr (A)bel bedeutete dies, auf der Fläche zu sitzen und die durch den Lehrer ausgelöste Schräglage auszugleichen.



Skizze: ‚Wackelbrett‘

Auf den großen Ball wurde er mit Hilfe des Lehrers gelegt und erfuhr die Bewegung des Balles. Mit dem Rollbrett konnte eine Rampe befahren werden, bei der Herr A(bel) seine Körperhaltung aufgrund der Schräge ausgleichen musste.

Diese Übungen sind durchaus sinnvoll, haben aber den Nachteil, dass sie zum einen mit einem hohen Maß an direkter Hilfe - und damit oft Fremdbestimmung - verbunden sind, und außerdem die selbstgesteuerten Aktivitäten eher gering sind. Aus diesen Gründen wurde unter dem Aspekt

der Selbstbestimmung die Frage virulent, was Herr (A)bel im Rahmen des Bewegungsunterrichts in der Turnhalle tun könnte, ohne direkt ‚mechanisch‘ kontrolliert zu werden.

12.1.3 Vorgehensweise um Selbstbestimmung zu ermöglichen

Ab der 3. Woche des Schuljahres lag für Herrn (A)bel eine sogenannte Airex-Matte aus. Dies ist eine dünne Schaumstoffmatte, ungefähr drei Meter breit und 10 Meter lang. Die Idee war zu versuchen, ob Herr (A)bel in der Turnhalle anfangen würde eigenmotiviert zu krabbeln. Durch die Matte sollte er nicht auf den harten Turnhallenboden angewiesen sein. Würde Herr (A)bel die Matte überhaupt wahrnehmen?

In der nächsten Turnstunde saß Herr (A)bel zuerst einfach auf dem Turnhallenboden, danach krabbelte er zu einem versehentlich liegengelassenen Sprungseil in der Nähe, nahm es in den Mund und kaute es genussvoll.

Nun wurde diese Erfahrung positiv interpretiert, nämlich dass Herr (A)bel aus eigener Motivation, also ohne die Intention eines Pädagogen, ungefähr vier Meter zielgerichtet zu einem attraktiven Gegenstand gekrabbelt war. Von daher war im folgenden die Zielsetzung, ihm attraktive Gegenstände anzubieten, zu denen er krabbeln konnte.

In der nächsten Stunde wurde seine Kiste mit attraktiven Gegenständen, wie etwa ein Vorhangstück aus dem Klassenzimmer, mitgebracht. Diese Gegenstände konnte er ohne Gefahr in den Mund nehmen. Sie wurden in einem Bereich, der auch die Airex-Matte umfasste, verteilt. Herr (A)bel und ich machten uns dann in der Turnstunde zu einem gemeinsamen Krabbelspaziergang auf, der ihn, mal von mir motiviert, mal ganz von ihm selbstbestimmt, zu den verschiedenen Gegenständen, die ihn interessierten, führte. Dort angekommen, dauerte es unterschiedlich lange, bis Herr (A)bel zum nächsten krabbelte. Mit der Zeit bauten wir

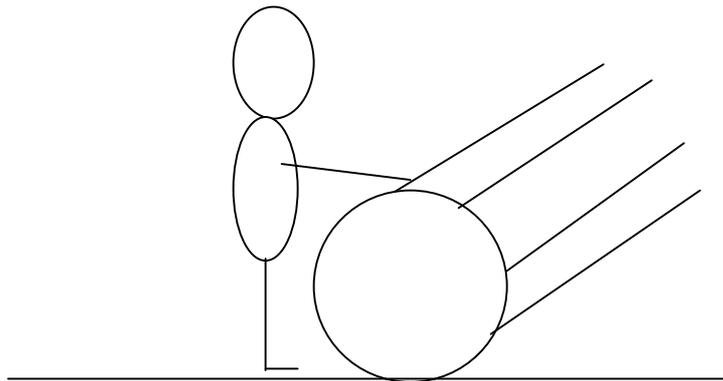
unterschiedliche Bodenbeläge und Hindernisse in die Krabbelandschaft ein. Aus meiner Sicht nahm Herr (A)bel diese Herausforderungen mit Ehrgeiz an. Sein Gesicht verriet eine tiefe Befriedigung, nachdem er einen ca. 15 Zentimeter hohen Kastendeckel überwunden hatte.

Im Wochenbuch lässt sich folgender Eintrag finden:

| |
|---|
| Tunhalle Herr (A)bel: Krabbeln auf unterschiedlichen Bodenbelägen mit Hindernissen. Herr (A)bel krabbelt ca. 4m zielgerichtet. Er versucht, auf die Rollbrettrampe zu gelangen. |
|---|

(Wochenbuch 5. Woche)

Der nächste Schritt war eine ca. 60 Zentimeter hohe und 2 Meter breite Rolle, die wie eine Matte gepolstert war (vgl. Skizze) - für Herrn (A)bel eine ungeahnte Herausforderung.



Skizze: Herr A(bel) an der ‚weichen Rolle‘

Als erstes begann er, sich im Kniestand auf ihr abzustützen. Dies war nicht so einfach, da die Rolle nachgeben konnte. Mit der Zeit entwickelte er ein Gefühl für das Nachgeben der Rolle. Als nächstes stand er auf und benutzte die Rolle als Stütze. Dabei bestand die Gefahr, dass er stürzen konnte, so dass ich mich so stellte, dass er im Notfall gestützt werden konnte. Im Wochenbuch findet sich dazu folgendes:

Turnhalle Herr (A)bel:
Herr (A)bel krabbelt auf die große Rolle und kann sich mit
Sicherheitsstellung des Lehrers selbst darauf halten!

(Wochenbuch, 11. Woche)

Mit der Zeit und mit Hilfestellung von mir schaffte es Herr (A)bel, die Rolle zu überwinden. Zum Ende des Unterrichtshalbjahres war er sogar in der Lage, ohne jegliche Hilfestellung die Rolle zu überwinden und dann mit einem zufriedenen Lächeln auf dem Mattenboden anzukommen.

In einer didaktischen Wandtafel (vgl. 9.3.5 in dieser Arbeit) ist dies festgehalten und kommentiert. Ein Ausschnitt daraus soll den Ablauf verdeutlichen:

Ablauf:

Bild 1: Herr (A)bel wendet sich der Rolle zu. Es scheint ihn irgendetwas daran zu motivieren. Er versucht, sich an der Rolle hochzuziehen und verlässt seine Krabbelstellung.

Bild 2: Er stellt sich auf. Dabei ist die Rolle wackelig, dies erfordert von ihm eine hohe Gleichgewichtsleistung.

Bild 3: Herr (A)bel hebt sein rechtes Bein und versucht über die Rolle zu krabbeln. Sein rechter Arm ist nach vorne orientiert.

Bild 4: Herr (A)bel hat es geschafft. Beide Arme sind auf der Matte. Nun muss er die beiden Beine nachziehen.

(Didaktische Wandtafel Nr. 7)

Neben dieser ihm kaum zugetrauten motorischen Leistung bekommt diese Entwicklung aus der Sicht der Selbstbestimmungsfrage noch eine besondere Bedeutung: Herrn (A)bel gelang es letztendlich, einen so anspruchsvollen Bewegungsablauf selbsttätig zu bewältigen, weil ihm die notwendige Selbstbestimmung gewährt wurde. Die Entwicklung der Handlungskompetenzen von Herrn (A)bel im Zusammenhang mit den vom Lehrer gemachten Angeboten fasst folgende Tabelle zusammen:

| Phase | Initiierung durch den Lehrer | Aktivität von Herr (A)bel |
|---------|--|--|
| Phase 1 | Für Herr (A)bel wird eine Airex-Matte ausgelegt. | Herr (A)bel ignoriert die Matte und krabbelt zum zufällig daliegenden Seil, das er dann kaut. |
| Phase 2 | Verschiedene Lieblingsgegenständen von Herr (A)bel (Vorhangstück, Schnur...) werden in der Turnhalle ausgelegt. | Herr (A)bel krabbelt zu einem dieser Gegenstände und verharrt dort. |
| Phase 3 | Gemeinsames krabbeln, Lehrer wartet, bis Herr (A)bel einen Gegenstand in Ruhe untersucht hat und motiviert ihn ab und an zum weiterkrabbeln. | Herr (A)bel krabbelt mit. Er nimmt die Einladung zum Krabbelspaziergang an. |
| Phase 4 | Der Krabbelbereich wird durch Matten und kleine Kästen oder Rollen strukturiert. Gemeinsames Krabbeln | Herr (A)bel umkrabbelt oder überkrabbelt die Hindernisse. |
| Phase 5 | Ich stelle die große Rolle in die Mitte. Und krabbele selbst darüber. | Herr (A)bel krabbelt an die Rolle hin. Irgendwie reizt die große Rolle ihn auch. |
| Phase 6 | Ich gebe eine Hilfestellung und unterstütze ihn sozial. | Herr (A)bel zieht sich an der Rolle hoch. Er stellt sich auf, (Hilfestellung). Einmal schafft er es, rüber zu kommen und ist begeistert. |
| Phase 7 | Ich nehme die Hilfestellung zurück bis gar keine Hilfestellung mehr gegeben wird | Herr (A)bel meistert einen komplexen Bewegungsablauf mit sichtlicher Zufriedenheit: -verlässt die Krabbelstellung und zieht sich hoch -steht an die wackelige Rolle gestützt -versucht über die Rolle zu krabbeln -mit beiden Armen auf der Matte -zieht seine Beine nach |

12.1.4 Interpretation im Rahmen der Basalen Selbstbestimmung

Bei diesem Beispiel möchte ich nur ganz kurz die einzelnen Elemente der Basalen Selbstbestimmung aufzeigen, da diese in den vorigen Beispielen detailliert ausgeführt wurden. Die Hauptfunktion dieses Beispiels ist vielmehr die oben aufgeworfene Fragestellung nach der Initiierung von

Selbstbestimmung nun im Rahmen der Begrifflichkeiten der Basalen Selbstbestimmung zu diskutieren. Ziel dieses Vorgehens ist die praktische Verwendbarkeit der Vorstellungen der Basalen Selbstbestimmung zu unterstreichen.

Selbstentscheiden

Herr (A)bel entscheidet selbst, ob er krabbelt, ob er über oder neben ein Hindernis krabbelt. Letztendlich entscheidet er, dass er die große Rolle überwinden möchte. Durch den Lehrer wird er eingeladen etwas zu tun, unbestritten bleibt es aber seine Entscheidung, ob er es dann auch macht.

Erfahren der eigenen Wirkung

Die Rolle, auf die sich Herr (A)bel lehnt, ist elastisch und nicht fest verankert. Dadurch verändert sich ihre Gestalt und ihr genaue Lage, je nach dem, wie Herr (A)bel die Rolle mit seinem Körper belastet. Er erhält dadurch eine kontinuierliche Rückmeldung seiner Aktivitäten. Jede kleinste Bewegung, jede Gewichtsverlagerung von ihm bewirkt etwas, das er direkt und unmittelbar erfahren kann

Selbsttätigkeit

In diesem Beispiel wird der motorische Aspekt von Selbstbestimmung unmittelbar einleuchtend. Herr (A)bel ignoriert die Matte und krabbelt zum zufällig daliegenden Seil, das er dann kaut. Er krabbelt zu einem dieser Gegenstände und verharrt dort. Er nimmt die Einladung zum Krabbelspaziergang an und krabbelt mit. Herr (A)bel umkrabbelt oder überkrabbelt die Hindernisse. Er krabbelt an die Rolle hin. Herr (A)bel zieht sich an der Rolle hoch. Er stellt sich auf. Er stützt sich auf die wackelige Rolle. Er krabbelt über die Rolle. Mit beiden Armen stützt er sich kopfüber auf die Matte und zieht seine Beine nach.

Alles sind motorische Aktivitäten, in denen sich die Selbstbestimmung von Herrn (A)bel manifestiert. Dies unterstreicht nochmals die Bedeutung des

Faktors Selbsttätigkeit für ein angemessenes Verständnis von Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung.

Wie bereits im Abschnitt Problembeschreibung aufgezeigt, soll dieses Beispiel unter der Fragestellung fokussiert werden, inwiefern Formen der Selbstbestimmung des Schülers mit an Lernzielen ausgerichtetem Lehrerverhalten vereinbar sind? Wie kann unter der Bedingung, dass etwa im Sportunterricht die motorische Fertigkeit gefördert werden soll, selbstbestimmtes Handeln initiiert werden¹?

Die erste Überlegung war, Herrn A(bel) nicht, wie sonst durchaus üblich, nur auf äußere, insbesondere vestibuläre Reize (vgl. Wackelbrett) reagieren zu lassen (Phase 1). Vielmehr sollte Herr A(bel) in einer Bewegungsart unterstützt werden, die er ohne Hilfestellung beherrscht. Konkret hieß dies: Herr A(bel) sollte möglichst selbstbestimmt krabbeln². Um ihm dies zu erleichtern, wurde eine weiche (Airex-)Matte ausgelegt. Herr A(bel) sollte nicht auf dem harten Turnhallenboden krabbeln müssen. Dass er diese Matte ignoriert, zeigt auch, dass er selbstbestimmt handelt. Das liegengelassene Seil ist für ihn so attraktiv, dass er dorthin krabbelt.

Durch diese im klassisch schulpädagogischen Verständnis misslungene Situation (der Schüler nimmt das didaktische Angebot nicht wahr), gibt Herr A(bel) andererseits eine Antwort auf die uns hier interessierende Frage nach den Möglichkeiten der Initiierung von Selbstbestimmung. Denn im Grunde genommen stellt die eigenwillige Handlung von Herrn A(bel) (Krabbeln zu attraktiven Gegenständen) das Modell für die Initiierung von Selbstbestimmung (Verteilen von attraktiven

¹ Genau betrachtet könnte noch unterschieden werden, ob selbstbestimmtes Handeln hier nur als Methode verstanden wird um ein anderes Ziel zu erreichen, oder ein eigenständiges Ziel ist. Diese Unterscheidung ist aber insofern nicht zielführend, da beide Konzeptualisierungen sich dahingehend auflösen lassen, dass die Intention besteht, dass der Schüler in den 6 Monaten selbstbestimmt handelt. Die in Phase 7 erreichte selbstbestimmte Überwindung der Rolle ist als Ziel sekundär.

² Die Intention war also eine Zweifache: motorische Aktivität in einem möglichst hohen Maß an Selbstbestimmung.

Gegenständen) in Phase 2 dar. Seine eigenen spontanen Handlungsabläufe werden aufgenommen und in vom Lehrer intendierte und ihn interessierende Bewegungsmöglichkeiten transformiert. Dass Herr A(bel) zu einem dieser ausgelegten Gegenstände krabbelt, ist insofern einerseits selbstbestimmt (er könnte diesen Gegenstand genau wie die Airex-Matte ignorieren) und andererseits initiiert (ich hatte die Intention, Herr A(bel) solle zu diesem Gegenstand hinkrabbeln).

Dieser Aspekt der doppelten Bestimmtheit (selbstbestimmt und initiiert), der bisher nur in der theoretischen Beschreibung fassbar war, wird nun sichtbar, indem gemeinsam gekrabbelt wird (Phase 3). Beim gemeinsamen Krabbeln könnte man Herrn A(bel) als Verbildlichung der Selbstbestimmung und mich als Verbildlichung der Initiierung deuten. Das Handeln wird sozial eingebunden. Dies entspricht der in der Problembeschreibung aufgezeigten zweiten Möglichkeit des Verhältnisses von Selbstbestimmung des Schülers zu zielorientiertem Lehrerverhalten: Die Initiierung geschieht nicht nur durch eine vorbereitete Lernumgebung, sondern auch durch direkten Lehrerkontakt. Dabei halte ich mich zurück und lasse Herrn A(bel) Raum für selbstbestimmte Aktivitäten.

Auch beim nächsten Schritt, der Phase 4, findet sich wieder diese doppelte Bestimmtheit. Der Krabbelbereich wird von mir nun mit Matten, kleinen Kästen und einer weichen Rolle strukturiert. Wie nun Herr A(bel) damit umgeht - ob er die Hindernisse umkrabbelt, ob er sie überkrabbelt oder ganz ignoriert - bestimmt nur er. Er umkrabbelt oder überkrabbelt die Gegenstände so wie er es will. Einige Gegenstände ignoriert er ganz.

Als nächsten von mir initiierten Schritt (Phase 5) stelle ich in einer der folgenden Sportstunden die große elastische Rolle auf und krabble darüber. Ich meine, dass ich dadurch Herrn A(bel) eine attraktive, aber schwierige Aufgabe aufzeige. Wohlgermerkt ist es seine Entscheidung, ob er diese ignoriert oder sie als Aufgabe für sich aufgreift. Anscheinend reizt

ihn diese Rolle, und er krabbelt zu ihr hin. Herr A(bel) bestimmt selbst, ob er sich an der großen Rolle versucht.

Ich biete ihm Hilfestellung an und ermuntere ihn durch ein Lächeln (Phase 6)¹. Herr A(bel) zieht sich an der großen Rolle hoch. Er stellt sich mit Hilfestellung auf. Und nun passiert das fast unglaubliche, er bugsiert sich über die Rolle. Als er auf dem Turnhallenboden aufkommt, ist er begeistert.

Auch hier lässt sich diese doppelte Bestimmtheit, die für die Initiierung von selbstbestimmtem Handeln so typisch ist, aufzeigen. Zum einen die Initiierung, indem die große Rolle hingestellt wird und ich darüber gehe. Zum anderen das selbstbestimmte Handeln, Herr A(bel) krabbelt zur Rolle, er stellt sich auf. Nun wieder der Anteil von mir, indem ich Hilfestellung gebe und mich freue. Dann wieder er, der mit unglaublichem Mut sich über die Rolle bugsiert und hinterher begeistert ist.

In den darauffolgenden Sportstunden (Phase 7) konnte ich meine Hilfestellung immer stärker zurücknehmen, bis sie zuletzt gar nicht mehr notwendig war. Das Maß an benötigter Ermunterung und damit der Anteil an Fremdbestimmung reduzierte sich zunehmend. Dies kann als Anzeichen dafür gesehen werden, dass es sich hier tatsächlich um eine von Herrn A(bel) eigenmotivierte Handlung handelt. In dieser Phase bedurfte es keiner Initiierung seitens des Lehrers². Herr A(bel) meisterte mit sichtlicher Zufriedenheit diesen komplexen Bewegungsablauf.

¹ Man könnte hier einwenden, dass ermunterndes Handeln nicht mehr im vollen Sinne selbstbestimmtes Handeln ist, weil die Gefahr besteht, dass Herr A(bel) zu etwas geführt wird, was er nicht will. Dem ist nicht so, weil Herr A(bel) das Angebot, über die Rolle zu krabbeln von sich aus angenommen hat und die Ermunterung nur die Unterstützung auf seinem Weg ist und nicht die Ermunterung zu einem Weg ist.

² Die doppelte Bestimmtheit wird nun wieder zu einfacher Bestimmtheit und entspricht dadurch einer ‚ursprünglichen‘ Selbstbestimmung.

Herr A(bel) hat in der erwähnten doppelten Bestimmtheit (Initiierung und selbstbestimmtes Handeln) einen komplexen Ablauf gelernt. Dabei waren das Selbstentscheiden, das Erfahren der eigenen Wirkung und die Selbsttätigkeit zielfördernd. Sowohl der Lernvorgang, als auch die nun vorhandene Kompetenz steigern konkret die Selbstbestimmung von Herrn A(bel).

Von daher ist dieses Beispiel auch geeignet zu illustrieren, dass Menschen mit schwerer geistiger Behinderung selbstbestimmt handeln können und es Wege gibt, ihnen dies selbstbestimmt zu vermitteln. Der Lernvorgang und die nun vorhandene Kompetenz steigern letztendlich auch die Lebensqualität von Herrn A(bel). Die Freude, die er ausdrückt, zeigt dies deutlich.

12.1.5 Konzept Basale Selbstbestimmung

Wenn bei der Situation in der Turnhalle das Verständnis von Selbstbestimmung auf Selbstentscheiden oder gar auf die Auswahl aus zwei vorgegebenen Alternativen reduziert gewesen, dann wäre m. E. diese erfolgreiche Form selbstbestimmten Lernens gar nicht oder nur teilweise erfasst worden. Die Situation, in der Herr A(bel) die vorbereitete Matte ignoriert und sich dem unabsichtlich liegengelassenen Seil zuwendet, verdeutlicht die Begrenztheit von fremden Interpretationen und Konstruktionen. Indem das Geschehen mit dem Verständnis der Basalen Selbstbestimmung beschrieben wird, gerät die motorische Dimension (Selbsttätigkeit) und der Aspekt der Erfahrung der eigenen Wirkung direkt in den Blick, so dass das Gesamt des Geschehens berücksichtigt werden kann.

Eine pädagogische Arbeit, bei der die in der Basalen Selbstbestimmung zusammengefassten drei Aspekte zur Orientierung berücksichtigt, ermöglicht so gesehen Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Insofern kann das Konzept der Basalen

Selbstbestimmung nicht nur als beschreibende Konzeptualisierung genutzt werden, sondern auch als pragmatische Anleitung um selbstbestimmtes Handeln zu ermöglichen.

Hier wird exemplarisch sichtbar, wie sich durch sehr fein angepasste, vorsichtige persönliche und materielle Angebote ein Mann mit schwerer geistiger Behinderung und zusätzlichen körperlichen Beeinträchtigungen sich in einem seiner letzten Schuljahre stark entwickelte. Diese Entwicklung strahlte auch auf andere Bereiche aus. Durch diese Erfahrung ermuntert, wurden für Herr (A)bel auch in den anderen ‚Fächern‘ interessante, ihn herausfordernde Bewegungsangebote geschaffen. Mit der Steigerung seiner motorischen Aktivitäten ging eine verstärkte geistige Wachheit einher. Im Wochenbuch findet sich folgende Stelle:

| |
|--|
| <p>Bewegungserziehung Herr (A)bel: Im Rahmen des Montag-Nachmittagsunterrichts und der Motopädagogik wird für Herrn (A)bel aus zwei Tischen ein ‚Haltegerät‘ gebaut. Herr (A)bel kann sich selbständig daran hochziehen bis er steht. Alleine kann er sich auch wieder zum Sitzen bringen.</p> |
|--|

(Wochenbuch, 13. Woche)

12.1.6 Zusammenfassung

Ein junger Mann mit schwerer geistiger Behinderung, der aufgrund seiner gleichzeitigen körperlichen Behinderung nicht gehen kann, erwirbt in sechs Monaten eine ihm von niemandem zugetraute Kompetenz. Er kann nun eine größere Schaumstoffrolle überwinden.

Unter dem Fokus der Selbstbestimmungsfrage für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ist dabei bemerkenswert, dass der Lernprozess, der zu diesem Können führte, weitgehend selbstbestimmt ist.

In der doppelten Bestimmtheit von Initiierung durch den Lehrer und selbstbestimmtem freien Handeln des Schülers ergab sich dieser beachtliche Lernerfolg.

Die Anfangs aufgeworfene Frage nach den Bedingungen zielgerichteten Lernens bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung konnte als mit der Idee der Selbstbestimmung vereinbar aufgezeigt werden. Selbstbestimmung und zielgerichtetes Lernen sind vereinbar. Es zeigte sich, dass auf pragmatischer Ebene die Dichotomie zwischen Fremdbestimmung und Selbstbestimmung aufgelöst wird in ein Wechselspiel graduell unterschiedlicher Einflussnahmen, die aber nie soweit gehen, dass das Konzept der Basalen Selbstbestimmung in Frage zu stellen ist.

Es zeigte sich, dass das Konzept der Basalen Selbstbestimmung geeignet ist, diese Prozesse zu beschreiben. Die drei Aspekte Selbstentscheiden, Erfahren der eigenen Wirkung und Selbsttätigkeit sind in diesem Beispiel direkt aufzeigbar.

Zudem zeigte sich, dass das Konzept der Basalen Selbstbestimmung nicht nur zum Beschreiben und Identifizieren von selbstbestimmten Prozessen zweckmäßig ist, sondern auch als pragmatische Orientierungshilfe zur Initiierung selbstbestimmter Lernprozesse herangezogen werden kann.

12.2 Anforderungen von außen: Kommt Herr C(lemens) selbstbestimmt in die Morgenkreisecke?

12.2.1 Problembeschreibung

Neben der Initiierung von Selbstbestimmung, wie sie gerade beschrieben wurde, kommen auch Situationen vor, in der es klare äußere Anforderungen an den Schüler gibt. Diese äußeren Anforderungen sind bestimmter als bei der Initiierung, bei der etwa eher allgemein gewünscht wird, dass der Schüler sich aktiv bewegt; es sind konkrete Anforderungen, die sich aus dem Schulalltag herleiten lassen. Ich habe hier ein Beispiel gewählt, in dem ein Schüler an einer Aktivität (dem Morgenkreis) teilnehmen soll und in einen durch einen Vorhang abgetrennten Teil des Klassenzimmers kommen soll. Diese alltägliche Anforderung kann zu Diskrepanzen führen, indem der Schüler dies nun eben nicht macht.

Für die Fragestellung dieser Arbeit steht dabei nicht die grundsätzliche Diskussion um die pädagogische Legitimität der einzelnen Anforderungen im Vordergrund. Es geht also nicht um die Frage, wie sinnvoll es ist, dass ein jugendlicher Schüler in die Morgenkreisecke kommt¹. Vielmehr interessiert mich hier die Grundstruktur des Verhältnisses zwischen äußeren Anforderungen und Verhalten des Schülers. Der Fokus soll nun darauf liegen, dass es eine Diskrepanz zwischen äußeren Anforderungen und eigenem Verhalten geben kann und was sich für die Selbststimmungsfrage daraus ergibt.

Für diese Arbeit stellt sich die Frage, inwiefern das Konzept der Basalen Selbstbestimmung ein geeignetes Instrument ist, diese Konfliktverläufe zu beschreiben und welche Folgen sich aus der Beschreibung mit diesem Instrument ergeben. Es wird sich zeigen, dass die Analyse mit Hilfe der

¹ Das heißt nicht, dass diese Frage nicht wichtig wäre. Sie ist nur für die aktuelle Fragestellung zweitrangig. Sie betrifft die Legitimation von methodischen und didaktischen Vorgehensweisen sowie verbindlichen Lernzielen (vgl. hier beispielweise allgemein: Kron 1991; speziell für geistigbehinderte Schüler: Straßmeier 1997).

drei Elemente der Basalen Selbstbestimmung eine Verschiebung der Perspektive mit sich bringt: Es ergeben sich neue Handlungsmöglichkeiten, die bei einer gewöhnlichen Interpretation nur unter dem Aspekt ‚Selbstentscheiden‘ nicht in das Blickfeld geraten wären.

12.2.2 Vorbemerkungen zum besseren Verständnis der Situation

Zu Beginn des Schultages wurde regelmäßig ein Morgenkreis für alle Schüler der Klasse veranstaltet. Ein Ziel des Morgenkreises war es, den Schülern den Übergang von der Wohngruppe zur Schule zu erleichtern. Das Klassenzimmer hatte im hinteren Bereich eine Sitzecke. Auf Sitzkisten konnten alle Schüler und Lehrkräfte sitzen, während in der Mitte ein Tisch vorhanden war. Dieser hintere Teilraum wurde durch Zuziehen von Vorhängen verdunkelt und vom sonstigen Klassenraum abgetrennt. Farbige Strahler und relative Dunkelheit versuchten, eine ruhige Atmosphäre zu vermitteln.

Herr C(lemens) weigerte sich zu Beginn des Schulhalbjahres des öfteren in den Morgenkreis zu kommen. Er legte sich auf den Boden im Klassenzimmer und war häufig auch nach wiederholter Aufforderung nicht dazu zu bewegen, von selbst in die Morgenkreisecke zu kommen, in der schon seine Mitschüler und die Lehrer saßen.

12.2.3 Verlauf der Situation im Fokus von Selbstbestimmung

Herr C(lemens) hatte aus seiner Perspektive Selbstbestimmung erlangt. Er hatte sich aus eigenen Stücken auf den Boden des Klassenzimmers gelegt. Herr C(lemens) wurde zweimal freundlich aufgefordert, in die Morgenkreisecke zu kommen. Häufig blieb er dennoch liegen. Danach wurde er in dem durch einen Vorhang getrennten sonstigen Klassenzimmer gelassen, und die Klasse fing mit dem Morgenkreis an. Es wurde nicht versucht, wie dies im Sonderschulalltag durchaus vorkommt, ihn körperlich in die Morgenkreisecke zu bugsieren. Insofern wurde seine Entscheidung, vorläufig nicht in die Morgenkreisecke zu gehen,

respektiert. Auf der anderen Seite änderte nicht die gesamte Klasse ihr Programm. Dies ist insofern bemerkenswert, als der übliche Ablauf des Schultags sonst häufig durch ihn verändert wurde, da das Zusammensein mit Herr C(lemens) durch viele Konflikte geprägt war. So musste er zum Beispiel die Wohngruppe verlassen, da die Erzieher ihn nicht für tragbar hielten.

Nun lag Herr C(lemens) auf dem Fußboden im Klassenzimmer, und die restliche Klasse führte durch einen Vorhang getrennt den Morgenkreis durch. Aus seiner vermuteten Perspektive könnte die Situation nun so beschrieben werden: Er erlebt, dass die Gruppe trotz seiner Weigerung ihr gewohntes Programm weiter macht. Er ist zwar im gleichen 'Hörraum' aber nicht im gleichen 'Sehraum'. Er hat die Chance zu spüren, ‚wie geht es mir, wenn ich mich so verhalte‘. Eventuell ist es für ihn ja angenehm. Er hat Zeit, sich zu überlegen, was er nun machen möchte. Dazu benötigt er gewisse Vorstellungen darüber, was hinter diesem Vorhang stattfindet. Er hört die Begrüßungsmusik, vielleicht erinnert er sich an vorige Situationen. In diesem Moment kann ein pädagogisch fruchtbarer Prozess ablaufen.

Herr C(lemens) entschied sich vorsichtig, zu kommen. Neugierig schob er den Vorhang zur Seite. Er stellte sich zunächst noch auf die Seite des Vorhangs, dann setzte er sich auf seinen Platz. Er wurde dann freudig begrüßt und erlebte das Aufgenommen werden in den Kreis.

12.2.4 Interpretation im Rahmen der Basalen Selbstbestimmung

Für die Interpretation bieten sich zwei Blickwinkel an: Zum einen die Fragestellung, inwieweit bei dem Erfüllen äußerer (fremder) Anforderungen überhaupt von Selbstbestimmung gesprochen werden kann¹. Und zum anderen, inwiefern gerade Basale Selbstbestimmung mit

¹ Dabei steht nicht die philosophische Frage im Vordergrund, ob das von Robert Kane sogenannte ‚covert nonconstraining control‘(CNC) (vgl. Betzler/Guckes 2001 S. 14ff), also, dass die Freiheitsräume eines anderen absichtsvoll eingeschränkt werden, ohne

ihren drei Aspekten eine geeignete Beschreibung erlaubt, um Selbstbestimmungsmomente bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zu identifizieren. Dies wäre die Voraussetzung, um in einem gegebenen Rahmen ein relatives ‚Mehr‘ an Selbstbestimmung zu ermöglichen.

Selbstbestimmung und äußere Anforderungen

Dass in einer Sonderschule ein Morgenkreis stattfindet und an die Schüler die Anforderung gerichtet wird, an diesem teilzunehmen, ist üblich und auch begründbar¹. Es wäre eine Täuschung, wenn nicht erkannt würde, dass soziales Miteinander grundsätzlich Anforderungen beinhaltet. Dies gilt im Besonderen für den schulischen Rahmen. Die Frage ist deshalb m. E. nicht, ob grundsätzlich eine Anforderung aufrecht erhalten bleiben soll und auch nur in zweiter Linie, welche Anforderung aufrecht erhalten bleiben soll, sondern wie sie aufrecht erhalten werden soll. Konkret heißt dies, die Frage ist nicht ob, an Herrn C(lemens) überhaupt eine Anforderung gestellt werden soll, also zum Beispiel, ob er in die Morgenkreisecke oder nur an den Mittagstisch soll, sondern primär wie diese Anforderung an ihn gestellt wird.

Für diese Frage nach dem Wie lassen sich deutliche Unterschiede aufzeigen in welchem Maße Selbstbestimmung ermöglicht wird. Konkret heißt dies, es bedeutet einen Unterschied im Grad der Selbstbestimmung,

- ob Herr C(lemens) in die Morgenkreisecke ‚bugsiert‘ wird,
- ob Herr C(lemens) bedrängt wird in die Morgenkreisecke zu gehen,
- ob Herr C(lemens) zurückhaltend und freundlich aufgefordert wird,
- ob Herr C(lemens) in Ruhe gelassen wird und/oder
- ob die Anforderung an Herrn C(lemens) aufgehoben wird.

dass dieser dies merkt, mit Selbstbestimmung vereinbar wären. Vielmehr steht die konkrete praktische Umsetzung einer relativierten Selbstbestimmung im Vordergrund.

¹ Das heißt, die Begründung ist durch Routine verstellt. Eine Auseinandersetzung über, und ein Beispiel für eine geeignete Form des Morgenkreises bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung findet sich bei Kehm (1997).

Basale Selbstbestimmung und Anforderungen:

Das Konzept der Basalen Selbstbestimmung nimmt für sich in Anspruch, auch in diesen alltäglichen Situationen ein geeignetes Beschreibungsinstrument für diese Selbstbestimmungsmomente zu sein. Auf die konkrete Situation bei Herrn C(lemens) angewendet heißt das:

a.) Eine Anforderung wird an Herrn C(lemens) gestellt, aber nicht mit Zwang durchgesetzt. Das Selbstentscheiden von Herrn C(lemens) wird respektiert. Dies ist auch eine Zubilligung von Selbstbestimmung. Der Gewinn durch das Konzept der Basalen Selbstbestimmung liegt hier in der Analyse der Situation selbst: Dass Herr C(lemens) herum liegt, wird man zwar immer noch als veränderungsbedürftig betrachten, die Folge daraus ist aber eine andere. In der Perspektive der Basalen Selbstbestimmung ist sie Ausgangspunkt der Selbstbestimmung, ohne diese wäre sie eher ihr Endpunkt und Beginn von Zwangsmaßnahmen. Neben die Sicht des Praktikers, dass Herr C(lemens) den äußeren Anforderung gerecht werden soll, richtet sich der Blickwinkel darauf, wie es geschehen soll, nämlich selbstbestimmt.

b.) Innerhalb der Selbstbestimmung ermöglicht das Konzept der Basalen Selbstbestimmung eine weitere Differenzierung: Das Selbstentscheiden wird nicht verabsolutiert, sondern durch die zwei anderen Elemente der Basalen Selbstbestimmung ergänzt und damit in seiner Dominanz und Einseitigkeit relativiert. Herr C(lemens) wird nicht gefragt, ob er auf dem Fußboden bleiben oder in den Morgenkreis kommen möchte. Vielmehr rückt der Aspekt der Selbsttätigkeit in den Vordergrund, Herr C(lemens) geht aus seinem eigenen Impuls selbst in den Morgenkreis. Er erlebt das Aufgenommen werden in den Kreis als die Wirkung seines Handelns. Insofern kann hier von der Erfahrung der eigenen Wirkung gesprochen werden. Die gesamte Situation ist so angelegt, dass er die Wirkung seines Handelns erfahren kann, dass aber die Gruppe nur bedingt von seinem Handeln abhängig ist.

Die neue Handlungsmöglichkeit für den Lehrer ist, Herrn C(lemens) selber kommen zu lassen. Indem die Selbsttätigkeit als Möglichkeit berücksichtigt wird, ist der Lehrer eher geneigt Herrn C(lemens) liegen zu lassen, so dass er selbst kommen kann und andererseits den Morgenkreis, den Herr C(lemens) ja hört, so interessant zu gestalten, dass Herr C(lemens) dazu angeregt wird, zu kommen. So gesehen ist das, was von Außen als einfaches Liegenlassen gesehen werden könnte, innerhalb des Konzepts der Basalen Selbstbestimmung eine sinnvolle Handlungsmöglichkeit, da dies ihm (Herrn C(lemens)) Selbsttätigkeit überhaupt erst ermöglicht. Die Anforderung an ihn bleibt bestehen, ihm wird aber die Möglichkeit gegeben, sie selbsttätig zu erfüllen.

Es gibt selbstredend keine Garantie dafür, dass Herr C(lemens) letztendlich in den Morgenkreis kommt. Dennoch zeigt dieses Beispiel die Möglichkeit, dass dies so funktionieren kann.

12.2.5 Zusammenfassung

Ein Jugendlicher mit schwerer geistiger Behinderung und massiven Verhaltensauffälligkeiten weigert sich, am Morgenkreis teilzunehmen. Diese schulische Anforderungssituation wird dahingehend aufgelöst, dass weder die Anforderung an den Schüler gänzlich fallen gelassen wird, noch der Rahmen dafür aufgebaut wird, dass dieser Konflikt eskaliert. Der Jugendliche wird wiederholt freundlich aufgefordert, am Morgenkreis teilzunehmen. Obwohl er dem Morgenkreis zunächst fern bleibt, kann er doch hören, dass dieser dennoch stattfindet. Nach einiger Zeit kommt der Jugendliche aus eigener Initiative in den Morgenkreis.

Innerhalb des Konzepts der Basalen Selbstbestimmung können die einzelnen Elemente aufgezeigt werden.

Selbst entscheiden:

Der Jugendliche entscheidet zum einen selbst, dass er auf dem Boden bleibt und zum anderen auch, dass er letztendlich in den Morgenkreis kommt.

Erfahren der eigenen Wirkung:

Der Jugendliche erlebt einmal, dass die Klasse auch ohne ihn den Morgenkreis abhält und zum anderen, dass er in der Lage ist, in diesen Kreis ohne Hilfe von anderen zu kommen.

Selbsttätigkeit:

Diese Form von Selbstbestimmung vollzieht sich in einer eigenen motorischen Handlung. Aus eigenem Impuls läuft Herr C(lemens) in die Morgenkreisecke.

Deutlich wurde bei diesem Beispiel, dass der Aspekt Selbstentscheiden alleine zu kurz greift. Gerade in Situationen mit äußeren Anforderungen ist die Berücksichtigung der zwei anderen Aspekte notwendig. Sicherlich war der Ausgang der Situation glücklich und lässt sich nicht generalisieren. Dennoch zeigt er im Vergleich zu anderen Interventionsmöglichkeiten (Zwang oder Aufgabe der Anforderung), dass auch dieses Vorgehen einerseits zum ‚Funktionieren‘ beitragen kann und andererseits - und dies ist der wichtigere Aspekt - auch mit Selbstbestimmung ein Lernen möglich ist.

13 Schluss

13.1 Zusammenfassung und Fazit

Legitimität von Selbstbestimmung durch den Gleichheitsgrundsatz

Neben den Begründungen für die Legitimität der Forderung nach Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung (anthropologische Begründung, bedürfnisorientierte Begründung, kulturelle Begründung und die Begründung durch Lebensqualität), wird hier die Argumentation über den Gleichheitsgrundsatz hervorgehoben. Die Forderung nach Selbstbestimmung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ergibt sich demnach aus folgenden Überlegungen:

- Grundsätzlich wird jedem Mitglied der Gesellschaft Selbstbestimmung zugestanden. Eine Einschränkung der Selbstbestimmungsrechte ist zu rechtfertigen.
- Menschen mit schwerer geistiger Behinderung erfahren wenig Selbstbestimmung.

Deshalb ist die Forderung nach einem ‚Mehr‘ an Selbstbestimmung legitim. Dies setzt voraus, dass Menschen mit schwerer geistiger Behinderung in der Lage sind, mehr Selbstbestimmung wahrzunehmen.

Keine Reduktion der Selbstbestimmung auf Intellektualität

Selbstbestimmung, so das Argument, wird immer auch mit der Perspektive ihrer Umsetzung gedacht. Es geht nicht nur darum, etwas zu entscheiden, sondern dies auch umzusetzen. Von daher ist Selbstbestimmung immer mit Tätigkeiten verbunden. Im Konzept der Basalen Selbstbestimmung wird dies durch die folgenden drei Elemente berücksichtigt:

- Selbstentscheiden,
- Erfahren der eigenen Wirkung und
- Selbsttätigkeit.

Selbstbestimmung findet bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung statt

Im konkreten (Unterrichts-) Alltag lassen sich prototypische Situationen aufzeigen, bei denen Menschen mit schwerer geistiger Behinderung selbstbestimmt handeln. In den drei ausführlich beschriebenen Beispielsituationen:

- Herr A(bel) hat einen eigenen Bereich: ‚Krabbelecke‘,
- Frau B(erger) geht nach Hause,
- Herr A(bel) beim Essen

zeigt sich, wie die drei Elemente der Basalen Selbstbestimmung in jeweils verschiedener Gewichtung vorkommen.

Basale Selbstbestimmung ist praktikabel

Eine Orientierung an der Basalen Selbstbestimmung ist auch unter realen Praxisbedingungen grundsätzlich möglich. In der Arbeit wurde aufgezeigt, dass auch unter den einschränkenden Bedingungen des pädagogischen Alltags wie:

- äußeren Zielvorgaben und
- Gruppennormen

eine Umsetzung der Basalen Selbstbestimmung durchaus möglich und erfolgreich sein kann. Von daher kann der Basalen Selbstbestimmung das Potential zugesprochen werden, alltagstauglich zu sein.

13.2 Weitere Untersuchungen

Diese Arbeit untersuchte Selbstbestimmung bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung auf der konkreten Ebene der Bedingungen des Stattfindens und der Möglichkeiten der Umsetzbarkeit im pädagogischen Alltag. Sie folgte damit Theunissens Forderung von 1997, die Frage nach der Selbstbestimmung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung nicht nur auf einer abstrakten Ebene zu belassen, sondern auf die konkrete Handlungsebene zu untersuchen.

Theunissen 2003

Kurz vor Fertigstellung dieser Arbeit publiziert Theunissen im Heft 4 der Geistigen Behinderung von 2003 den Artikel: ‚Empowerment durch schulische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung‘. Er beschreibt in einem Unterrichtsbeispiel eine schwerstbehinderte Schülerin, die ihren Arm strecken soll. Auch er distanziert sich von einem behavioristisch-methodologischen Vorgehen welches er einem Physiotherapeuten zuweist, der seine Patientin etwa mit den Worten

„Strecke aus, Jenny. Gutes Mädchen – ein bisschen weiter. Okay. Pause. Nun versuchen wir es noch einmal. Versuch es Jenny – strecke.“ (Theunissen 2003, S. 287)

zu motivieren versucht. Ein solches rein funktionales und isoliertes Fördern ist der Schülerin als Person nicht angemessen. Er kritisiert an diesem Förderprogramm, dass die Aktivität nicht selbst initiiert ist. Theunissen entwirft ein Bild, bei dem Jenny nebenbei den Arm streckt, als sie den von ihren Mitschülern mitgebrachten Hasen streichelt. Hier wäre es interessant zu untersuchen, inwiefern die Vorstellungen von Theunissen aus dem Empowermentansatz in der konkreten Umsetzung mit der Basalen Selbstbestimmung konvergieren.

Forschungsprojekt von Klauß und Lamers

Auch die Ergebnisse des bis auf 2005 ausgelegten Forschungsprojekts ‚Perspektiven der schulischen Bildungs- und Erziehungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis‘ von Klauß und Lamers (Pädagogische Hochschule Heidelberg) werden neue Aspekte beisteuern. Das Projekt versucht neben anderen Fragestellungen durch Einzelfallstudien die alltägliche Lebensrealität von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung nachzuzeichnen (vgl. Klauß und Lamers 2003). Hier sind insbesondere die Ergebnisse auf der konkreten Schulalltagsebene selbstbestimmten Verhaltens von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung interessant.

Verbindung von Selbstbestimmung, Teilhabe und Alltag

Metzler und Rauscher (2003) verbinden die Vorstellung von Selbstbestimmung und Teilhabe mit Thierschs Konzept der lebenswelt- oder alltagsorientierten Arbeit (vgl. Thiersch u. a.1995a).

Das anzustrebende Ziel Sozialer Arbeit, nämlich die ‚Teilhabe als Alltagsfahrgang‘, soll durch die Unterstützung der ‚Nutzer‘ sozialer Dienste bei der selbstbestimmten Teilhabe an verschiedenen Lebensbereichen, erreicht werden. Von der weithin üblichen Leitidee des ‚betreuten Menschen‘ ist Abschied zu nehmen. Mit dem Konzept des ‚gelingenden Alltags‘ ermöglicht Thiersch eine Balance zwischen der Selbstbestimmungsposition jeden nach seiner Facon glücklich (bzw. unglücklich) werden zu lassen und der ‚Verantwortungsposition‘ einer normativen Vorstellung von wünschenswertem Leben. Metzler und Rauscher berufen sich auf Thiersch:

„Ein ‚gelingendes Leben‘ ist demnach ein Leben, in dem die eigenen Wünsche und Ansprüche nicht rigide eingeengt sind. Es ist ein Leben, für das der Einzelne selbst verantwortlich ist und als solcher von der Umgebung wahrgenommen und respektiert wird“ (Metzler und Rauscher, S. 239).

Dieses Zusammenführen des sonderpädagogischen Selbstbestimmungskonzepts über die Teilhabe mit dem alltagspädagogischen Konzept von Thiersch, welches in der Sozialen Arbeit wurzelt, ist hoch interessant. Diese, aus unterschiedlichen Teildisziplinen kommenden, Ansätze können sich gegenseitig befruchten. Für diese Arbeit wäre die Frage zu diskutieren, inwieweit ein Konzept der Sozialen Arbeit (hier das Alltagskonzept) in einem (sonder-) schulischen Kontext fruchtbar ist.

Weitere Untersuchungsfragen

Ausgehend von der Grundfragestellung dieser Arbeit nach den konkreten Selbstbestimmungsmöglichkeiten von Menschen mit schwerer geistiger

Behinderung im Alltag sind m. E. zwei weitere Fragestellungen besonders wichtig:

Dieser Arbeit liegt ein Untersuchungsraum von sechs Monaten zu Grunde. Im empirischen Teil umfasst die Beschreibung von Herrn A(bels) Turnhallenaktivitäten ca. vier Monate. Wünschenswert wäre eine längerfristige Betrachtung der Entwicklung von selbstbestimmten Handlungen bei einer größeren Anzahl von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung.

Eine Öffnung der Perspektive auf weitere Lebensbereiche von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung wäre wünschenswert. Seifert u.a. (2001) beschreiben einzelne Situationen, bei denen im Heim Selbstbestimmung ermöglicht bzw. vorenthalten wird. Für den großen Bereich Arbeit¹ sind grundlegende Untersuchungen nötig.

13.3 Ausblick

Verbesserungen beim Recht auf Selbstbestimmung

Auch sechs Jahre nach Beginn dieser Arbeit ist das Thema Selbstbestimmung für Menschen mit geistiger Behinderung weiterhin in einer lebhaften Diskussion. Mit einer Reihe gesetzlicher Maßnahmen, so dem Anfang 2002 in Kraft getretenen neuen Heimgesetz und dem ab Mai 2002 wirkenden Behindertengleichstellungsgesetz wurde das Recht behinderter Menschen auf Selbstbestimmung und Teilhabe gestärkt. Besonders mit dem seit 2001 geltenden Sozialgesetzbuch IX wurde Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der

¹ Der Bereich Arbeit meint das, was Menschen mit schwerer geistiger Behinderung in der Zeit von ca. 8 Uhr bis ca. 16 Uhr tun. Hier existieren unterschiedliche Konzepte von Fördergruppen unter dem verlängerten Dach einer WfbM bis zu tagesstrukturierenden Maßnahmen in einer Wohngruppe.

Gesellschaft zum übergeordneten Ziel aller Leistungen (vgl. Metzler und Rauscher 2003 S. 236)¹.

Und Menschen mit schwerer geistiger Behinderung?

Sicherlich sind bei diesen Entwicklungen Menschen mit schwerer geistiger Behinderung nicht explizit ausgeschlossen. Inwieweit diese Ansprüche aber auf Menschen mit schwerer geistiger Behinderung zu beziehen sind bleibt offen. Für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung wird die oben beschriebene Entwicklung zweischneidig interpretiert. So beklagt die Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft (DHG), die sich besonders als Interessenvertreter für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung versteht, folgende Entwicklungen:

- Ausgrenzung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung in Pflegeeinrichtungen
- Standardverschlechterungen und Tendenz zu Schwerstbehindertenheimen
- Ausschluss von behinderten Menschen mit hohem Hilfebedarf von neuen personenbezogenen Hilfeansätzen wie z.B. dem Persönlichen Budget oder ambulanten Wohnformen.

(vgl. Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft 2002)

Koepp (2003) macht darauf aufmerksam, dass im Land Brandenburg Menschen mit schwerer geistiger Behinderung aus den Förder- und Beschäftigungsbereichen (FBB) unter dem verlängerten Dach der WfbM ausgeschlossen bzw. gar nicht erst aufgenommen werden. Ein sogenanntes zweites Milieu² ist dadurch nicht mehr gewährleistet. Formal begründet der zuständige Sozialminister Baaske diesen Ausschluss in einem Brief an die DHG nach BSHG und BSG IX durch die nicht

¹ Das neue Klassifikationsschema ‚Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit‘ (ICF) der WHO mit seinem zentralen Begriff der Partizipation verstärkt die Diskussion in Richtung Teilhabe (vgl. Seidel 2003).

² Damit ist gemeint, dass Menschen mit schwerer geistiger Behinderung neben dem Bereich Wohnen noch ein anderer Ort mit anderen Sozialkontakten und anderen Selbstverständlichkeiten ermöglicht wird.

absehbare Aufnahme in die WfbM, für die ein ‚Mindestmaß an Arbeitsleistung‘ erforderlich ist.

Schlusswort

Die Arbeit hat ihren Sinn erfüllt, wenn deutlich geworden ist, dass Menschen mit schwerer geistiger Behinderung durchaus zur Selbstbestimmung fähig sind. Sie könnten gar entscheiden, ob sie sich überhaupt in diesem Förder- und Beschäftigungsbereich wohlfühlen oder doch ein anderes Angebot besser passen würde.

Traum:

Herr Mayer kann mit seiner Handi(cap)card Wohnen, Betreuung, Arbeit und Freizeit wie andere Personen mit einer Kreditkarte bezahlen. Sein Bruder, der sich schon immer um ihn kümmert, hat verschiedene Angebote zum Wohnen eingeholt:

Da ist eine Komplexeinrichtung mit ‚all inclusive‘ Angebot, ein Kleinheim bietet individuelle Betreuung, eine Kooperative bietet die Möglichkeiten der Mitbestimmung, ein Spezialdienstleister organisiert alles in der heimischen Wohnung. Gemeinsam schauen sich die beiden die Einrichtungen an und werden umworben. Die Einrichtungsleiter verweisen auf ihre jeweiligen Vorteile. Ein Probewohnen ist selbstverständlich möglich. Herr Mayer, der von manchen als schwer geistig behindert bezeichnet wird, bestimmt selbst

14 Literatur

- Affolter, Félicie; Bischofberger, Walter: Lernen im Alltagsgeschehen. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd.12. Berlin 1991. S. 241-247.
- Allenstein, Hendrik: Der Weg in eine selbstgewählte Wohnform. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 127-130.
- Appel, Marja; Schaars, Willem: Kleine Anleitung zur Selbständigkeit. Wie Menschen mit geistiger Behinderung Verantwortung für sich übernehmen. (Aus dem Niederländischen übersetzt). Weinheim und Basel 1999.
- Asselmeyer, Herbert: Selbsttätigkeit - Selbständigkeit. (Stichwortartikel). In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg 1989. S. 1360 – 1366.
- Aster, von Ernst: Die Geschichte der Philosophie. Stuttgart 1950.
- Autonomes Handeln, Beiträge zur Philosophie von Harry G. Frankfurt. Herausgegeben von Monika Betzler und Barbara Guckes. Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Sonderband 2. Berlin 2000.
- Avenarius, Hermann: Kleines Rechtswörterbuch. Lizenzausgabe der Zentrale für politische Bildung. Freiburg u.a. 1987.
- Bach Heinz (Hrsg.): Pädagogik der Geistigbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 5. Berlin 1979.
- Bach, Heinz: Zum Begriff 'Schwerste Behinderung'. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd.12. Berlin 1991. S. 3-14.
- Bach, Heinz: Hilfe zur Selbstbestimmung als kalkuliertes Risiko. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 66-69.
- Bast, Roland: Autonomie. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg 1989. S. 135-140
- Baumann Peter: Über Zwang. In: Autonomes Handeln, Beiträge zur Philosophie von Harry G. Frankfurt. Herausgegeben von Monika Betzler und Barbara Guckes. Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Sonderband 2. Berlin 2000. S. 71-84.
- Beck, Christoph: Menschen mit geistiger Behinderung in der Fachliteratur. Eine Bibliographie zur Arbeit mit Menschen die wir 'geistig behindert' nennen. Reutlingen 1997.
- Begemann, Ernst: Piaget, Normal-Entwicklung, individuelle Erfahrung. Überlegungen und Bilanzierungen für ('Sonder-') Schulen und Pädagogen. Behindertenpädagogik 1998/2. S. 138-155.
- Benner, Dieter: Lässt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen? ZfPäd 1979a. S. 369-375.
- Benner, Dieter: Ist etwas, wenn man es durch sich selbst ersetzt, nicht mehr dasselbe? ZfPäd, 1979b. S. 803-805.
- Benner, Dieter: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon in 11 Bänden und einem Registerband. Stuttgart und Dresden 1995 (1. Auflage: Stuttgart 1983). Bd. 1 S. 283- 300.
- Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig 1925, hier Frankfurt am Main (6) 1990.

- Betzler, Monika; Guckes, Barbara (Hrsg.): Harry G. Frankfurt. Freiheit und Selbstbestimmung. Berlin 2001.
- Binneberg, Karl (Hrsg.): Pädagogische Fallstudien. Frankfurt am Main u.a. 1997.
- Blankertz, Herwig: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. ZfPäd (24) 1978. S. 171-181.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas; Lüttensee, Jens: Wir arbeiten in einem Hotel und sind die Gastgeber. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 442-449.
- Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen (3) 1999.
- Börner, Renate: Selbstbestimmt leben für mein Kind - wie soll das gehen? In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 70-78.
- Bradl, Christian: Zur psychoemotionalen Befindlichkeit schwerstbehinderter Menschen. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd.12. Berlin 1991. S. 343-351.
- Bradl, Christian: Selbstbestimmung - Strukturelle Grenzen im Heim. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996a. S. 362-376.
- Bradl, Christian: Vom Heim zur Assistenz. Strukturelle Grenzen von 'Selbstbestimmt Leben' im Heim. In: Bradl, Christian; Steinhart, Ingmar (Hrsg.): Mehr Selbstbestimmung durch Enthospitalisierung. Bonn 1996b. S. 178-203.
- Bradl, Christian: Selbstbestimmung und Assistenz für Menschen mit geistiger Behinderung. Geistige Behinderung 2002/4. S. 289-293.
- Bradl, Christian; Steinhart, Ingmar (Hrsg.): Mehr Selbstbestimmung durch Enthospitalisierung. Bonn 1996.
- Braun, Walter: Einführung in die Pädagogik. Bad Heilbrunn (3)1983.
- Breitinger, Manfred: Schule als Lebensraum für Kinder und Jugendliche mit schwerer geistiger Behinderung. In: Hartmann, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Schwerstbehinderten. Heidelberg 1983.
- Breitinger, Manfred: Alltag und schwere geistige Behinderung. Würzburg 1998. (Diss. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg/Reutlingen).
- Brunkhorst, Hauke: Systemtheorie. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon in 11 Bänden und einem Registerband. Stuttgart und Dresden 1995 (1. Auflage: Stuttgart 1983). Bd.1 S. 193-213.
- Buggle, Franz: Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. Stuttgart 1985.
- Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung: Die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation. Dritter Bericht der Bundesregierung. Bonn 1994.
- Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung: Die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation. Vierter Bericht der Bundesregierung. Bonn 1998.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Das Recht auf Leben ist unantastbar. Marburg. 1991.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Wohnen heißt zu Hause sein: Handbuch für die Praxis gemeindenahen Wohnens von Menschen mit geistiger Behinderung. Marburg 1995a.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Bibliographie zur geistigen Behinderung. Schwerpunkt 1988-1995. Marburg 1995b.

- Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung: Kongressbeiträge; Dokumentation des Kongresses: "Ich weiß doch selbst, was ich will!" Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis zum 1. Oktober 1994 in Duisburg. Marburg 1996.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (Hrsg.): Offene Hilfen zum selbstbestimmten Leben für Menschen mit (geistiger) Behinderung und ihre Angehörigen. Marburg (2) 1997a.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (Hrsg.): 'Geistige Behinderung': Themenkatalog der Jahrgänge 1980-1996. Marburg 1997b.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (Hrsg.): Diplomarbeiten und Dissertationen zum Thema geistige Behinderung 1960-1998 in der Lebenshilfe-Bibliothek. Ergänzt mit den Neuerwerbungen 1998/99. Marburg 1999.
- Burkart, Harald: Pädagogische Konzepte bei schwerster Behinderung. Anfragen an Förderkonzepte für Menschen mit allumfassenden Hilfebedarf. Diss. Universität Koblenz-Landau 2003.
- Bürli, Alois: Zur Situation schwerstbehinderter Menschen aus internationaler Sicht. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd.12. Berlin 1991. S. 111-123.
- Cloerkes, Günther: Soziologie der Behinderten. Heidelberg 1997.
- Cone, Alicia A.: Self Reported Training Needs and Training Issues of Advisors to Self-Advocacy Groups for People with Mental Retardation. Mental Retardation Vol. 39 No.1. 2001. S. 1-10.
- Dalbert, Claudia; Warndorf, Peter Klaus: Informationsverarbeitung und depressive Symptome bei Müttern behinderter Kinder: Die Bedeutung von Ungewissheitstoleranz, Selbstzuschreibungen und Heilungsprognosen. Sonderdruck aus: Zeitschrift für Klinische Psychologie. 24 (4), 1995. S. 328-336.
- Dalbert, Claudia; Warndorf, Peter Klaus: Belastung und Bewältigung bei Vätern und Müttern behinderter Kinder. Heilpädagogische Forschung. Band XXII, Heft 3, 1996a. S. 97-104.
- Dalbert, Claudia; Warndorf, Peter Klaus: Ein behindertes Kind - Eine Familienentwicklungsaufgabe: Überprüfung eines dreidimensionalen Gerechtigkeitsmodells familiärer Belastungen, Sonderdruck: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1996b, Band XXVIII, Heft 4. S. 336-356.
- Dalferth, M.: Zurück in die Institutionen? Probleme der gemeindenahen Betreuung geistig behinderter Menschen in den USA, in Norwegen und Großbritannien. Geistige Behinderung 1997/4. S. 344-357.
- Dank, Susanne: Individuelle Förderung Schwerstbehinderter. Konkrete Beispiele, Programme, Übertragungsmöglichkeiten. Dortmund 1988.
- Datler, W.: Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozeß. ZfPäd, 41.Jg. 1995. S. 719-728.
- Degener Theresia: Eine UN-Menschenrechtskonvention für Behinderte als Beitrag zur ethischen Globalisierung. APuZ B8 2003. S. 37-45.
- Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft: Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft. Auch für Menschen mit geistiger Behinderung und hohem Hilfebedarf. In: Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft: Stellungnahmen. o.O. 2002. S. 1.

- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband Landesverband Sachsen e.V.: Selbstbestimmtes Leben für geistig und mehrfachbehinderte Menschen - ein Beitrag zur Durchsetzung des Benachteiligungsverbotest. Grundgesetz. Bezug: Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband Landesverband Sachsen e.V., Liliengasse 19, 01067 Dresden.
- Dickhopp, K.H.: Lehrbuch systematischer Pädagogik. Düsseldorf 1983.
- Dittmann, Werner: Zukunftsplanung und Selbstbestimmung für Menschen mit Down-Syndrom. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 287-298.
- Dittmann, Werner; Klöpfer, Siegfried (Hrsg.): Zum Problem der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Heidelberg (3) 1998.
- Dokumentation sonderpädagogischer und für die Sonderpädagogik relevanter Dissertationen und Habilitationsschriften. (DSD). Universität Dortmund Fachbereich Sondererziehung und Rehabilitation Lehrstuhl Allgemeine Behindertenpädagogik Frau Prof. Dr. S. Solarová. Dortmund 1997. (Digitalisierte Version auf PC-DOS formatierten Disketten).
- Dortmunder Erklärung. Geistige Behinderung 2003/4. S. 281-283.
- Dreher, Walther: Anthropologische Fragen angesichts schwerster Behinderung. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd.12. Berlin 1991. S. 60-67.
- Dreher, Walther; Hofmann, Theodor; Bradl, Christian (Hrsg.): Geistigbehinderte zwischen Pädagogik und Psychiatrie. Bonn 1987.
- Eckert, Martin: Fischpaste und Autonomie. Das Band. Zeitschrift des Bundesverbandes für Körper- und Mehrfachbehinderte e.V. 2000/1. S. 16-17.
- Endermann, Michael; Sander, Joachim: Psychotherapeutische Handlungsmodelle im Arbeitsfeld Geistige Behinderung. Geistige Behinderung 1999/2. S. 179-192.
- Ennen, Georg: Erziehung Schwerst-Geistigbehinderter. In: Bach (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik: Bd. 5 Pädagogik der Geistigbehinderten. Berlin 1979. S. 208-212.
- Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. Original: 1959 Identity and the Life Cycle. Hier: Frankfurt am Main (16. Auflage) 1997 .
- Ertle, Christoph; Möckel, Andreas (Hrsg.): Fälle und Unfälle der Erziehung. Stuttgart 1981.
- Esser, Klaus: Das mitarbeiterzentrierte Fallgespräch. Die Beratung von pädagogischen Mitarbeitern in Einrichtungen für Geistigbehinderte. Heilpädagogische Forschung Band XVI, Heft 4, 1990. S. 157-165.
- Färber, Hans-Peter; Lipps, Wolfgang; Seyfarth, Thomas (Hrsg.): Wege zum selbstbestimmten Leben trotz Behinderung. Tübingen 2000.
- Fatke, Reinhard: Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. ZfPäd, 41. Jg. 1995a. S. 681-695.
- Fatke, Reinhard: Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. ZfPäd, 41. Jg. 1995b. S. 675-680.
- Fausser, Peter; Schweizer, F.: Pädagogische Vernunft als Systemrationalität. ZfPäd, 27. Jg. 1981. S. 795-805.
- Feduik, Friedhold: Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung im Sport. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung, Marburg 1996. S. 397-414.
- Feuser, Georg: "Geistigbehinderte gibt es nicht!" Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. Geistige Behinderung 1996/1. S. 18-25.

- Fiere, Amelie: Die Mitglieder des Selbsthilfevereins für geistig behinderte Menschen in Zierikzee/ Holland stellen ihren Verein ‚Untereinander stark‘ vor. Zur Orientierung 1995/3. S. 25-26.
- Fischer, Dieter: Die schulische Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd.12. Berlin 1991. S. 270-280.
- Fischer, Dieter; Breiting, Manfred: Intensivbehinderte lernen leben. Würzburg 1993.
- Fischer, Ute u.a. (Hrsg.): Urbanes Wohnen für Erwachsene mit schwerer geistiger Behinderung. Herausforderung - Realität - Perspektiven. Berliner Beiträge 2 (Hrsg. von Martin Hahn). Reutlingen 1996.
- Flick, U. u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim (2) 1995.
- Flitner, Andreas: Eine Wissenschaft für die Praxis? ZfPäd 24. Jg. 1978. S. 183-193.
- Foerster, Heinz von: Einführung in den Konstruktivismus. München (5) 2000.
- Fornefeld, Barbara: "Elementare Beziehung" und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration - Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik-. (Diss. Universität zu Köln 1989) Mainz 1989.
- Fornefeld, Barbara: Selbstbestimmung von Menschen mit schwersten Behinderungen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 171-178.
- Fornefeld, Barbara: Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung. Heidelberg (2) 1998.
- Fornefeld, Barbara: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München und Basel 2000.
- Fragner, Josef: Sonderpädagogische Intentionen der Förderung von Menschen mit schwerster Behinderung. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd.12. Berlin 1991. S. 39-57.
- Frankfurt, Harry G.: Freiheit und Selbstbestimmung. Herausgegeben von Monika Betzler und Barbara Guckes. Berlin 2001.
- Freedman, Ruth I.: Ethical Challenges in the Conduct of Research Involving Person With Mental Retardation. Mental Retardation Vol. 39 Nr. 2. 2001. S. 130-141.
- Friedrich, Petra: Selbstbestimmung behinderter Menschen bei der Gestaltung ihres Wohnraumes. Zur Orientierung 1995/3. S. 18-19.
- Fröhlich, Andreas: Zum Konzept einer ganzheitlichen Frühförderung geistig Schwerstbehinderter unter sensomotorischen Aspekt. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Schriftenreihe Band 3. Hilfen für geistig Schwerstbehinderte. Marburg 1978.
- Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Lernmöglichkeiten. Aktivierende Förderung für schwer mehrfachbehinderte Menschen. Heidelberg 1989.
- Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd.12. Berlin 1991.
- Fröhlich, Andreas: Ganzheitliche Entwicklungsförderung. In: Ders. (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Berlin 1991. S. 155-168.
- Fröhlich, Andreas: Basale Stimulation. Düsseldorf (7) 1995.
- Fröhlich, Andreas: Selbstbestimmte Kommunikation für Menschen mit schwerer Behinderung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 179-184.
- Fröhlich, Andreas: Die Förderung von Menschen mit schwersten Behinderungen unter restriktiven Bedingungen. ZfH 1998/3. S. 96-99.

- Fröhlich, Andreas; Haupt, Ursula: Förderdiagnostik mit schwerstbehinderten Kindern. Eine praktische Anleitung zur pädagogisch therapeutischen Einschätzung. Dortmund 1983.
- Fromm, Erich (1941a): Das Selbst ist in dem Maße stark, wie es aktiv tätig ist. Hier: Fromm, Erich: Authentisches Leben. Freiburg i.Brsg. (5) 2002. S. 59-82. Aus: Die Furcht vor Freiheit (1941a GAI, S. 367-372 und 358-366).
- Fromm, Erich (1968a): Die Fragen, nicht die Antworten machen das Wesen des Menschen aus. Hier: Fromm, Erich: Authentisches Leben. Freiburg i. Brsg. (5) 2002 S. 29-41. Ursprünglich: Introduction to E. Fromm and R. Xirau 'The Nature of Man' (1968). Deutsch: aus dem Amerikanischen von Liselotte und Ernst Mikel. In: Erich Fromm: Gesamtausgabe Hrsg. von Rainer Funk Bd. IX. Stuttgart 1981. S. 375-381.
- Fromm, Erich (1968b): Freiheit - die authentische Realisierung der Persönlichkeit. Hier: Fromm, Erich: Authentisches Leben. Freiburg i. Brsg. (5) 2002 S. 43-58. Ursprünglich: Introduction to E. Fromm and R. Xirau 'The Nature of Man' (1968). Deutsch: aus dem Amerikanischen von Liselotte und Ernst Mikel. In: Erich Fromm: Gesamtausgabe Hrsg. von Rainer Funk Bd. IX. Stuttgart 1981. S. 381-389.
- Frostig, Marianne: Bewegungserziehung: Neue Wege der Heilpädagogik. München 1992.
- Frühauf, Theo: Vorwort. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 8-9.
- Frühauf, Theo u.a.: Geistig behinderte Kinder und Jugendliche in Deutschland heute. Geistige Behinderung 1999/2. S. 115-132.
- Gaedt, Christian: Assistenz-Konzept - Chancen und Grenzen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996a. S. 90-94.
- Gaedt, Christian: Autonomie und Partizipation von Menschen in Großeinrichtungen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996b. S. 377-384.
- Gaedt, Christian: Bildung, Assistenz und strukturelle Unterstützung für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung in einer Großeinrichtung. In: Fischer, Ute u.a. (Hrsg.): Urbanes Wohnen für Erwachsene mit schwerer geistiger Behinderung. Herausforderung - Realität - Perspektiven. Berliner Beiträge 2 (Hrsg. von Martin Hahn) Reutlingen 1996c. S. 275-294.
- Galuske, Michael: Methoden der sozialen Arbeit. Weinheim und München (3) 2001.
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt 1983.
- Geistige Behinderung. Themenkatalog der Jahrgänge 1980-1996. Marburg 1997.
- Gildemeister, Beate; Schmidt-Wittenbrink, Peter; Schill, Klaus: Der Weg zur Selbstbestimmung. Erfahrungen eines Werkstatttrats. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 425-438.
- Glas, Peter: Erziehung und Unterricht bei geistig behinderten Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule für Kranke. In: Klöpfer, Siegfried (Hrsg.): Sonderpädagogik praktisch. Beiträge zur Erziehung und zum Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen. Reutlingen 1997. S. 325-331.
- Goffman, Erwin: Notes on the Management of Spoiled Identity. Englewood Cliffs 1963.
- Goll, Harald: Ich weiß doch selbst, was mir gefällt! In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung, Marburg 1996. S. 419-420.
- Goll, Harald; Goll, Jelena (Hrsg.): Selbstbestimmung und Integration als Lebensziel. Hammersbach 1998.

- Grampp, Gerd: Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung als Herausforderung aus fremdverschuldeter Unmündigkeit. Überlegungen zu einer Pädagogik der Nicht-Trivialisierung. Zur Orientierung 1995/3. S. 9-12.
- Grampp, Gerd: Partnerschaftliche Offenheit in Erziehung und Unterricht. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 317-326.
- Groeben, Norbert: Handeln, Tun, Verhalten als Einheit einer verstehend-erklärenden Psychologie. Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus. Tübingen 1986.
- Gröller, B.: Förderung der pädagogischen Handlungskompetenz. Zum Einfluß subjektiver Erziehungstheorien und ihrer Modifikation auf das erzieherische Handeln von Müttern unruhiger Kinder. Weinheim 1994.
- Gromann, Petra; Niehoff-Dittmann, Ulrich: Selbstbestimmung und Qualitätssicherung. Erfahrungen mit der Bewertung von Einrichtungen durch die Bewohner. Geistige Behinderung 1999/1. S. 156-165.
- Gröschke, Dieter: Praxiskonzepte der Heilpädagogik. Versuch einer Systematisierung und Grundlegung. München 1989.
- Grunwald, Klaus; Ortmann, Friedrich; Rauschenbach, Thomas; Treptow, Rainer (Hrsg.): Alltag, Nicht-Alltägliches und die Lebenswelt. Beiträge zur lebensweltorientierten Sozialpädagogik. Festschrift für Hans Thiersch zum 60. Geburtstag. München 1996.
- Habermas, Jürgen: Der Philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt am Main. (3) 1991.
- Hachmeister, B.: Psychomotorischer Dialog mit Schwerstbehinderten. Praxis der Psychomotorik Heft 1 Februar 1990. S. 26-30.
- Haeblerlin Urs: Einführung in die Heilpädagogik Bd.1. Allgemeine Heilpädagogik. Bern Stuttgart Wien (4) 1996a.
- Haeblerlin, Urs: Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Bern. Stuttgart. Wien. 1996b.
- Haeblerlin, Urs: Selbständigkeit und Selbstbestimmung für alle - pädagogische Vision und gesellschaftliche Realität. ZfH (47) 1996c/12. S. 486-492.
- Haeblerlin, Urs: Anthropologie (Stichwortartikel). In: Bundschuh, Konrad; Heimlich, Ulrich; Krawitz, Rudi (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn 1999. S. 18-20.
- Haeblerlin, Urs/ Amrein, C. (Hrsg.): Forschung und Lehre für die sonderpädagogische Praxis. Stuttgart 1987.
- Hagen, Jutta: Zur Befragung von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung. Geistige Behinderung 2002/4. S. 293-307.
- Hahn, Martin: Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwerbehinderter Menschen. (Dissertation Universität Tübingen 1978). München 1981.
- Hahn, Martin: Von der Freiheit schwerbehinderter Menschen: Anthropologische Fragmente. In: Hartmann, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Schwerstbehinderten. Heidelberg 1983. S. 132-141.
- Hahn, Martin: Selbstbestimmung bei Menschen mit Schwerst- und Mehrfachbehinderungen? In: Bundesverband für Spastisch Gelähmte und andere Körperbehinderte e.V. (Hrsg.): Pädagogische Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Düsseldorf 1987. S. 56-65.
- Hahn, Martin: Bewegung als Freiheit. In: Huber, Gerhard; Rieder, Hermann; Neuhäuser, Gerhard (Hrsg.): Psychomotorik in Therapie und Pädagogik. Dortmund 1990. S. 11-26.

- Hahn, Martin: Zusammensein mit Menschen, die schwerstbehindert sind. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Förderung. Geistige Behinderung 1992/2. S. 107-129.
- Hahn, Martin: Selbstbestimmung im Leben auch für Menschen mit geistiger Behinderung. Geistige Behinderung 1994a/2. S. 81-93.
- Hahn, Martin u.a. (Hrsg.): Wista Experten Hearing 1993 Wohnen im Stadtteil für Erwachsene mit schwerer geistiger Behinderung. Reutlingen 1994b.
- Hahn, Martin: Wohnsituation und Autonomie bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung als Aufgabenfeld der Sonderpädagogik. VHN (63) 1994c. S. 327-332.
- Hahn, Martin: Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege in der Geistigbehindertenpädagogik. Festschrift für Martin Th. Hahn zum 60. Geburtstag. Herausgegeben von Theodor Hofmann und Bernhard Klingmüller. Berlin 1994d.
- Hahn, Martin: "Helfen zu graben den Brunnen des Lebens...". In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 22-27.
- Hahn, Martin: Anthropologische Aspekte der Selbstbestimmung. In: Wilken, Etta und Vahsen, Friedhelm (Hrsg.): Sonderpädagogik und Soziale Arbeit. Rehabilitation und soziale Integration als gemeinsame Aufgabe. Festschrift für Udo Wilken. Neuwied 1999. S. 14-30.
- Hähner, Ulrich: Von der Verwahrung über die Förderung zur Selbstbestimmung. Fragmente zur geschichtlichen Entwicklung der Arbeit mit "geistig behinderten Menschen" seit 1945. In: Hähner, Ulrich u.a.: Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg 1997a. S. 25-52.
- Hähner, Ulrich: Überlegungen zur Entwicklung einer Kultur der Begleitung. In: Hähner, Ulrich u.a.: Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg 1997b. S. 121-152.
- Hähner, Ulrich: Begleiten von Paaren. In: Hähner, Ulrich u.a.: Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg 1997c. S. 207-224.
- Hähner, Ulrich u.a.: Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg 1997.
- Hall, Scott; Oliver Chris; Murphy Glynis: Early Development of Self-Injurious Behavior: An Empirical Study. AJMR Vol. 106 No. 2. S. 189-199. (Internet – Print - Version vom 7. 4. 2001).
- Hallstein, Monika: Sexueller Missbrauch - mehr als ein Übergriff. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung, Marburg 1996. S. 248-260.
- Hari-Schüpbach, M.: Zum Selbstverständnis des Heilpädagogen. Selbst- und Fremdkonzepte der Heilpädagogen im Rahmen der direkten Arbeit mit Behinderten. Diss. Universität Freiburg/Schweiz. 1986.
- Harnack, Maika: Lebenslang fremdbestimmt - (k)eine Zukunftsperspektive für Menschen mit geistiger Behinderung? In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 49-54.
- Haupt, Ursula: Entwicklung und Lernmöglichkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit schwerster Behinderung. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd.12. Berlin 1991a. S. 15-37.
- Haupt, Ursula: Wenn schwerstbehinderte Menschen sterben. In: Fröhlich, A. (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd.12. Berlin 1991b. S. 376-383.

- Haupt, Ursula: Entwickeln kann man sich nur selbst. Das Band. Zeitschrift des Bundesverbandes für Körper- und Mehrfachbehinderte e.V. 2000/1. S. 2-5.
- Hebborn-Brass, Ursula: Verhaltensgestörte Kinder im Heim. Eine empirische Längsschnittuntersuchung zu Indikation und Erfolg. Freiburg im Breisgau. 1991.
- Hedderich, Ingeborg: Schulische Situation und kommunikative Förderung Schwerstkörperbehinderter. Regionale Totalerfassung und kritische Situationsanalyse aufgrund empirischer Erhebungen bei Kindern und Jugendlichen mit schwersten cerebralen Bewegungsstörungen und Dys- oder Anarthrie. Berlin 1991.
- Hedderich, Ingeborg; Hirsch, Thomas: Welche Auswirkungen haben Einstellungen auf pädagogisches Handeln? Eine Fragebogenerhebung bei Lehrer(innen) an Schulen für geistige Behinderung in Baden-Württemberg. Geistige Behinderung 1998/2. S. 120-131.
- Heijkoop, Jacques: Herausforderndes Verhalten von Menschen mit geistiger Behinderung. Weinheim und Basel 1998.
- Heise, Michael: Phänomenologische Überlegungen zum selbstbestimmten Lernen. ZfH 1998/3. S. 106-113.
- Hensle, Ulrich; Vernooij, Monika A.: Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. 1. Psychologische, pädagogische und medizinische Aspekte (7) 2002.
- Herrmann, Thomas: Lebens- und Lernräume – Spielräume zur Selbstentfaltung für Menschen mit schwersten Behinderungen. ZfH 2000/8. S. 335-343.
- Hettinger, Jochen: Selbstverletzendes Verhalten, Stereotypien und Kommunikation. Die Förderung der Kommunikation bei Menschen mit geistiger Behinderung oder Autismussyndrom, die selbstverletzendes Verhalten zeigen. Heidelberg 1996. (Diss. Universität Bremen).
- Hildenbrand, B. Fallrekonstruktive Forschung. In: Handbuch qualitative Sozialforschung. München 1991. S. 256-260.
- Hobmair, Hermann (Hrsg.): Pädagogik. Köln 1996.
- Hoffmann, Gerhard; Trojer, Werner: Selbständig leben. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 112-113.
- Hoffmann, Ulrike: "Ergotherapeutisches Funktionstraining" in der Pflege Schwerstmehrfachbehinderter. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd.12. Berlin 1991. S. 447-455.
- Hofmann, Theodor; Klingmüller, Bernhard (Hrsg.): Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege in der Geistigbehindertenpädagogik. Festschrift für Martin Th. Hahn zum 60. Geburtstag. Berlin 1994.
- Holtz, Karl Ludwig; Nassal, Angela: Epidemiologische Analysen zur Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen für Geistigbehinderte unter besonderer Berücksichtigung der schweren und schwersten geistigen Behinderung. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Untersuchung. ZfH 1999/3. S. 90-98.
- Hupasch-Labohm, Monika: Familie entlasten - Selbstbestimmung ermöglichen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 266-270.
- Huschke-Rein, R. (Hrsg.): Systemische Pädagogik. Köln 1990.
- Huslisti, Birgit; Huslisti, Stefan; Theunissen, Georg: Ich möchte selbst bestimmen, wo, wie, und mit wem ich wohnen möchte! In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 385-387.

- Iben, Gerd: Zum Verhältnis von Sozialpädagogik und Sonderpädagogik. In: Albrecht, Friedrich; Hinz, Andreas; Moser, Vera: Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied und Berlin 2000. S. 249-259.
- Jacobs, Kurt: Selbstbestimmung und berufliche Integration am Beispiel Hessen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 462-470.
- Jansen, Gerd W.: Sozialpsychologische Aspekte im Zusammenhang mit schwersten Formen von Behinderungen. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 12. Berlin 1991. S. 384-394.
- Jantzen, Wolfgang: Gewalt und behinderte Subjektivität. Vortrag auf der Jahrestagung 2001 der Deutschen interdisziplinären Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung (DIFGB). (Internetversion: difgb.uni-bremen.de vom 7.01.2002).
- Jong de, Martin: Wer zahlt, schafft an: Das "Kundenmodell" in den Niederlanden. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 95-102.
- Kalbe, Udo: Entstehung von schwersten Behinderungen, ihre Auswirkungen auf das Leben der Betroffenen und ärztliche Aufgaben. In: Fröhlich, A. (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 12. Berlin 1991. S. 411-416.
- Kamper, Dietmar: 'Anthropologie, pädagogische' Handbuchartikel. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg 1989. S. 82-88.
- Kane, John F.: Schwere geistige Behinderung und selbstverletzendes Verhalten: Neuere Überlegungen in der Internationalen Diskussion. In: Hahn, Martin u.a. (Hrsg.): Wista Experten Hearing. 1993 Wohnen im Stadtteil für Erwachsene mit schwerer geistiger Behinderung. Reutlingen. 1994. S. 78-96.
- Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Riga 1787. Hier: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Werkausgabe Band III und IV. Frankfurt am Main 1990.
- Kant, Immanuel: Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie. Herausgegeben von Jürgen Zehbe. Göttingen (4) 1994.
- Kauschus-Nazario, Christiane: Snoezelen - mit allen Sinnen leben lernen. Ein niederländischer Ansatz im Rahmen der Förderung Schwerstbehinderter. Geistige Behinderung 1989/3. S. 209-213.
- Kautter, Hansjörg u.a. (Hrsg.): Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Heidelberg 1988.
- Kautter, Hansjörg: "es ist für mich so traurig, daß mich niemand versteht" Fallstudie aus der Frühförderung über das Verstehen. In: Schäfer, Eckhard (Hrsg.): Behinderung und verstehendes Helfen. Spuren der Tübinger Psychologie in der Reutlinger Sonderpädagogik. Festschrift für Elfriede Höhn zum 80. Geburtstag. Berlin 1995. S. 31-51.
- Kautter, Hansjörg: Von einem der auszog, sich Respekt zu verschaffen. In: Hiller, Gotthilf Gerhard; Nestle, Werner: Ausgehaltene Enttäuschungen. Geschichten aus den Arbeitsfeldern der Lernbehindertenpädagogik. Festschrift für Gerhard Klein. Langenau/Ulm 1997. S. 54-58.
- Kehm, Thomas: Das Mariaberger Morgenradio – mehr als eine jugendgemäße Form des Morgenkreises. In: Klöpfer, Siegfried (Hrsg.): Sonderpädagogik praktisch. Beiträge zur Erziehung und zum Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen. Reutlingen 1997. S. 257-262.
- Kesselring, Thomas: Jean Piaget. München 1988.

- Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang: Perspektiven der schulischen Bildungs- und Erziehungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, Projektbeschreibung. In: Pädagogische Hochschule Heidelberg (Hrsg.): 8. Forschungsbericht 2001-2002. Heidelberg 2003 S. 103-105.
- Klee, Ernst: 'Euthanasie' im NS-Staat. Die 'Vernichtung lebensunwerten Lebens'. Frankfurt am Main 1983.
- Klein, Ferdinand: Konzeption einer Tagesbildungsstätte für schwer geistig behinderte und mehrfachbehinderte Erwachsene. In: Fröhlich, A. (Hrsg.): Lernmöglichkeiten. Aktivierende Förderung für schwer mehrfachbehinderte Menschen. Heidelberg 1989. S. 145-162.
- Kleinbach, Karlheinz: Zur ethischen Begründung einer Praxis der Geistigbehindertenpädagogik. Bad Heilbrunn 1994.
- Klicpera, Christian; Gasteiger-Klicpera, Barbara: Einstellungen von Angehörigen und Betreuern zum Leben eines Erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung in der Familie und im Heim. Vergleich einer Großstadt und einer ländlichen Region. Geistige Behinderung 1998/2. S. 108-119.
- Klingmüller, Bernhard: Entwicklung von Selbstbestimmung als Strategie gegen Stigmatisierung? In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 163-170.
- Klöpfer, Siegfried (Hrsg.): Sonderpädagogik praktisch. Beiträge zur Erziehung und zum Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen. Reutlingen 1997.
- Knust-Potter, Evemarie: Self-Advocacy - oder: Wir sprechen für uns selbst. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 519-534.
- Kobi, Emil E.: Grundfragen der Heilpädagogik. Einführung in heilpädagogisches Denken. Bern, Stuttgart, Wien (5) 1993.
- Koepf, Antje: Ausgrenzungen von behinderten Menschen mit hohem Hilfsbedarf aus dem ‚zweiten Milieu‘. In: Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft e.V. (Hrsg.): DHG – Mitgliederrundbrief Dezember 2003. S. 7.
- Kolbe, Hermann: Selbstbestimmung bei schwer- und schwerstbehinderten Menschen. Zur Orientierung 1995/3. S. 13-15.
- König, Andreas: Selbstbestimmung und Beschäftigungssituation von Menschen mit Behinderung. Ein Beitrag aus internationaler Sicht. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 449-461.
- König, Eckhard; Zedler, Peter: Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. Weinheim 1998.
- Körner, Jürgen: Das Psychoanalytische einer psychoanalytischen-pädagogischen Fallgeschichte. ZfPäd 41. Jg 1995 Nr.5. S. 709-717.
- Krebs, Heinz: Sozialmedizinische und medizinische Aspekte zur Situation sehr schwer behinderter Menschen. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd.12. Berlin 1991. S. 417-443.
- Krech, David; Crutchfield, Richard S.: Grundlagen der Psychologie. Deutsche Übersetzung. Weinheim 1992.
- Kron Friedrich W.: Grundwissen Pädagogik. München Basel (3) 1991.
- Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. (Aus dem Amerikanischen) 14. Auflage. Frankfurt 1997.

- Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Förderung von schwerstkörperbehinderten Kindern in der Primarstufe. Schulversuche und Bildungsforschung. Berichte und Materialien (Bd. 24). Mainz 1979.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder. Bericht über einen Schulversuch, Teil 1. Schulversuche und Bildungsforschung. Berichte und Materialien (Bd. 36). Mainz 1982.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Integriertes Lernen mit schwerstbehinderten Kindern. Bericht über einen Schulversuch, Teil 2. Schulversuche und Bildungsforschung. Berichte und Materialien (Bd. 44). Mainz 1983.
- Kuntz, Stephan: Psychomotorische Förderung bei schwerster Behinderung. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd.12. Berlin 1991. S. 207-216.
- Laage-Gaupp, Anita: Laura auf dem Weg zur Autonomie. Das Band. Zeitschrift des Bundesverbandes für Körper- und Mehrfachbehinderte e.V. 2000/1. S. 6-7.
- Lachwitz, Klaus: Die sozialrechtliche Stellung von Menschen mit schweren Behinderungen. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd.12. Berlin 1991. S. 308-336.
- Lamneck, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Bd.1 Methodologie. Weinheim (3) 1995a.
- Lamneck, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Bd.2 Methoden und Techniken. Weinheim (3) 1995b.
- Langewand, Alfred: Theorie-Praxis. (Stichwortartikel). In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg 1989. S. 1520-1527.
- Larson, Sheryl A. u.a.: Prevalence of Mental Retardation and Developmental Disabilities: Estimates from the 1994/1995 National Health Interview Survey Disability Supplements. AJMR Vol.106, 2001, No.3. S. 231-252.
- Laucht, Manfred; Esser, Günter; Schmidt, Martin H.: Frühe Mutter-Kind-Beziehung: Risiko- und Schutzfaktor für die Entwicklung von Kindern mit organischen und psychosozialen Belastungen - Ergebnisse einer prospektiven Studie von Geburt bis zum Schulalter. VHN (67) 1998/4. S. 381-391.
- Lebensräume - Selbstbestimmt wohnen. Forschungsprojekt FH-Magdeburg. (Internet: www.sozialwesen.fh-magdeburg.de/wohnen/konzept.htm vom 27.5.1999).
- Lempp, Reinhart: Reifung und Ablösung als Lebensaufgabe. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 28-39.
- Lenzen, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon in 11 Bänden und einem Registerband. Stuttgart und Dresden 1995 (1. Auflage: Stuttgart 1983).
- Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg 1989.
- Lenzen, Dieter: 'Anthropologie, historische'. Handbuchartikel. In: Ders. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg 1989. S. 78-82.
- Leyendecker, Christoph: Mit 'bewußtlosen' Kindern kommunizieren. Sensorische Anregungen und körpernaher Dialogaufbau mit schwerst hirngeschädigten Kindern in bzw. nach Apallischem Syndrom. VHN (67) 1998/4. S. 319-333.
- Lindmeier, Bettina; Lindmeier, Christian: Selbstbestimmung in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung. Zur Rezeption der us-amerikanischen Diskussion. Geistige Behinderung 2003/2. S. 119-138.
- Lindmeier, Christian: Selbstbestimmung als Orientierungsprinzip der Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung - kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven. Die neue Sonderschule (44) 1999/3. S. 209-244.

- Lingg, Albert; Theunissen, Georg: Psychische Störungen bei geistiger Behinderung. Erscheinungsformen, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten aus pädagogischer und psychiatrischer Sicht. Freiburg (3) 1997.
- Looz, Carola von: Selbstbestimmte Lebensführung und Betreuung - ein Widerspruch? In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 158-162.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard: Hat die Pädagogik das Technologieproblem gelöst? ZfPäd, (25) 1979. S. 369-375.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz, Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1982.
- Lüpke, Klaus von: Selbstbestimmung als dialogischer Prozeß. Zur Orientierung 1995/3. S. 32-35
- Lüpke, Klaus von: Lebensort Menschenstadt: Ort der Selbstbestimmung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 151-157.
- Lutz, Herbert: Mehr Selbstbestimmung durch Qualifizierung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 471-478.
- Mall, W.: Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen. Ein Werkheft. Heidelberg 1990.
- Maurer, Susanne: Emanzipation (Stichwortartikel). In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete Auflage. 2001 Neuwied. S. 373-384.
- Mayring, Phillip: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim (4) 1999.
- Meinberg, Eckhard: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1988.
- Metzler, Heidrun; Rauscher, Christine: Teilhabe als Alltagserfahrung. Eine ergebnisorientierte Perspektive in der Qualitätsdiskussion. Geistige Behinderung 2003/3. S. 235-243.
- Metzler, Heidrun; Wacker, Elisabeth: Behinderung. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete Auflage. 2001 Neuwied. S. 118-139.
- Mittler, Peter: Zusammenarbeit von Fachleuten und Familien als Fundament für Selbstbestimmung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 271-280.
- Möckel, Andreas: Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart 1988a.
- Möckel, Andreas: Alte und neue Sichtweisen in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen. Geistige Behinderung 1988b/4. S. 260-268.
- Mühl, Heinz: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. Stuttgart u.a. 1984.
- Mühl, Heinz: Handlungsbezogener Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte. VHN (62) 1993/4. S. 409-421.
- Mühl, Heinz: Erziehung zur Selbstbestimmung durch handlungsbezogenen Unterricht. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 312-316.
- Müller, Burkhard: Das Allgemeine und das Besondere beim sozialpädagogischen und psychoanalytischen Fallverstehen. ZfPäd, (41) 1995, Nr.5. S. 697-708.
- Müller-Erichsen, Maren: Selbstbestimmt leben in der Familie - aus der Sicht einer Mutter. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 261-262.

- Mutzeck, Wolfgang: Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse Subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag. Weinheim 1988.
- Mutzeck, Wolfgang; Pallasch, Waldemar (Hrsg.): Integration von Schülern mit Verhaltensstörungen. Praktische Modelle und Versuche. Weinheim (4) 1992.
- Mutzeck, Wolfgang: Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. Weinheim 1996.
- Neubert, Dieter; Cloerkes, Günther: Behinderung und Behinderte in verschiedenen Kulturen. Eine vergleichende Analyse ethnologischer Studien. Heidelberg 1987.
- Neuhäuser, Gerhard, u.a. (Hrsg.): Geistige Behinderung. Grundlagen, klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation. Stuttgart 1990.
- Neumann, Johannes (Hrsg.): Arbeit im Behindertenheim. Situationsanalyse und Strategien zu ihrer Humanisierung. Frankfurt, New York 1988.
- Neumann, Johannes (Hrsg.): 'Behinderung'. Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit. Tübingen 1995.
- Neumann, Johannes: Die gesellschaftliche Konstituierung von Begriff und Realität der Behinderung. In: Ders. (Hrsg.): 'Behinderung'. Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit. Tübingen 1995a. S. 21-43.
- Neumann, Johannes: Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung und die Einstellung der Gesellschaft. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 137-150.
- Niehoff, Ulrich: Das zerstörte Selbstbild von Menschen mit "geistiger Behinderung". Mit Bezug auf Gedanken von Dietmut Niedecken. In: Hähner, Ulrich u.a.: Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg 1997a. S. 91-102.
- Niehoff, Ulrich: Grundbegriffe selbstbestimmten Lebens. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (Hrsg.): Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg 1997b. S. 53-68.
- Niehoff, Ulrich: Einführende Überlegungen zum Handeln der Begleiter. In: Hähner, Ulrich u.a.: Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg 1997c. S. 171-176.
- Niehoff, Ulrich: Von Pflege- und Behandlungsplänen zu individuellen Zukunftsplanungen. In: Hähner, Ulrich u.a.: Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg 1997d. S. 177-192.
- Niehoff-Dittmann, Ulrich: Selbstbestimmung im Leben geistig behinderter Menschen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 55-65.
- Nirje, Bengt: Das Normalisierungsprinzip. In: Hahn, Martin Th., u.a. (Hrsg.): Wista Experten Hearing 1993. Wohnen im Stadtteil für Erwachsene mit schwerer geistiger Behinderung. Reutlingen 1994. S. 175-202.
- Nirje, Bengt: Selbstbestimmung und Normalisierungsprinzip. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 40
- Nößner, Christine; Klauß, Theo: Das FARM-Projekt - Eine Beschäftigungsalternative mit Möglichkeit zur Selbstbestimmung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 185-200.
- Ochel, Friedhelm: Fünf Thesen zum Selbstbestimmten Leben. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung, Marburg 1996. S. 86-89.

- Oehler, Christian: Wohnen und Selbstbestimmung schwerbehinderter Menschen. Veränderungen in Haus Adullam. Zur Orientierung 1995/3. S. 16-17
- Ondracek, Peter; Trost, Alexander: Berufsidentität und Berufsfeld von Diplom-Heilpädagogen. Ein Beitrag zum Selbstverständnis der Heilpädagogik. Sonderpädagogik (28) 1998 Heft 3. S. 132-139.
- Opp, Günther; Peterander, Franz (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft. München 1996.
- Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete Auflage. 2001 Neuwied.
- Pfeffer, Wilhelm: Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung. Würzburg 1988.
- Piaget, Jean: Gesammelte Werke in 10 Bd. Stuttgart 1975.
- Plaute, W.; Theunissen, G.; Assmann, M.; Hoffmann, C.: Befragungen auf dem Prüfstand. Kann ein Diskursverfahren zu mehr Objektivität in bezug auf die Verhaltensauffälligkeiten und psychosozialen Kompetenzen bei Menschen mit schwerster geistiger Behinderung beitragen? VHN (67) 1998/1. S. 69-78.
- Praschak, Wolfgang: Kooperative Pädagogik Schwerstbehinderter - Sensumotorische Kooperation im Alltag. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd.12. Berlin 1991. S. 230-239.
- Prekop, Jirina: Wahrnehmungsübungen. Unveröffentlichte Arbeitsempfehlung o.J. Marienberg/Gammertingen.
- Probst, Holger; Gleim, Beate: Eine Evaluation psychiatrisch versus heilpädagogisch geprägter Versorgung schwergeistig und mehrfachbehinderter Erwachsener. Heilpädagogische Forschung. Band XVI, Heft 4, 1990. S. 149-156.
- Raff-Seemann, Erna: Frühfördern als Beruf. Über die Entwicklung professionellen Handelns in Spannungsfeldern. Eine qualitative Untersuchung bei erfahrenen Fachpersonen im Arbeitsfeld Frühförderung. Diss. Universität Tübingen 2001.
- Remschmidt, Helmut (Hrsg.): Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine praktische Einführung. Stuttgart (2) 1987.
- Rieg-Peltz, Anna/ Grampp, Gerd: Pädagogische Werkstattarbeit in der Praxis. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 349-354.
- Rietbergen, Rudy; Kooyman, Conny: 'Onderling Strek' in den Niederlanden. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 535-540.
- Rock, Kerstin: Sonderpädagogische Professionalität unter der Leitidee der Selbstbestimmung. (Diss. Universität Hagen). Bad Heilbrunn 2001.
- Rohrmann, Eckhard; Rosenkötter, Jochen: Erwachsenenbildung für die Verselbständigung von Menschen, die wir geistig behindert nennen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung, Marburg 1996. S. 103-111.
- Rudnik, Ilse: Schülervertretung in der Schule für Geistigbehinderte. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung, Marburg 1996. S. 337-341.
- Sack, Rudi: Emanzipierende Hilfen beim Wohnen. In: Hähner, Ulrich u.a.: Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg 1997a. S. 193-206.
- Sack, Rudi: Ich bin unheilbar. In: Hähner, Ulrich u.a.: Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg 1997b. S. 15-24.

- Sack, Rudi: Normalisierung der Beziehungen, Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Begleiter. In: Hähner, Ulrich u.a.: Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg 1997c. S. 105-120.
- Schaeffgen, Rega: Eine Elterninformation zur sensorischen Integrationstherapie. o.O. o.J.
- Schäfer, Eckhard (Hrsg.): Behinderung und verstehendes Helfen. Spuren der Tübinger Psychologie in der Reutlinger Sonderpädagogik. Festschrift für Elfriede Höhn zum 80. Geburtstag. Berlin 1995.
- Schmidbauer, Wolfgang: Hilflose Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Reinbek bei Hamburg. Überarbeitete und erweiterte Neuauflage. 1995.
- Schröder, Siegfried: Historische Skizzen zur Betreuung schwerst- und mehrfachgeschädigter geistigbehinderter Menschen. In: Hartmann, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Schwerstbehinderten. Heidelberg 1983.
- Schröder, Siegfried: Helfen als Selbsthilfe. Das Berufsbild 'Sozialpädagogischer Helfer'. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 495-508.
- Schuntermann, Michael F.: Einführung in die internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) unter besonderer Berücksichtigung der sozialmedizinischen Begutachtung und Rehabilitation. Version 2.01 (Internetversion vom 05.05.2003) 2003.
- Schwarte, N; Oberste-Ufer, R.: LEWO, Lebensqualität in Wohnstätten für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung - ein Instrument zur Qualitätsentwicklung. Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.). Marburg 1997.
- Schwarzburg, Ellen: Die Entwicklung der sensomotorischen Handlungspläne nach Jean Piaget. Unveröffentlichtes Manuskript, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg/ Reutlingen 1991.
- Seidel, Michael: Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Geistige Behinderung 2003/3. S. 244-254.
- Seifert, Monika: Problemverhalten- Herausforderung für Mitarbeiter. Berichte von Betreuern von Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung über ihren Umgang mit schwierigen Verhalten. Geistige Behinderung 1995/2. S. 120-135.
- Seifert, Monika: Schwere geistige Behinderung und Autonomie - ein Widerspruch? In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 201-212.
- Seifert, Monika: Wohnalltag von Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung. Eine Studie zur Lebensqualität. Reutlingen 1997a.
- Seifert, Monika: Lebensqualität und Wohnen bei schwerer geistiger Behinderung. Theorie und Praxis. Reutlingen 1997b.
- Seifert, Monika: Zurück zur Verwahrung? Menschen mit schweren Behinderungen als Manövriermasse zwischen Kostenträgern. Pflege statt Eingliederung! Geistige Behinderung 1997c/4. S. 337-343.
- Seifert, Monika; Fornefeld, Barbara; Koenig, Pamela: Zielperspektive Lebensqualität. Eine Studie zur Lebenssituation von Menschen mit schwerer Behinderung im Heim. Bielefeld 2001.
- Senckel, Barbara: Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. Eine entwicklungspsychologische Einführung. München 1994.
- Senckel, Barbara: Du bist ein weiter Baum. Entwicklungschancen für geistig behinderte Menschen durch Beziehung. München 1998.

- Shapiro, Michele u.a.: The efficacy of the 'snoezelen' in the management of the children with mental retardation who exhibit maladaptive behaviours. *The British Journal of Developmental Disabilities* Vol. 43. Part 2, July 1997 No.85. S. 140-155.
- Simon, Fritz (Hrsg.): *Lebende Systeme: Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie*. Frankfurt am Main (2) 1998.
- Smith, David J.; Mitchell Alison L.: "Me? I'm not a drooler. I'm the Assistant": Is it Time to Abandon Mental Retardation as a Classification?. *Mental Retardation* 2001 Vol. 19 No. 2. S. 144-146.
- Smith, Leslie (Hrsg.): *Jean Piaget Critical Assessments*. Bd. 1-4. London 1992.
- Sorrentino, Anna M.: *Behinderung und Rehabilitation. Ein systemischer Ansatz. Ein systemischer Kompaß im Bezugsuniversum des behinderten Kindes*. Dortmund 1988.
- Sowa, Martin: *Sport ist mehr. Eine Untersuchung zur Selbstständigkeitsförderung von Menschen mit geistiger Behinderung in heterogenen Sportgruppen*. (Diss. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg 1993). St.Ingbert 1994.
- Speck, Josef u.a. (Hg.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, München 1970.
- Speck, Otto: Geschichte. In: Bach, Heinz (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogik*. Bd. 5 Pädagogik der Geistigbehinderten. Berlin 1979. S. 57-71.
- Speck, Otto: *Mehr Autonomie für Erwachsene mit schwerer geistiger Behinderung*. *Geistige Behinderung* 1985/3. S. 162-170.
- Speck, Otto: *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. München, Basel 1987.
- Speck, Otto: *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch*. München Basel (6) 1990.
- Speck, Otto: *Autonomie als Selbstregulierung und Selbstbindung an moralische Werte*. In: *Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung*. Marburg 1996.
- Speck, Otto: *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch*. München Basel (9) 1999.
- Speck, Otto: *Autonomie und Gemeinnsinn - zur Fehldeutung und Bedrohung von Selbstbestimmung in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen*. In: Theunissen, Georg (Hrsg.): *Verhaltensauffälligkeiten - Ausdruck von Selbstbestimmung? Wegweisende Impulse für die heilpädagogische Arbeit mit geistig behinderten Menschen*. 2. erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn 2001. S. 15-37.
- Spiess, Walter: *Woran erkennt man die 'gute' Heilpädagogin? Zur (Meta-) Ethik professionellen 'Gut-Seins'*. *Behinderte* 1997/1. S. 47-54.
- Spiess, Walter; Motsch, H.-J.: *Heilpädagogische Handlungsfelder 1. Umgang mit Verhaltensauffälligen - Arbeiten mit Sprachbehinderten*. Bern und Stuttgart 1986.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik München (Hrsg.): *Lehrplan und Materialien für den Unterricht in der Schule für geistig Behinderte mit Abdruck der allgemeinen Richtlinien*. o.J. o.O.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München: *Erziehung und Unterricht, Diagnostik und Förderung schwer geistig behinderter Schüler. Entwicklungsorientierte Lernbereiche*. München 1992.
- Stahr, Olaf: *Selbstbestimmung aus der Sicht von Werkstatt-Mitarbeitern*. In: *Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung*. Marburg 1996. S. 425-439.
- Steinke Ines: *Gütekriterien qualitativer Forschung*. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck bei Hamburg 2000.

- Stengler, Karl: Lebenslagen von Menschen mit Behinderungen verstehen, Unterstützung individuell gestalten. Aus Sicht des Kostenträgers. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 479-486.
- Stephens, E.; Stephens, R.: Schritte ins Leben. Aktive Rehabilitation bei Menschen mit geistiger Behinderung. Frankfurt 1996.
- Stinkes, Ursula: Bildung von Menschen mit schwerer Behinderung als Gestaltung von Selbst- und Lebensverhältnissen. In: Färber, Hans-Peter; Lipps, Wolfgang; Seyfarth, Thomas (Hrsg.): Wege zum selbstbestimmten Leben trotz Behinderung. Tübingen 2000. S. 31-44.
- Stöckle, Thomas: Grafeneck 1940. Die Euthanasie-Verbrechen in Südwestdeutschland. Tübingen 2002.
- Straßmeier, Walter: Berufsbelastungen von Mitarbeitern an Schulen für Geistigbehinderte speziell durch den Umgang mit schwer behinderten Schülern. München 1990.
- Straßmeier, Walter: Didaktik für den Unterricht mit geistigbehinderten Schülern. München, Basel 1997.
- Straßmeier, Walter; Speck, O.; Homann, G.: Förderung von Kindern mit schweren geistigen Behinderungen in der Schule. München 1990.
- Taylor, Charles: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Aus dem Amerikanischen. Frankfurt am Main 1993.
- Thesing, Theodor und Vogt, Michael: Pädagogik und Heilerziehungspflege. Ein Lehrbuch. Freiburg i. Brsg. 1996.
- Theunissen, Georg: Zur 'Neuen Behindertenfeindlichkeit' in der Bundesrepublik Deutschland. ZfH 1989, Heft 10. S. 673-687.
- Theunissen, Georg: Förderung erwachsener schwerstbehinderter Menschen. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd.12. Berlin 1991. S. 296-307.
- Theunissen, Georg: Selbstbestimmung und Empowerment handlungspraktisch buchstabiert. Zur Arbeit mit Menschen, die als geistig schwer- und mehrfachbehindert gelten. In: Hähner, Ulrich u.a.: Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg 1997. S. 153-168.
- Theunissen, Georg (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten - Ausdruck von Selbstbestimmung? Wegweisende Impulse für die heilpädagogische Arbeit mit geistig behinderten Menschen. 2. erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn 2001.
- Theunissen, Georg: Empowerment durch schulische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung. Geistige Behinderung 2003/4. S. 284-295.
- Thiersch, Hans: Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft. In: Thiersch, Hans; Ruprecht, Horst; Hermann, Ulrich: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München 1978. S. 11-108
- Thiersch, Hans: Pädagogik Geisteswissenschaftliche (historisch). In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg 1989. S. 1117-1140.
- Thiersch, Hans: Erich Fromms Anthropologie und die heutigen Lebensbedingungen bei Jugendlichen. In: Claßen, Johannes: Erich Fromm und die kritische Pädagogik. Weinheim und Basel 1991. S 17-31.
- Thiersch, Hans: Gerechtigkeit im modernen Sozialstaat – eine Notiz. Tübingen 1993 (unveröffentlichtes Seminarpapier).
- Thiersch, Hans: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim und München (2) 1995a.

- Thiersch, Hans: Lebenswelt und Moral: Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit. Weinheim und München 1995b.
- Thiersch, Hans: Festschrift zum 60. Geburtstag. Herausgegeben von: Grunwald, Klaus/Ortmann, F./ Rauschenbach, T./ Treptow, R. (Hrsg.): Alltag, Nicht-Alltägliches und die Lebenswelt. Beiträge zur lebensweltorientierten Sozialpädagogik. München 1996.
- Thiersch, Hans: Bildung – alte und neue Aufgaben der Sozialen Arbeit. Unveröffentlichtes Manuskript. Kirchberg 2002a.
- Thiersch, Hans: Aufwachsen in einer ‚schwierigen‘ Familie. (Videodokumentation: Gesendet im Rahmen der Tele-Akademie am 10.11.2002b 8.30 Uhr im Südwestrundfunk.)
- Thimm, Walter: Das Normalisierungsprinzip. Marburg 1995.
- Thimm, Walter: Kritische Anmerkungen zur Selbstbestimmungsdiskussion in der Behindertenhilfe, oder: Es muß ja immer wieder etwas Neues sein... . ZfH 1997 S. 222-232.
- Thomas Rauschenbach: Verhaltensauffällige und behinderte Kinder und Jugendliche. München 1980.
- Thümmel, Inge: Sonderpädagogik im Spannungsfeld zwischen Selbstauflösung und Neuorientierung. Die neue Sonderschule 42 (1997). S. 414-421.
- Treml, Alfred K.: Technologiedefizit der Erziehung oder Reflexionsproblem einer systemtheoretischen Pädagogik? Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau Heft 8/9 1983. S. 34-44.
- Treml, Alfred K.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1987a.
- Treml, Alfred K.: Evolutionstheorie als Systemtheorie "Anschlüsse" für die Pädagogik. In: Oelkers und Tenorth (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim 1987b. S. 285-303.
- Treml, Alfred K.: Die Systemtheorie - Folgenloses Sprachspiel oder erfolgversprechendes Paradigma? In: Huschke-Rhein, R. (Hg.): Systemische Pädagogik. Köln 1990.
- Urban, Wolfgang: Anforderungen an ein System ambulanter Hilfen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 79-85.
- Wacker, Elisabeth: Qualitätssicherung in der sozialwissenschaftlichen Diskussion. Grundfragestellungen und ihr Transfer in die bundesdeutsche Behindertenhilfe. Geistige Behinderung 1994/4. S. 267-281.
- Wacker, Elisabeth: Einstellungen und ihr Einfluß auf Behindertenhilfe. Geistige Behinderung 1998/2. S. 105-107.
- Wagner, Michael: Autonomie. (Stichwortartikel). In: Bundschuh, Konrad; Heimlich, Ulrich; Krawitz, Rudi (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn 1999. S. 26-28.
- Waldschmidt, Anne: Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer. Opladen 1999.
- Waldschmidt, Anne: Selbstbestimmung als behindertenpolitisches Paradigma – Perspektiven der Disability Studies. APuZ B8/2003. S. 13-20.
- Walter, Joachim; Hoyle-Herrmann, Andreas: Erwachsensein und Sexualität in der Lebenswirklichkeit geistigbehinderter Menschen und Überlegungen zur Sexualandragogik. Ein biographischer Ansatz. Heidelberg 1987.
- Walther, Helmut: Selbstverantwortung - Selbstbestimmung - Selbständigkeit. Bausteine für eine veränderte Sichtweise von Menschen mit einer Behinderung. In: Hähner, Ulrich u.a.: Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg 1997. S. 69-90.

- Warzecha, Birgit, Grundlagen der Verhaltensgestörtenpädagogik (I). Eine psychoanalytisch orientierte Einführung. Hamburg 1997.
- Weingarten, Elmar; u.a. (Hrsg.): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt 1979.
- Weingärtner, Christian: 'Peter kommt zurück': Eine Unterrichtseinheit für einen 'Wegläufer'. In: Klöpfer, Siegfried (Hrsg.): Sonderpädagogik praktisch. Beiträge aus Erziehung und Unterricht. Reutlingen 1997. S. 295-302.
- Weingärtner, Christian: Selbstbestimmung und Menschen mit schwerer geistiger Behinderung: Ansprüche, Widersprüche, Möglichkeiten, Notwendigkeiten. In: Färber, Hans-Peter; Lipps, Wolfgang; Seyfarth, Thomas (Hrsg.): Wege zum selbstbestimmten Leben trotz Behinderung. Tübingen 2000. S. 63-80.
- Weiss, Hans: Empowerment in der Heilpädagogik und speziell in der Frühförderung- ein neues Schlagwort oder eine handlungsleitende Idee? VHN (68) 1999/1, S. 23-35.
- Wember, Franz B.: Die quasi-experimentelle Einzelfallstudie als Methode der empirischen sonderpädagogischen Forschung. VHN (58) 1989. S. 176-189.
- Wember, Franz B.: Forschungsprobleme im Bereich der Förderung schwerstbehinderter Menschen. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Berlin 1991. S. 89-108.
- Wember, Franz B.: Über Möglichkeiten und Grenzen des Einfühlenden Verstehens als Methode der sonderpädagogischen Forschung I: Versuch einer Explikation. VHN (61) 1992a. S. 353-375.
- Wember, Franz B.: Über Möglichkeiten und Grenzen des Einfühlenden Verstehens als Methode der sonderpädagogischen Forschung II: Versuch einer Evaluation. VHN (61) 1992b. S. 451-475.
- Wember, Franz B.: Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Evaluation sonderpädagogischer Intervention in quasi-experimentellen Einzelfallstudien. Heilpädagogische Forschung (20) 1994. S. 99-117.
- Wendeler, Jürgen: Geistige Behinderung. Normalisierung und soziale Abhängigkeit. Heidelberg 1992.
- Wiegand, Hans-Siegfried; Winzen, Hans-Dieter: Bedeutungsaspekte des Begriffs 'Selbstgestaltung' – Ein Diskussionsbeitrag. In: Kautter, Hansjörg u.a. (Hrsg.): Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Heidelberg 1988. S. 129-131.
- Wilken, Udo: Selbstbestimmung und soziale Verantwortung - Gesellschaftliche Bedingungen und pädagogische Voraussetzungen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg 1996. S. 41-48.
- Wilken Udo: Selbstbestimmt leben. Handlungsfelder und Chancen einer offensiven Behindertenpädagogik. Hildesheim 1997.
- Willke, Helmut: Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme. Stuttgart 1982.
- Wulf, Christan: Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim und Basel 2001.
- Zehbe, Jürgen: Einleitung. In: Kant, Immanuel: Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie. Herausgegeben von Jürgen Zehbe. Göttingen (4) 1994. S. 5-23.

Zeitschriften und ihre Abkürzungen:

- AJMR = American Journal on Mental Retardation
- APuZ = Aus Politik und Zeitgeschichte
- Behinderte
- Behindertenpädagogik
- Das Band. Zeitschrift des Bundesverbandes für Körper- und Mehrfachbehinderte e.V.
- Deutsche Zeitschrift für Philosophie
- Die neue Sonderschule
- Geistige Behinderung = Geistige Behinderung. Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.
- Praxis der Psychomotorik
- Heilpädagogische Forschung
- Mental Retardation
- Sonderpädagogik
- Sozialwissenschaftliche Literaturreischa
- The British Journal of Developmental Disabilities
- VHN = Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Freiburg, Schweiz
- Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie
- Zeitschrift für Klinische Psychologie
- ZfH = Zeitschrift für Heilpädagogik
- ZfPäd = Zeitschrift für Pädagogik
- Zur Orientierung

