

Claudia Großmann

# **Basale Kommunikation**

**als Grundlage der Erziehung  
schwer geistig behinderter Menschen**

eingereicht als schriftliche Hausarbeit  
zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen  
am 5. März 1987

neu veröffentlicht im Jahr 2001 durch

**Winfried Mall**

Schneebergstrasse 32

9000 St. Gallen / SCHWEIZ

Fon: +41 71 222 33 64

eMail: [post@winfried-mall.de](mailto:post@winfried-mall.de)

Internet: <http://www.winfried-mall.de>



## Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	1
1 Motivation zum Thema .....	1
2 Aufbau der Arbeit.....	1
3 Methodische Vorgehensweise.....	2
Theorieteil .....	3
1 Zum Begriff der schweren geistigen Behinderung .....	3
2 Theoretische Grundlagen der Kommunikation und deren Konsequenzen für die Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen.....	10
3 Gegenseitiges Verstehen als Grundlage einer befriedigenden Kommunikationssituation mit schwer geistig behinderten Menschen .....	16
4 Die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit aus psychoanalytischer Sicht .....	22
5 Möglichkeiten und Methoden für einen gezielten Aufbau und die Weiterentwicklung einer positiven basalen Kommunikation zwischen Erzieher und schwer geistig behindertem Menschen .....	34
Praxisteil .....	38
1 Vorbemerkung.....	38
2 Eriks Lebenslauf und Lebenssituation .....	38
3 Die anfänglichen Begegnungen mit Erik.....	40
4 Der Aufbau einer positiven basalen Kommunikation mit Erik .....	42
Zusammenfassung und weiterführende Gedanken.....	45
Literaturverzeichnis .....	48

# Einleitung

## 1 Motivation zum Thema

Im Februar 1984 fragte mich eine Bekannte, ob ich einen schwer geistig behinderten Jungen in einer Würzburger Kinderklinik betreuen wolle. Froh darüber, neben dem vorwiegend theoretischen Studium auch praktisch etwas tun zu können, sagte ich zu. Regelmäßig besuchte ich von da an Erik (Name geändert) in der Klinik. Dennoch musste ich feststellen, dass es mir auch nach mehreren Monaten noch nicht gelungen war, einen positiven Zugang zu Erik zu finden. Eine wechselseitige Kommunikation, die zu einem gegenseitigen Verstehen führt, war zwischen Erik und mir zu dieser Zeit nicht möglich.

Meine Ratlosigkeit ihm gegenüber und mein „Nicht-verstehen-können“ verhinderte, dass eine emotional positive Beziehung zwischen uns entstehen konnte. Eine sinnvolle Betreuung Eriks schien mir unter diesen Bedingungen nicht möglich zu sein. Der Wunsch, diese Situation zu verändern, motivierte mich dazu, mich mit dem Problem der Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen sowohl theoretisch, als auch, zusammen mit Erik, praktisch aus einander zu setzen.

Bei dieser Auseinandersetzung leitete mich vor allem die Frage nach den Möglichkeiten einer positiven Gestaltung von Kommunikationssituationen mit schwer geistig behinderten Menschen und, damit eng verknüpft, die Frage nach basalen Kommunikationsformen, die dem schwer geistig behinderten Menschen und dem Erzieher ein gegenseitiges Verstehen und dadurch auch die Entstehung einer positiven emotionalen Beziehung zueinander ermöglichen. Durch den Begriff „basal“ soll hier ausgedrückt werden, dass an den behinderten Partner keinerlei Voraussetzungen für das Zustandekommen der Kommunikation gestellt werden.

## 2 Aufbau der Arbeit

Zunächst möchte ich mein Verständnis von dem Begriff der „schweren geistigen Behinderung“ darlegen. Ausgehend von diesem Verständnis versuche ich danach darzustellen, dass der Aufbau oder die Weiterentwicklung einer basalen Kommunikation zwischen Erzieher und schwer geistig behindertem Menschen einerseits die Grundlage für Erziehung überhaupt, andererseits aber auch Erziehungsbedürfnis des schwer geistig behinderten Menschen ist.

Den Begriff „Kommunikation“ möchte ich im zweiten Kapitel näher bestimmen. Im Anschluss daran erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Kommunikationstheorie Paul Watzlawicks unter der Fragestellung, welche Anhaltspunkte diese Theorie für die positive Gestaltung einer basalen Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen bietet.

Auch das dritte Kapitel beschäftigt sich mit dem Aspekt der positiven Gestaltung von Kommunikationssituationen. Es sollen Möglichkeiten des gegenseitigen Verstehens zwischen Erzieher und schwer geistig behindertem Menschen aufgezeigt werden. Hierbei versuche ich zum einen darzulegen, wie der Erzieher den schwer geistig behinderten Menschen

verstehen lernen kann und zum anderen, wie der Erzieher sich dem schwer geistig behinderten Menschen verständlich mitteilen kann.

Im vierten Kapitel stehen Aspekte der Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit im Vordergrund. Die psychoanalytischen Theorien Bruno BETTELHEIMS und Margret MAHLERS sollen hier auf ihre Relevanz für die Entwicklungsförderung schwer geistig behinderter Menschen hin befragt werden.

Auf der Grundlage der Überlegungen und Ergebnisse der vorausgegangenen Kapitel möchte ich im fünften Kapitel Möglichkeiten und Methoden darstellen, mit deren Hilfe m.E. in der Erziehungspraxis eine positive basale Kommunikation zwischen Erzieher und schwer geistig behindertem Menschen aufgebaut und weiter entwickelt werden kann.

Ziel des darauf folgenden Praxisteiles soll es sein, meine theoretischen Überlegungen und Ergebnisse durch die Beschreibung meiner praktischen Erfahrungen mit Erik zu konkretisieren.

An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass ich in der vorliegenden Arbeit bei einigen Begriffen (z.B. Erzieher, Erzieherin) ausschließlich die maskuline Form verwandt habe. Auf sogenannte „Schrägstrichformulierungen“ (Erzieher/in) habe ich allein aus lesetechnischen Gründen verzichtet.

### 3 Methodische Vorgehensweise

Bei der Erstellung dieser Arbeit wurden Methoden verwandt, die alle der wissenschaftlichen Verfahrensweise der Hermeneutik zuzuordnen sind. Hermeneutische Verfahrensweisen beschäftigen sich mit dem Verstehen und finden vor allem in der Erziehungswissenschaft Anwendung. Dort beziehen sie sich auf verschiedene Bereiche: Die Textinterpretation und das sogenannte „Handlungsverstehen“, das heißt, Erkenntnisse und Erfahrungen, die durch Beobachtungen oder Befragungen gesammelt wurden. (vgl. KÖNIG 1978, S. 147 f)

In meiner Arbeit bestand die Hauptaufgabe vor allem darin, theoretisches Hintergrundwissen aus Texten zu erlangen. Eine Arbeit, die auf Verstehen ausgerichtet ist, muss sich bei der Textinterpretation darum bemühen, von dem geschriebenen Wort auf den Gedankengang und die Intention des jeweiligen Autors zu schließen. Dabei ist es wichtig, den Gedankengang des Textes herauszuarbeiten und die Argumentationszusammenhänge des Autors zu überprüfen.

Die Aufgabe des Interpretierenden ist es, die Texte anhand seiner Fragestellung und Intention kritisch zu hinterfragen. Damit seine Aussagen aber von anderen nachvollzogen und überprüft werden können, ist es unabdingbar, dass der Interpretierende seine Fragestellung und sein Vorverständnis formuliert. Um einer einseitigen Sichtweise entgegenzuwirken, muss der Interpretierende Gegenpositionen aufzeigen. Hierbei ist es sinnvoll, verschiedene Texte auszuwählen, um somit einer tendenziellen Darstellung vorzubeugen. (vgl. KLAFKI 1971, S. 134-149)

Es ist allerdings nicht möglich, alle Aspekte, die zur Klärung einer bestimmten Fragestellung herangezogen werden könnten, darzustellen. Bei der vorliegenden Arbeit wurde eine Auswahl an Texten getroffen, die, genau wie deren Interpretation, nicht frei von subjektiven Aspekten ist. Als Interpretierende versuche ich zwar, den Text von dem jeweiligen Standort des Autors aus zu betrachten, dennoch verstehe ich ihn aus meinem Vorverständnis heraus, wodurch meine Auslegungen beeinflusst werden.

Die Textarbeit wird in meiner Arbeit durch praktische Erfahrungen ergänzt. Hierbei verhalf mir die Beobachtung dazu, meine Erfahrungen festzuhalten, zu strukturieren und in eingeschränktem Maße auch zu analysieren. Die nicht-teilnehmende Beobachtung, bei der ich als Außenstehende das erzieherische Handeln einer anderen Person mit Erik hätte beobachten können, war mir leider kaum möglich. Bei meiner praktischen Arbeit mit Erik konnte ich vor allem die teilnehmende Beobachtung anwenden, da ich mit ihm meistens allein war. Das heißt, dass ich als Beobachterin direkt in das Geschehen miteinbezogen war. Im Gegensatz zu der nicht-teilnehmenden Beobachtung war ich hier aktive Teilnehmerin an der Interaktion.

Die teilnehmende Beobachtung hat zwar den Vorteil, dass ich als Beteiligte das Verhalten direkt aus dem Kontext heraus interpretieren kann, auf der anderen Seite kann sich diese Verflochtenheit mit dem Geschehen auch nachteilig auswirken. Durch das direkte Eingebundensein in das Geschehen ist es mir als Beobachterin oft nicht möglich, die gesamte Situation zu überblicken, so dass ich nur Teilausschnitte der Interaktion wahrnehmen kann. Obwohl ich in meinen Beobachtungen um Objektivität bemüht war, fließen dadurch zwangsläufig subjektive Verstehensmomente mit ein. Die Ergebnisse, zu denen ich in meiner Arbeit kam, sind von daher subjektiv geprägt. Ich habe eine bestimmte Auswahl an Texten getroffen, und in meine Beobachtungen des erzieherischen Geschehens fließen subjektive Verstehenskomponenten mit ein. Bei der Auswahl anderer Texte, oder einem anderen Vorverständnis, könnte man u.U. andere Ergebnisse erlangen.

## Theorieteil

### 1 Zum Begriff der schweren geistigen Behinderung

Im Rahmen eines sonderpädagogischen Praktikums in einer Schule für Geistigbehinderte bekam ich von der Lehrerin, noch vor dem Kennenlernen der Schüler, die Information, dass die Klasse auch von zwei schwer geistig behinderten Jugendlichen besucht würde. Bei meiner ersten Begegnung mit den beiden Schülern war ich dann ziemlich überrascht, ich hätte sie wohl nicht als schwer geistig behindert bezeichnet. Durch meine Arbeit in einem Heim für geistig behinderte Kinder und Jugendliche und meine Erfahrungen in der Kinderklinik, hatte ich eine völlig andere Vorstellung von „schwerer geistiger Behinderung“.

Die von mir gemachte Erfahrung, dass über den Begriff der „schweren geistigen Behinderung“ verschiedene Vorstellungen herrschen, denen unterschiedliche Erfahrungen mit geistigbehinderten Menschen zugrunde liegen, entspricht der Feststellung von TUCKERMANN: „Alle in der Arbeit mit Behinderten Stehenden haben eine ungefähre Vorstellung von der Menschengruppe, die als ‚schwerst (geistig C.G.) behindert‘ bezeichnet wird. Diese Vorstellung umschließt jedoch eine erhebliche Spannweite von Behinderungsgraden.“ (TUCKERMANN 1978, S.28)

Im folgenden Kapitel möchte ich nun versuchen, den Begriff der „schweren geistigen Behinderung“ näher zu erläutern und danach anhand einer Auseinandersetzung mit vorliegenden Definitionsansätzen darlegen, von welchem Verständnis der „schweren geistigen Behinderung“ ich in dieser Arbeit ausgehe und welche grundlegenden Erziehungsbedürfnisse

des schwer geistig behinderten Menschen ich aufgrund meines Verständnisses von „schwerer geistiger Behinderung“ für wichtig erachte.

## 1.1 Versuch einer Klärung des Begriffes „schwere geistige Behinderung“

Für den Begriff der „schweren geistigen Behinderung“ gibt es, wie schon angedeutet, keine allgemeingültige Definition. Um dies zu verdeutlichen, benutzen manche Autoren auch den Ausdruck der „sogenannten schweren geistigen Behinderung“. „Das Adjektiv ‚sogenannt‘ soll in diesem Zusammenhang zum Ausdruck bringen, dass mit der Bezeichnung ‚schwerst geistig behindert‘ (und ‚schwer geistig behindert‘ C.G.) z.T. unterschiedliche Vorstellungen verbunden werden. Dies liegt vor allem darin, dass es bislang keine allgemein gültige oder gebräuchliche Definition des Begriffes gibt.“ (THEUNISSEN 1982, S.18)

Um den Begriff der „schweren geistigen Behinderung“ näher zu erläutern, soll deshalb im folgenden zunächst von dem, darin enthaltenen, zentralen Begriff „Behinderung“ ausgegangen werden. Der Begriff „Behinderung“, wird er auf Menschen bezogen, sagt aus, dass von einer Behinderung betroffene Menschen „aufgrund körperlicher, geistiger oder seelischer Schäden und deren wechselseitigen Auswirkungen in einem existenzwichtigen Beziehungsfeld, insbesondere in den Bereichen Erziehung, Schulbildung, Berufsbildung, Erwerbstätigkeit, Kommunikation, Wohnen und Freizeitgestaltung durch wesentliche Funktionsausfälle – nicht nur vorübergehend – erheblich beeinträchtigt sind und deshalb besonderer Hilfen durch die Gesellschaft bedürfen.“ (Bericht über die Situation der Behinderten in Berlin West o.J.)

Eine Behinderung bedeutet demnach für den von ihr betroffenen Menschen eine Erschwerung in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und eine Erschwerung der Aneignung von Welt, im Vergleich mit nichtbehinderten Menschen. Je nach dem Ursprung oder der Ursache der Schädigung, die zu einer Behinderung führt, werden verschiedene Behinderungsarten unterschieden: Körperbehinderung, geistige Behinderung, Sprachbehinderung, seelische Behinderung, um nur einige davon zu nennen. Innerhalb einiger Behinderungsarten wird zusätzlich noch gemäß der Intensität der Behinderung in verschiedene Schweregrade differenziert. Hierbei entstehen dann Begriffe wie „schwere“, oder als Steigerung hierzu „schwerste“ Behinderung.

Geistige Behinderung wird nach der „American Association on Mental Deficiency (AAMD)“ in folgende Schweregrade unterteilt: Leichte, mäßige, schwere und schwerste geistige Behinderung. (vgl. SPECK 1980, S.40) Diese Unterteilung in die verschiedenen Schweregrade geistiger Behinderung erfolgt anhand von Intelligenzwerten. Nach dieser Klassifikation spricht man bei einem IQ-Wert von 67 bis 52 von einer leichten, bei einem IQ-Wert von 51 bis 36 von einer mäßigen, bei einem IQ-Wert von 35 bis 20 von einer schweren und bei einem IQ-Wert unter 20 von schwerster geistiger Behinderung (errechnet nach dem STANFORD-BINET-Intelligenztest) (vgl. a.a.O.)

Bei dieser Einteilung in die verschiedenen Schweregrade geistiger Behinderung stellt sich jedoch die Frage, ob eine schwere oder schwerste geistige Behinderung anhand von IQ-Werten definiert werden kann, denn „kein Kind kann ausschließlich über eine Intelligenz-Testung als geistigbehindert diagnostiziert werden. Das gleiche gilt für schwerste geistige Behinderungen, bei denen im übrigen ein weiteres Problem besonders deutlich wird: Die Testbarkeit geistigbehinderter, mehrfachbehinderter Personen.“ (SPECK 1980, S.40) Ergän-

zend hierzu ließe sich noch sagen, dass es bisher noch keine geeigneten psychometrischen Messinstrumente gibt, die in den unteren IQ-Bereichen verlässliche Daten liefern könnten. (vgl. PFEFFER 1982, S.123) Daraus lässt sich ableiten, dass schwere geistige Behinderung mittels IQ-Werten nicht feststellbar ist und sich auch nicht auf einen bestimmten IQ-Bereich festlegen lässt. Ebenso wird deutlich, dass sich genaue Grenzen zwischen den verschiedenen Schweregraden geistiger Behinderung nicht ziehen lassen. „Die Zahlen (IQ-Werte C.G.) fixieren Grenzen, die nicht festlegbar sind.“ (THALHAMMER 1977, S.47) Die Übergänge zwischen den verschiedenen Schweregraden geistiger Behinderung sind von daher immer fließend.

In diesem Zusammenhang lässt sich nun die Frage stellen, welche Funktion der Begriff der „schweren geistigen Behinderung“ hat. Hierbei lässt sich zum einen die verwaltungstechnische Notwendigkeit des Begriffes aufführen. Durch den adjektivischen Zusatz „schwer“ soll z.B. der erhöhte Personalbedarf, das vielfältigere Hilfsmaterial etc. begründet werden, welche für die adäquate Förderung dieses Personenkreises notwendig sind. (vgl. BOSCH 1978, S.16) Zum anderen ist „schwere geistige Behinderung“ ein pädagogischer Begriff. Er hat die Funktion, innerhalb der Gruppe der geistigbehinderten Menschen, einen Personenkreis abzugrenzen, der besondere Erziehungsbedürfnisse zeigt. Mit dem Begriff der „schweren geistigen Behinderung“ sollen Bedingungen benannt werden, unter denen adäquate Erziehung, Bildung und Förderung eines konkreten Menschen erfolgen können. (vgl. PFEFFER o.J., S.1)

Darüber hinaus sollte jedoch eine Gefahr nicht übersehen werden, die der Begriff in sich birgt. In vielen Schulen und Heimen für geistigbehinderte Menschen gibt es heutzutage spezielle Schwerbehindertenbereiche. Es stellt sich die Frage, ob diese Besonderung nicht zu einer Ausgrenzung des Personenkreises der schwer geistig behinderten Menschen aus der Gruppe der Geistigbehinderten führt, ob hier nicht eine Grenze zwischen geistiger Behinderung und schwerer geistiger Behinderung etabliert wird, die, wie oben ausgeführt, letztendlich nicht zu etablieren ist. Dieser Gefahr der Ausgrenzung lässt sich m.E. nur entgegenwirken, wenn man den Zusammenhang zwischen geistiger Behinderung und schwerer geistiger Behinderung nicht aus den Augen verliert. Der Begriff der „schweren geistigen Behinderung“ sollte deshalb auf keinen Fall als eigener Ordnungsbegriff angesehen und benutzt werden, sondern lediglich als Differenzierung des Begriffes der „geistigen Behinderung“.

An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass ich in der vorliegenden Arbeit auf den Begriff der „schwersten geistigen Behinderung“ verzichten werde, da es mir als unmöglich erscheint darzustellen, wo schwere geistige Behinderung aufhört und schwerste geistige Behinderung anfängt.

## 1.2 Auseinandersetzung mit vorliegenden Definitionsansätzen zur „schweren geistigen Behinderung“

Zu dem Phänomen der „schweren geistigen Behinderung“ liegen aus verschiedenen Fachdisziplinen Beschreibungs- und Definitionsansätze vor. Zunächst soll jedoch auf die prinzipiellen Schwierigkeiten von Definitionsansätzen bei geistigbehinderten Menschen, unabhängig von dem Schweregrad der Behinderung, hingewiesen werden. „Auf den geistigbehinderten Menschen lässt sich lediglich hinweisen, er ist begrifflich nicht zu fassen. Die Definition ‚geistige Behinderung‘ scheitert an der Ratlosigkeit desjenigen, der dieses Phäno-

men beschreiben und interpretieren will, da er die existentielle Wahrheit und Wirklichkeit mit seinen Kriterien und Argumenten nicht erreicht, in der sich der geistigbehinderte Mensch vorfindet und definiert. Es wird neuerdings ständig über ihn gesprochen, er selbst spricht nicht, damit man ihn höre und verstehe.“ (THALHAMMER 1977, S.9)

Durch diese Aussage THALHAMMERS wird deutlich, dass es bei einem Definitionsansatz von schwerer geistiger Behinderung nicht darum gehen kann, den schwer geistig behinderten Menschen zu definieren, da dieser sich nicht definieren lässt. Er ist Person, „die in ihrer Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit nur in der personalen Begegnung erfahren, jedoch nie begrifflich definiert werden kann.“ (PFEFFER o.J., S.1) Der Sinn eines Definitionsansatzes sollte vielmehr darin liegen, Bedingungen zu benennen, unter denen adäquate Erziehung und Förderung eines konkreten Menschen erfolgen können (vgl. a.a.O.), d.h. er sollte Hinweise auf die Erziehungsbedürfnisse dieses Menschen liefern.

### **1.2.1 Der medizinisch-psychologische Definitionsansatz**

Medizinisch und psychologisch orientierte Definitionsansätze zur schweren geistigen Behinderung lassen sich kaum voneinander trennen. Da „ein beachtlich großer Teil der als geistigbehindert diagnostizierten Personen ätiologisch ungeklärt ist“ (SPECK 1980, S.37), sind vor allem die Mediziner auf psychologische Daten angewiesen. Dabei werden neben der Untersuchung von organisch-genetischen Schäden, Intelligenzquotient und Verhaltensbeobachtungen hinzugezogen. Nach der klassischen medizinischen Einteilung entspricht der „Idiotie“ der Begriff der „schweren geistigen Behinderung“. Als Einteilungskriterien dienen IQ-Werte, d.h. der schwer geistig behinderte Mensch wird durch Angabe eines IQ-Wertes entsprechend klassifiziert. Auf die Problematik von Intelligenz-Testungen bei schwer geistig behinderten Menschen wurde schon hingewiesen (vgl. S.4). Ergänzend dazu lässt sich bemerken, dass in der Psychometrie von einem Normbegriff ausgegangen wird, der insofern fragwürdig ist, dass er sich fast ausschließlich auf die kognitiven Bereiche eines Menschen bezieht, andere Dimensionen menschlichen Erlebens werden dabei kaum beachtet. Schwere geistige Behinderung erscheint dann, gemessen an diesem Normbegriff, als extreme Minusvariante menschlichen Erlebens. Über die Erziehungsbedürfnisse eines schwer geistig behinderten Menschen liefern IQ-Werte in Form einer Ziffer IQ-X keinerlei Hinweise.

### **1.2.2 Der entwicklungsbezogene Ansatz**

Ein entwicklungsbezogener Ansatz zur Beschreibung schwerer geistiger Behinderung findet sich bei Andreas FRÖHLICH. „Schwerstbehindert nennen wir einen Menschen, der mit seinen eigenen Entwicklungsmöglichkeiten in seiner sozialen Umwelt auf den Gebieten der Kommunikation, Perzeption, Körperstellfunktion und Fortbewegung das vergleichbare Niveau eines vier bis sechs Monate alten Säuglings nicht übersteigt.“ (FRÖHLICH 1979, S.4) Dieser Beschreibungsansatz orientiert sich an der Normalentwicklung, unter dem Begriff der „schweren geistigen Behinderung“ wird demnach ein erheblicher Entwicklungsrückstand verstanden. Indem FRÖHLICH die Entwicklung eines schwer geistig behinderten Menschen mit der eines sechs Monate alten Säuglings in Beziehung setzt, gibt er indirekt Auskunft über die Art und Weise, wie sich die Menschen, die er als schwer geistig behindert bezeichnet, mit der Umwelt auseinandersetzen. Bis zum sechsten Lebensmonat ist ein Kind in seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt noch in hohem Maße auf die Mutter (oder Bezugsperson) angewiesen. Nur in der emotionalen Sicherheit der engen Zweierbeziehung

mit der Bezugsperson ist es dem Kind möglich, sich seiner Umwelt zuzuwenden. (vgl. Theorieteil 4.2.)

Dennoch ist die Beschreibung von schwerer geistiger Behinderung, bezogen auf ein normatives Entwicklungsmodell, problematisch. So wird bei dem Prinzip der Entwicklungsanalogie die Biographie eines älteren schwer geistig behinderten Menschen völlig außer acht gelassen. Zum einen lassen sich die Erfahrungen, die z.B. ein achtzehnjähriger schwer geistig behinderter Mensch in seinem bisherigen Leben gemacht hat wohl kaum mit denen eines sechs Monate alten Säuglings vergleichen, zum anderen wird dieser Mensch sich morphologisch, physiologisch und hormonell wohl grundlegend von einem Säugling unterscheiden. (vgl. SCHRÖDER 1979, S.17)

Ein weiteres Problem dieser Entwicklungsanalogie ergibt sich daraus, dass bei schwer geistig behinderten Menschen aus verschiedenen Gründen mit Diskontinuitäten und eigenständigen Abläufen in der Entwicklung gerechnet werden muss. Sind in der frühen Kindheit für die Entwicklung von bestimmten Leistungen sowohl Umwelteinflüsse, als auch sehr stark biologische Reifungsvorgänge beteiligt, verlieren diese Reifungsvorgänge mit zunehmendem Alter immer mehr an Bedeutung für die Entwicklung. D.h., dass sich bei einem älteren schwer geistig behinderten Menschen bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten (z.B. Greifen) im Gegensatz zu einem gesunden Säugling nicht mehr reifungsbedingt entwickeln. Geht man aber davon aus, dass mit zunehmendem Alter die Umwelteinflüsse in großem Maße bei der Entwicklung von Bedeutung sind, so wird deutlich, dass man den Entwicklungsstand eines schwer geistig behinderten Menschen nicht losgelöst von dessen Biographie sehen kann. (vgl. PFEFFER 1982, S.124)

### **1.2.3 Der anthropologisch-kommunikativ orientierte Definitionsansatz**

Manfred THALHAMMER stellt einen Definitionsansatz von geistiger Behinderung dar, bei dem vermieden werden soll, den geistigbehinderten Menschen in seiner Ganzheit lediglich auf von der Norm abweichende Aspekte seines Erlebens zu reduzieren. Dies versucht er durch den Ausdruck „kognitives Anderssein“ deutlich zu machen. „Geistige Behinderung bezeichnet diejenige Seinsweise und Ordnungsform menschlichen Erlebens, die durch kognitives Anderssein bedingt ist und die besondere lebenslange mitmenschliche Hilfe zur Selbstverwirklichung in individuellen Dimensionen und kommunikativen Prozessen notwendig macht.“ (THALHAMMER 1977, S.39) THALHAMMER unterscheidet vier verschiedene Grade des Geistigbehindertseins. Diese konstituieren sich aus der Kommunikation des Individuums mit seiner Umwelt. Er unterscheidet eindrucksfähiges, ausdrucksfähiges, gewöhnungsfähiges und sozial handlungsfähiges Geistigbehindertsein (vgl. THALHAMMER 1977, S.49-55). Bei dieser Unterteilung entsprechen das eindrucksfähige und das ausdrucksfähige Geistigbehindertsein dem Begriff der „schweren geistigen Behinderung“. (vgl. a.a.O. ) Durch diese beiden Begriffe drückt THALHAMMER aus, dass der schwer geistig behinderte Mensch prinzipiell die Fähigkeit besitzt, sensorische Daten aus seiner Umwelt aufzunehmen und diese so zu verarbeiten, dass sie für ihn einen subjektiven Sinn erlangen. Der schwer geistig behinderte Mensch nimmt demnach prinzipiell an kommunikativen Prozessen teil, indem er Daten aus seiner Umwelt psychosensorisch aufnimmt und allem Anschein nach verarbeitet. (vgl. THALHAMMER 1977, S.51)

Die Kommunikation zwischen einem schwer geistig behinderten und einem nichtbehinderten Partner erfährt jedoch eine Erschwerung dadurch, dass die Art und Weise, wie sich ein schwer geistig behinderter Mensch mitteilt, oft außerhalb des gewohnten verbalen, wie auch nonverbalen Codes von Kommunikationspartnern liegt. Bei dem nichtbehinderten Kommunikationspartner führt dies oft zu Unverständnis, Missverständnissen und Ratlosigkeit (vgl. PFEFFER 1982, S.126), wodurch es ihm oft unmöglich wird, das Verhalten des schwer geistig behinderten Menschen zu verstehen.

Bei diesem Definitionsansatz bezieht sich der Begriff der „schweren geistigen Behinderung“ nicht allein auf den in seinem Zentralnervensystem geschädigten Menschen, sondern auch auf dessen mitmenschliche Umwelt. „Die Umwelt ist Mitkonstituente der geistigen Behinderung und ihrer Schwere, der geistig behinderte Mensch ist darin beeinträchtigt, das Handeln seiner mitmenschlichen Umwelt aufzunehmen und adäquat zu verarbeiten, die nicht- behinderte Umwelt ist darin beeinträchtigt, das Handeln (Verhalten) des behinderten Menschen adäquat aufzunehmen und zu verarbeiten, (weil es für sie zu vieldeutig ist). Diese beiderseitige Beeinträchtigung nimmt mit wachsender Distanz zwischen den behinderten Menschen und ihren nichtbehinderten Mitmenschen zu, so dass im Extremfall das völlige Ignorieren der Behinderung die einzige Form der Interaktion darstellt, was extreme Isolation (des behinderten Menschen C.G.) zur Folge hat.“ (PFEFFER 1982 S.127)

#### **1.2.4 Die Beschreibung schwerer geistiger Behinderung unter interaktionalen und lebensgeschichtlichen Gesichtspunkten**

Ein weiterer Beschreibungsansatz, der die Umwelt als Mitkonstituente von schwerer geistiger Behinderung ansieht, findet sich bei PFEFFER. „Schwerste geistige Behinderung nimmt ihren Ausgang von (meist schweren) Schädigungen des ZNS und damit einhergehender Beeinträchtigungen physischer und psychischer Funktionen (wie Wahrnehmung, Kognition, Emotion, Intention, Motorik, Sprache), häufig verbunden mit Krankheiten, und erfährt durch die Qualität der Interaktion seitens der menschlichen Umwelt von Geburt, bzw. vom Auftreten der Schädigung an, eine individuelle lebensgeschichtlich bedingte Ausprägung.

Schwerste geistige Behinderung konstituiert sich aus der Interaktion zwischen dem in seinem ZNS geschädigten Kind und dessen menschlicher Umwelt, was eigenständige Abläufe und Diskontinuitäten in der Entwicklung des behinderten Kindes bedingt.“ (PFEFFER 1982, S.130f.)

Eine basale, affektiv-emotional getragene Kommunikation zwischen dem behinderten Kind und seiner menschlichen Umwelt ist unbedingte Voraussetzung dafür, dass das behinderte Kind subjektives Interesse an seiner Umwelt erhält und Erfahrungen mit seiner menschlichen und dinglichen Umwelt machen kann, die für es von Bedeutung sind. Fehlende, mangelhafte oder affektiv-emotional negative Kommunikation verhindert oder beeinträchtigt eine derartige Beziehung des Kindes zur Umwelt. Trifft dies auf die Erziehungs- und Lebensgeschichte eines geschädigten Kindes zu, prägen sich Formen schwerer geistiger Behinderung aus, die extreme Isolation von der Aneignung von Welt bewirken. (vgl. a.a.0.)

WILHELM PFEFFER zeigt mit diesem Beschreibungsansatz auf, dass der Begriff der „schweren geistigen Behinderung“ nicht isoliert an der biologischen Ausstattung eines Menschen festgemacht werden kann. Bedingungsfaktor einer schweren geistigen Behinderung ist nicht allein die Schädigung des ZNS eines Menschen, sondern seine bisherigen Le-

benserfahrungen, insbesondere die Qualität der Kommunikation mit seiner menschlichen Umwelt, spielen bei der Ausprägung des Schweregrades der Behinderung eine große Rolle. Indem PFEFFER auf die sozialen Bedingungsfaktoren, durch die eine schwere geistige Behinderung mitverursacht wird, hinweist, stellt auch er, genauso wie THALHAMMER, die menschliche Umwelt als Mitkonstituente von schwerer geistiger Behinderung dar.

Ziel der Auseinandersetzung mit den vorliegenden Definitionsansätzen war es, herauszuarbeiten, von welchem Verständnis der schweren geistigen Behinderung in dieser Arbeit ausgegangen werden soll. An dieser Stelle lässt sich für mich nun schwere geistige Behinderung folgendermaßen beschreiben:

Schwere geistige Behinderung bedeutet für den von ihr betroffenen Menschen eine extreme Isolation von der Aneignung der menschlichen und dinglichen Umwelt. Diese Isolation von Welt ist sowohl durch die individuelle Beeinträchtigung des behinderten Menschen, wie auch durch die Beeinträchtigung seiner menschlichen Umwelt bedingt. Die Beeinträchtigung der Umwelt ist hierbei vor allem darin zu sehen, mit dem behinderten Menschen in einer für ihn adäquaten Art und Weise zu kommunizieren.

### 1.3 Formulierung von grundlegenden Erziehungsbedürfnissen schwer geistig behinderter Menschen

Geht man davon aus, dass schwere geistige Behinderung eine extreme Isolation von der menschlichen und dinglichen Welt darstellt, bestehen die grundlegenden Erziehungsbedürfnisse schwer geistig behinderter Menschen m.E. in einer Reduzierung dieser Isolation von Welt. Ein grundlegendes Erziehungsbedürfnis schwer geistig behinderter Menschen ist demnach der Aufbau oder die Weiterführung einer Kommunikation, die vorerst solchermaßen gestaltet sein muss, dass sie von Seiten des behinderten Menschen voraussetzungslos, d.h. basal, ist. Es muss demnach eine Form der Kommunikation sein, die nicht auf der sachlich-rationalen, sondern auf der affektiv-emotionalen Ebene stattfinden muss. Durch den Aufbau oder die Weiterführung einer derartigen Kommunikation kann die extreme Isolation des schwer geistig behinderten Menschen von seiner menschlichen Umwelt reduziert werden.

Stimmt man ferner einer Definition von Erziehung zu, die diese als „Austausch subjektiver Sinnstiftung zwischen Erwachsenen und Kindern, zur gemeinsamen Lebens- und Daseinsgestaltung und zum Gestalten seiner selbst“ (PFEFFER 1985, S.77) ansieht, wird deutlich, dass ohne Kommunikation keine Erziehung stattfinden kann. Denn ein gegenseitiger Austausch setzt immer auch eine Kommunikation voraus. Eine basale Kommunikation zwischen Erzieher und schwer geistig behindertem Menschen ist von daher die Grundlage für Erziehung überhaupt. Gleichzeitig ist basale Kommunikation und die Weiterentwicklung von Kommunikationsfähigkeit aber auch Erziehungsbedürfnis und Erziehungsziel.

Da die Umwelt des Menschen nicht nur von Personen, sondern auch von Dingen bestimmt ist, bezieht sich eine Isolation von Welt auch auf die dingliche Umwelt. Ein weiteres Erziehungsbedürfnis von schwer geistig behinderten Menschen ist demnach das Erleben von dinglicher Welt. Ausgangsbasis dafür, dass das behinderte Kind Interesse an den Dingen seiner Umwelt aufbauen kann, ist auch hier eine Kommunikation auf einer emotional-affektiven Ebene zwischen Erzieher und Kind. Denn Dinge für sich sind für das Kind noch nicht interessant, erst wenn sie mit einer Bezugsperson gemeinsam erfahren werden, sie al-

so Gegenstände von gemeinsamem Erleben und gemeinsamem Interesse von Erzieher und Kind sind, erlangen sie für das Kind einen subjektiven Sinn. Indem ein Ding aus der Umwelt durch die Bezugsperson für das schwer geistig behinderte Kind von Interesse wird und es sich ihm zuwendet, kann dies als Form der Außenorientierung des Kindes verstanden werden und damit als Reduzierung von Isolation.

Ein weiteres Erziehungsbedürfnis schwer geistig behinderter Menschen besteht darin, gestaltend, d.h aktiv, in die Umwelt einzugreifen und sich somit als „Bewirker“ von etwas verstehen zu können. Für den Erzieher bedeutet dies, in der Kommunikation mit dem schwer geistig behinderten Menschen dessen Verhalten prinzipiell als Mitteilung aufzufassen und so darauf zu reagieren, dass sich für den behinderten Menschen im Laufe der Zeit Möglichkeiten eröffnen, sich gezielt mitteilen zu können und dabei zu bemerken, dass es in seiner Umwelt dadurch etwas verändert.

Das erzieherische Handeln sollte so gestaltet werden, dass Raum bleibt für die Selbstständigkeit des schwer geistig behinderten Menschen, dass er z.B. in Situationen wie Körperpflege oder Nahrungsaufnahme die Möglichkeit hat, aktiv mitzumachen und dadurch die wichtige Erfahrung macht: „Ich kann.“ Durch diese Erfahrung wird das Interesse des Kindes an seiner direkten Umwelt gesteigert, wodurch die Isolation von der Aneignung von Welt reduziert werden kann.

## 2 Theoretische Grundlagen der Kommunikation und deren Konsequenzen für die Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen

### 2.1 Die begriffliche Bestimmung von Kommunikation

Unter Kommunikation soll hier der wechselseitige Ablauf von Mitteilungen zwischen mindestens zwei Personen verstanden werden. Die Mitteilungen können dabei sowohl über Sprache, wie auch über die sogenannte „Körpersprache“, d.h. auch nonverbal, verlaufen. Ferner müssen die Mitteilungen auch nicht unbedingt absichtlich, bewusst oder erfolgreich, in dem Sinne, dass gegenseitiges Verständnis zustande kommt, sein, damit Kommunikation stattfindet. (vgl. WATZLAWIK 1985, S.52)

Dadurch, dass hier unter „Kommunikation“ nicht nur der wechselseitige Ablauf von verbalen, sondern auch der von nonverbalen Mitteilungen verstanden wird, entsprechen sich die Begriffe „Kommunikation“ und „Interaktion“. Sie werden deshalb in dieser Arbeit synonym verwandt. Da der zentrale Inhalt dieser Arbeit die basale Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen ist, soll deshalb im folgenden eine Theorie zur Kommunikation dargestellt werden, bei der die nonverbalen Aspekte im Vordergrund stehen.

## 2.2 Die Bedeutung der Kommunikationstheorie Paul WATZLAWIKS für die basale Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen

WATZLAWIK u.a.<sup>1</sup> unterteilen die menschliche Kommunikation in drei verschiedene Gebiete: In die Syntaktik, die Semantik und die Pragmatik. Die Syntaktik befasst sich mit dem Aspekt der Nachrichtenübermittlung, die Semantik mit dem Aspekt der Übermittlung von Bedeutungen der verwendeten Symbole, während sich die Pragmatik mit der wechselseitigen Beeinflussung des Verhaltens der Kommunikationsteilnehmer befasst.

Das Material der Pragmatik sind nicht nur Worte, ihre Konfiguration und ihre Bedeutung, sondern auch alle nichtverbalen Begleiterscheinungen, einschließlich der sogenannten „Körpersprache“. „In dieser pragmatischen Sicht ist demnach nicht nur die Sprache, sondern alles Verhalten Kommunikation und jede Kommunikation (...) beeinflusst das Verhalten.“ (a.a.O., S.23) Von daher setzt WATZLAWIK Kommunikation und Interaktion gleich.

Mit fünf Axiomen versuchen WATZLAWIK u.a. die Eigenschaften der Kommunikation auf dem Gebiet der Pragmatik näher darzustellen. Die folgende Auseinandersetzung mit diesen Axiomen soll dazu dienen, grundsätzliche Anhaltspunkte, die für den Aufbau und die positive Gestaltung einer basalen Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen von Bedeutung sind, zu erhalten.

### **2.2.1 Erstes Axiom: Man kann nicht nicht kommunizieren.**

WATZLAWIK u.a. gehen davon aus, dass in zwischenmenschlichen Begegnungen prinzipiell jedes Verhalten Mitteilungscharakter hat. Da sich nun jeder Mensch immer auf irgendeine Art und Weise verhält oder anders ausgedrückt, sich nicht nicht verhalten kann, teilt er dadurch seinem Partner immer etwas mit, ob er dies nun bewusst beabsichtigt oder nicht. Ein Mensch kann demnach nicht nicht kommunizieren. „Handeln oder Nichthandeln, Worte oder Schweigen haben alle Mitteilungscharakter.“ (a.a.O. S.51)

Für die Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen bedeutet dies m.E., dass ihr eventuelles Nichthandeln, ihr Schweigen und ihre Ablehnung nicht als Unvermögen zu kommunizieren, sondern prinzipiell als Mitteilung verstanden werden muss, auch wenn diese nicht intentional an jemanden gerichtet ist. Eine Kommunikation zwischen Erzieher und schwer geistig behindertem Mensch beginnt dann, wenn der Erzieher den schwer geistig behinderten Menschen als Kommunikationspartner ernst nimmt. Für den Erzieher gilt es, alle Äußerungen des schwer geistig behinderten Menschen, auch wenn sie für ihn problematisch sind, als sinnvolle Mitteilungen aufzufassen. (vgl. HAUPT 1982, S.192) Nur dadurch kann der Erzieher ein Verständnis für die Bedürfnisse des schwer geistig behinderten Menschen entwickeln.

An dieser Stelle sei auch darauf hingewiesen, dass sich nach diesem Axiom WATZLAWIKS THALHAMMERS Unterteilung von schwerem Geistigbehindertsein in eindrucksfähiges und ausdrucksfähiges Geistigbehindertsein (vgl. S.7) m.E. nicht aufrechterhalten lässt. Denn stimmt man WATZLAWIK zu, dass sich ein Mensch einerseits nicht nicht verhalten kann und andererseits jedes Verhalten eines Menschen Mitteilungscharakter hat, so teilt sich jeder schwer geistig behinderte Mensch seiner Umwelt mit, auch wenn dies vorbewusst ge-

---

<sup>1</sup> nach: Watzlawik, Beavin, Jackson: Menschliche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Wien, 71985 (1969)

schieht. Demnach ist m.E. aber prinzipiell jeder Mensch, und sei er noch so schwer behindert, nie nur eindrucksfähig, sondern auch immer ausdrucksfähig.

### **2.2.2 Zweites Axiom: Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersten bestimmt und daher eine Metakommunikation<sup>2</sup> ist.**

Jede Mitteilung enthält sowohl eine Information (Inhalt), als auch einen Hinweis darauf, wie der Sender die Information vom Empfänger verstanden haben möchte. Bei jeder Mitteilung erfolgt also auch immer eine Definition der Beziehung zwischen Sender und Empfänger (Beziehungsaspekt). Somit findet sich in jeder Kommunikation ein Inhalts- und ein Beziehungsaspekt. (vgl. WATZLAWIK 1985, S.53-56)

Durch ein Beispiel kann dies näher verdeutlicht werden: „Das hast Du aber gut gemacht!“, sagt Person A zu Person B. Bei dieser Mitteilung kann Freundschaft, Anerkennung, Verachtung oder sogar Feindschaft ausgedrückt werden. Person A gibt Person B durch die Art und Weise, wie sie dies sagt (z.B. durch den Tonfall), oder dadurch, in welchem Kontext sie dies sagt, zu verstehen, wie diese Mitteilung aufzufassen ist. Person A will sich damit gegenüber Person B als Freund verstanden wissen, als jemanden, der dessen Leistungen schätzt oder auch als Überlegener, der schon immer gewusst hat, dass der andere nichts zustande bringt. Hierbei ist es jedoch selten der Fall, dass der Sender seine Beziehung zum Empfänger bewusst definiert.

In der Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen ist demnach jede inhaltliche Mitteilung des Erziehers (z.B. Ansprache, Förderangebote, Angebot von Spielsachen etc.) immer untrennbar verknüpft mit einer Mitteilung über die affektive und emotionale Beziehung des Erziehers zum schwer geistig behinderten Menschen. So z.B. „Es macht mir Spaß, etwas mit Dir zusammen zu tun, ich mag Dich“, oder auch „Du machst überhaupt nicht mit, Du frustrierst mich.“ Diese Mitteilungen auf der Beziehungsebene sind, wie oben schon erwähnt, meist nicht bewusst. Für den Erzieher ist es deshalb m.E. unbedingt notwendig, dass er die Möglichkeit hat (z.B. mit Hilfe von Supervision oder dem Gespräch mit Kollegen), sich seiner Beziehung zum schwer geistig behinderten Menschen und seinen Gefühlen ihm gegenüber bewusst zu werden, so dass er auch negative Gefühle zulassen kann und eine Hilfe findet, diese zu bewältigen.

Anderenfalls ist m.E. die Gefahr gegeben, dass die Kommunikation mit dem schwer geistig behinderten Menschen durch eine double-bind Situation (vgl. WATZLAWIK 1985, S.194f.) zusätzlich erschwert wird. Diese double-bind Situation entsteht dadurch, dass die Mitteilungen auf der Inhaltsebene denen auf der Beziehungsebene widersprechen. So z.B., wenn der Erzieher dem schwer geistig behinderten Menschen die inhaltliche Mitteilung macht, etwas zusammen mit ihm tun zu wollen (Förderangebot), sich gleichzeitig aber von dem schwer geistig behinderten Menschen vielleicht ästhetisch abgestoßen fühlt und ihm dadurch auf der Beziehungsebene die gegenteilige Mitteilung macht: „Es fällt mir sehr schwer etwas zusammen mit Dir zu tun“.

Bei diesem Beispiel würden sich die Mitteilungen der inhaltlichen Ebene und die der Beziehungsebene gegenseitig negieren, so dass der schwer geistig behinderte Mensch dadurch

---

<sup>2</sup> Unter Metakommunikation wird die Kommunikation über Kommunikation verstanden.

letztendlich in eine paradoxe Situation gebracht werden würde, die das Zustandekommen einer positiven Kommunikationssituation nahezu unmöglich macht.

### **2.2.3 Drittes Axiom: Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt.**

Jeder Teilnehmer einer Interaktion legt dieser unvermeidlich eine Struktur, die Interpunktion von Ereignisfolgen, zugrunde. Als Verdeutlichung hierzu nennt WATZLAWIK folgendes Beispiel: Der Ehemann zieht sich in der Beziehung immer mehr zurück, während seine Frau zunehmend nörgelt. Für den Ehemann sieht die Situation folgendermaßen aus: „Ich ziehe mich zurück, weil Du nörgelst und je mehr Du nörgelst, desto mehr ziehe ich mich zurück.“ Für die Ehefrau sieht die Situation allerdings anders aus: „Ich nörgele, weil Du Dich zurückziehst, und je mehr Du Dich zurückziehst, desto mehr nörgele ich.“

In diesem Beispiel wird der Kommunikationsablauf von dem Mann anders interpunktiert, als von der Frau. Das Problem hierbei ergibt sich daraus, dass die Eheleute die Kommunikationsfolge linear-kausal denken. Jeder Ehepartner sieht in seinem Verhalten „nur“ die Reaktion auf das Verhalten des Partners. Für den Mann heißt dies: „Ich ziehe mich nur zurück, weil Du nörgelst.“, für die Frau: „Ich nörgele nur, weil Du Dich zurückziehst.“ Eine Kommunikationsfolge ist aber immer kreisförmig-kausal zu denken. Somit ist also, um bei dem obigen Beispiel zu bleiben, das Verhalten des Mannes zwar einerseits die Reaktion auf das Verhalten seiner Frau, andererseits aber auch Ursache für das Verhalten der Frau. (Für das Verhalten der Frau gilt dasselbe.) Eine Kommunikationsfolge, die kreisförmig-kausal gedacht (interpunktiert) wird, kann demnach dadurch verändert werden, dass zumindest ein Teilnehmer einen Faktor verändert. (vgl. WATZLAWIK 1985, S.57-61)

Welche Bedeutung hat die Kreisförmigkeit der Kommunikationsfolgen nun für die Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen?

In der Begegnung mit dem schwer geistig behinderten Kind, bedingen sich das Verhalten des Erziehers und das des Kindes gegenseitig. Der Erzieher kann demnach sein eigenes Verhalten nicht nur als Reaktion auf das Verhalten des Kindes ansehen, sondern er muss sein Verhalten immer auch als mögliche Ursache für das Verhalten des Kindes bedenken. Von daher kann der Erzieher nicht sagen: „Das Kind versteht mich nicht, es geht auf mein Kontaktangebot überhaupt nicht ein.“ Denn dies könnte, sieht man die Kommunikationsfolge als kreisförmig-kausal, auch heißen: „Ich verstehe das Kind nicht, ich erkenne seine Mitteilungen nicht und merke von daher gar nicht, wenn es auf mein Kontaktangebot reagiert.“

Das Wissen um die Kreisförmigkeit von Kommunikationsfolgen ist für die Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen auch von daher bedeutsam, dass unbefriedigende Kommunikationssituationen u.U. verändert werden können, indem ein Partner einen Faktor (sein Verhalten) in der Kommunikationsfolge verändert. Dieses Bemühen um die Veränderung eines Faktors ist die Aufgabe des Erziehers, denn „Voraussetzungen für befriedigende Kommunikation hat der Nichtbehinderte zu schaffen.“ (TUCKERMANN 1978, S.31) Welcher Faktor die Kommunikationskette in der gewünschten Weise verändert und in welcher Form der Faktor verändert werden muss, kann allerdings nur in einer weitergeführten Kommunikation mit dem schwer geistig behinderten Menschen in Erfahrung gebracht werden.

#### **2.2.4 Viertes Axiom: Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potential, er-mangeln aber die für eindeutige Kommunikation erforderliche logische Syntax.**

Unter digitaler Kommunikation lässt sich eine Mitteilung verstehen, die der Sender dem Empfänger durch Worte übermittelt. Die digitale Kommunikation bedient sich Zeichen, „deren Beziehung zu einem damit ausgedrückten Gegenstand eine rein zufällige oder willkürliche ist.“ (WATZLAWIK 1985, S.62) So haben beispielsweise die Buchstaben k-a-t-z-e im Prinzip nichts mit dem dadurch bezeichneten Tier zu tun. Es besteht lediglich ein sozial vereinbartes semantische Übereinkommen zwischen Zeichen und dem bezeichneten Objekt.

Die digitale Kommunikation ist phylogenetisch gesehen jünger als die analoge Kommunikation und bedarf eines höheren Abstraktionsvermögens von Seiten der Kommunikationspartner. Dient die digitale Kommunikation vor allem der Information über Wissensinhalte, so dient die analoge Kommunikation vor allem der Information über Beziehungen. In Liebesbeziehungen, Empathie, Freundschaft, Sorge und vor allem im Umgang mit sehr kleinen Kindern oder schwer kranken Menschen wird die digitale Kommunikation fast bedeutungslos. Die Kommunikationspartner bedienen sich dabei vor allem der analogen Kommunikation, wie z.B. Tonfall, Mimik, Gestik, die Art der Berührungen etc. (vgl. a.a.O. S.64)

Mit analogen Kommunikationsmitteln lässt sich im Gegensatz zu digitalen nur sehr schwer lügen. „Eine Geste oder eine Miene sagen uns oft mehr darüber, wie ein anderer über uns denkt als tausend Worte.“ (a.a.O. S.64) Auf der anderen Seite fehlen der analogen Kommunikation jedoch grundlegende Sinnelemente wie „wenn-dann“, „entweder-oder“ und ein Ausdruck für „nicht“. Ferner ist eine klare Unterscheidung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nicht möglich. Auch ist Analogiekommunikation oft mehrdeutig, manchmal sogar widersprüchlich. Sie enthält z.B. keine Hinweise darauf, ob Tränen Ausdruck von Schmerz oder von Freude sind, ob eine geballte Faust Drohung oder Selbstbeherrschung bedeutet, ein Lächeln Sympathie oder Verachtung ausdrückt. Die Bedeutung muss in der gegebenen Situation vom Kommunikationsempfänger intuitiv beigesteuert werden. Analoge und digitale Kommunikationsweisen können sich zwar in Mitteilungen gegenseitig ergänzen, analoge Kommunikation lässt sich aber nur schwer in digitale übersetzen. Dies gilt auch für den umgekehrten Fall. (vgl. a.a.O. S.61-68)

Welche Bedeutung hat dieses Axiom für die Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen?

Schwer geistig behinderte Menschen verfügen meist nicht über digitale Kommunikationsmittel und können diese oft auch nicht verstehen, da der Funktionsbereich der Sprache bei ihnen oft schwere Beeinträchtigungen erfährt. (vgl. S.8) Eine digitale Kommunikation ist von daher mit schwer geistig behinderten Menschen kaum möglich, so dass die Kommunikation zwischen Erzieher und schwer geistig behindertem Menschen fast ausschließlich auf analoge Modalitäten angewiesen ist. Dennoch darf dies m.E. nicht heißen, dass der Erzieher in der Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen keine digitalen Kommunikationsmittel verwendet. Versteht der Partner auch die inhaltlichen Mitteilungen nicht, so erfährt er dennoch eine für ihn wichtige Ansprache, wenn der Erzieher mit ihm redet oder

ihm etwas erzählt. Es sind die analogen Aspekte der Sprache (Tonfall, Tonhöhe etc.), die für den behinderten Partner von Bedeutung sind.

Der schwer geistig behinderte Mensch teilt sich jedoch meist ausschließlich analog, durch sein leibliches Verhalten, mit. Hierbei sind seine Äußerungen unmittelbare Mitteilungen über sein Befinden in der jeweiligen Situation. So ist sein Weinen noch kein Rufen des Erziehers, also noch keine intentionale Mitteilung, sondern der unmittelbare Ausdruck dafür, dass es ihm im Moment nicht gut geht, dass er sich nicht wohl fühlt. Die Kommunikation zwischen Erzieher und schwer geistig behindertem Mensch beginnt damit, dass der Erzieher diesen Ausdruck des behinderten Partners als Mitteilung auffasst und nun seinerseits versucht, ihm analog etwas mitzuteilen (vgl. PFEFFER 1984, S.10 f)

Dadurch, dass die Kommunikation zwischen Erzieher und schwer geistig behindertem Menschen fast ausschließlich auf analoge Modalitäten angewiesen ist, ergeben sich aber auch Probleme. So ist die Kommunikation immer in der Gegenwart in der momentanen Situation, verhaftet. Ein Erzieher kann ein schwer geistig behindertes Kind z.B. nicht auf ein zukünftiges Ereignis vorbereiten. Wie soll er ihm z.B. mitteilen, dass er nun ein paar Wochen lang nicht kommt, da er in Urlaub fährt? Oder wie kann man einem schwer geistig behinderten Menschen mit analogen Kommunikationsmitteln begreiflich machen, dass er die übel-schmeckende Medizin schlucken muss, da er sonst epileptische Anfälle bekommt? Mit ausschließlich analogen Modalitäten sind auch Erklärungen wie: „Wir können heute nicht spazieren gehen, weil es regnet.“ kaum möglich.

Hierbei erscheint es mir wichtig, dass der schwer geistig behinderte Mensch in der Kommunikation mit dem Erzieher die Erfahrung machen kann, dass die Befriedigung seiner Bedürfnisse die unvermeidlichen und meist unverständlichen Frustrationen überwiegt. (vgl. 4.1.1.)

### **2.2.5 Fünftes Axiom: Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nach dem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht.**

Die symmetrische kommunikative Beziehung strebt nach Gleichheit und der Verminderung von Unterschieden zwischen den Kommunikationspartnern. Die komplementäre Beziehung dagegen basiert auf sich gegenseitig ergänzenden Unterschiedlichkeiten der Kommunikationspartner. Hierbei ist es allerdings „nicht etwa so, dass ein Partner dem anderen eine komplementäre Beziehung aufzwingt, vielmehr verhalten sich beide in einer Weise, die das bestimmte Verhalten des anderen voraussetzt, es gleichzeitig aber auch bedingt.“ (WATZLAWIK 1985, S.70) Die Beziehung zwischen Mutter und Kind, Arzt und Patient, Lehrer und Schüler sind Beispiele für eine komplementäre Beziehung. (vgl. a.a.O. S.68-71)

Die Beziehung zwischen schwer geistig behindertem Mensch und Erzieher ist von Natur aus sicherlich eine komplementäre Beziehung. Der Erzieher soll den schwer geistig behinderten Menschen fördern – ihm etwas beibringen – ihn erziehen. Der behinderte Partner soll sich fördern – sich erziehen lassen. Erziehung basiert letztendlich auf der Unterschiedlichkeit der Partner. Dennoch ist bei einer basalen Kommunikation zwischen Erzieher und schwer geistig behindertem Menschen eine gewisse Symmetrie vorhanden. Nämlich da, wo der Erzieher zusammen mit dem behinderten Partner versucht, eine gemeinsame Kommuni-

kationsform zu finden, mit der ein wechselseitiger Austausch stattfinden kann. Hierbei geht es darum, die Unterschiedlichkeit zu vermindern und eine gewisse Gleichheit anzustreben.

## 2.3 Zusammenfassung

Die Axiome WATZLAWIKS, mit denen er die Eigenschaften der Kommunikation im zwischenmenschlichen Bereich darstellt, bieten grundsätzliche Anhaltspunkte für den Aufbau und die positive Gestaltung einer basalen Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen. So kann ein Erzieher bei jedem schwer geistig behinderten Menschen davon ausgehen, dass dieser mit seiner personalen Umwelt kommuniziert. Denn er nimmt Informationen aus seiner Umwelt auf und verarbeitet diese allem Anschein nach. Ferner teilt er sich seiner Umwelt aber auch prinzipiell durch sein Verhalten mit.

Hierbei gilt es jedoch zu beachten, dass sich die meisten schwer geistig behinderten Menschen ausschließlich analog (durch ihr leibliches Verhalten) mitteilen. Über digitale Kommunikationsweisen verfügen sie meist nicht, und können diese von Seiten des Erziehers auch nicht verstehen. Eine wechselseitige basale Kommunikation zwischen Erzieher und schwer geistig behindertem Mensch beginnt dann, wenn der Erzieher das Verhalten des behinderten Partners als Mitteilung versteht und seinerseits nun versucht, dem Partner analog etwas mitzuteilen.

Da in jeder Kommunikation eine inhaltliche Mitteilung immer untrennbar verknüpft ist mit einer Mitteilung über die emotionale und affektive Beziehung des Erziehers zum schwer geistig behinderten Menschen, muss sich der Erzieher auch seine negativen Gefühle zum behinderten Partner eingestehen können. Nur dadurch kann vermieden werden, dass die Kommunikation eine zusätzliche Erschwerung durch double-bind Situationen erfährt.

Empfindet ein Erzieher die Kommunikation mit dem schwer geistig behinderten Menschen als unbefriedigend, so kann er nicht allein das Verhalten des behinderten Partners dafür verantwortlich machen. Da die Interaktionsfolgen als kreisförmig kausal anzusehen sind, bedingen sich das Verhalten des Erziehers und das des schwer geistig behinderten Partners immer gegenseitig. Der Erzieher muss von daher sein eigenes Verhalten immer auch als mögliche Ursache für die „negativen“ Reaktionen des behinderten Menschen ansehen. Indem er sich bemüht, sein eigenes Verhalten gegenüber dem behinderten Partner zu verändern, kann dies mit der Zeit zu einer Kommunikation führen, die von beiden Partnern als positiv erlebt wird.

Neben diesen Anhaltspunkten eröffnet die Theorie WATZLAWIKS jedoch auch die Notwendigkeit weiterführender Überlegungen. Denn aufgrund der Feststellung WATZLAWIKS, dass sich jeder Mensch in einer zwischenmenschlichen Begegnung dem anderen durch sein Verhalten mitteilt, ergibt sich die Frage: Wie kann ich verstehen, was mir mein Kommunikationspartner durch sein Verhalten mitteilt?

Diese Frage soll nun u.a. Gegenstand des folgenden Kapitels sein.

## 3 Gegenseitiges Verstehen als Grundlage einer befriedigenden Kommunikationssituation mit schwer geistig behinderten Menschen

Die Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen ist nach SCHUMACHER (1985, S.1) eine „Verständnis-erschwerter Kommunikation“. Die Mitteilungen der schwer

geistig behinderten Partner liegen oft außerhalb des für uns gewohnten verbalen, wie auch nonverbalen Codes. Dies führt auf Seiten des Erziehers, vor allem zu Anfang der Beziehung, häufig zu Nichtverstehen, Missverstehen und Ratlosigkeit. (vgl. 1.2.3., S.15) Auf der anderen Seite hat der Erzieher vielleicht auch das Gefühl, dass seine Mitteilungen den schwer geistig behinderten Menschen nicht erreichen, dass er keinen Zugang zu ihm findet, dass kein gegenseitiger Austausch stattfinden kann. Kommunikation findet zwar auch bei gegenseitigem Nichtverstehen statt, die Kommunikationssituation bleibt aber für beide Partner unbefriedigend. Die Grundlage für eine befriedigende Kommunikationssituation ist demnach das gegenseitige Verstehen der Kommunikationspartner.

Aufgabe dieses Kapitels soll es sein, Antworten auf die Frage zu finden, wie der Erzieher lernen kann, den schwer geistig behinderten Menschen zu verstehen, (wobei mir bewusst ist, dass eine letzte Verstehensgewissheit wohl nicht möglich sein wird) und welche Möglichkeiten der Erzieher hat, sich dem schwer geistig behinderten Partner verständlich mitzuteilen.

### 3.1 Möglichkeiten, den schwer geistig behinderten Menschen verstehen zu lernen

„Verstehen findet dann statt, wenn es mir gelingt, in das Lebens- und Erlebensfeld eines Gegenübers einzutreten (...).“ (SCHUMACHER 1985, S.2) Dies heißt also, dass der Erzieher die Mitteilungen eines schwer geistig behinderten Menschen dann verstehen kann, wenn es ihm gelingt, sich in ihn einzufühlen. Wie kann sich nun ein Erzieher in einen Menschen einfühlen, dessen Verhalten und dessen Äußerungen ihm anfangs oft fremd und unbegreiflich erscheinen? SCHUMACHER nennt hierzu die Möglichkeit, dass der Erzieher sich bewusst macht, dass seine Gefühlsregungen und die des schwer geistig behinderten Menschen sich nicht grundlegend unterscheiden, sondern in manchen Situationen sehr ähnlich sind. „Wir haben zum Behinderten im emotionalen Bereich eine größere Nähe, als es uns manchmal scheinen will.“ (a.a.O. S.13)

Diese Aussage SCHUMACHERs bedarf m.E. einer näheren Erläuterung: Schwer geistig behinderte Menschen sind sehr stark (und fast ausschließlich) durch ihr Empfinden im Erleben in eine Situation eingebunden, da sie oft nicht und wenn, dann nur in sehr geringem Umfang dazu fähig sind, sich der Umwelt gegenüber räumlich und zeitlich ordnend und abstrahierend zu verhalten. Von daher können sich schwer geistig behinderte Menschen meist nicht intentional symbolisch ausdrücken, sondern sie zeigen ihre Befindlichkeit, ihre Emotionen unmittelbar. „Ihr Ausdruck ist ähnlich unmittelbarer, ganzheitlicher Ausdruck ihres Seins in der Welt, ihrer Befindlichkeit, im Leibe.“ (PFEFFER 1984, S.10) Aber auch Nichtbehinderte sind nicht immer reflektiert und intentional tätig, sondern auch sie reagieren in vielen Situationen unmittelbar empfindend und erlebend, drücken ihre Emotionen unmittelbar aus.

Der Erzieher kann demnach das zunächst noch oft unverständliche Verhalten eines schwer geistig behinderten Menschen in vielen Situationen verstehen, wenn er sich selbst die Frage stellt, ob es in seinem (Er-)leben nicht Situationen gibt, in denen er ähnlich wie der schwer geistig behinderte Mensch reagiert, oder zumindest gerne reagieren würde.

- Auch ich gebe in Situationen, in denen ich mich entspannen kann und wohl fühle, manchmal unbewusst Laute von mir.

- Auch ich reagiere unmittelbar mit Widerstand oder Panik, wenn jemand, zu dem mir das Vertrauen fehlt, mich in eine Situation bringt, die ich nicht einschätzen kann.
- Auch ich möchte meine Anspannung manchmal loswerden, indem ich laut schreie oder ungezielt im Zimmer auf- und ablaufe.

Um das Erleben eines schwer geistig behinderten Menschen in Annäherung nachvollziehen zu können, um zu verstehen, wie er empfinden könnte, ist es für den Erzieher auch oft hilfreich, sich in die Lage eines schwer geistig behinderten Menschen zu versetzen. Für mich waren es immer sehr eindrückliche und unmittelbare Erfahrungen, wenn ich mich im Rahmen eines Seminars in der Rolle und der, wenn auch nur simulierten, Situation eines schwer geistig behinderten Menschen befand. In diesen Situationen konnte ich auf einmal Verhaltensweisen, die mir bis dahin oft uneinfühlbar und unbegreiflich erschienen, nachvollziehen.

- So hatte auch ich auf einmal das Bedürfnis mit dem Oberkörper hin- und herzuschaukeln, als „mein Erzieher“ sich ausschließlich mit anderen unterhielt und ich von dieser Unterhaltung nichts verstand und längere Zeit mehr oder weniger isoliert im Raum saß.
- Auch weigerte ich mich intuitiv den Mund aufzumachen und mich füttern zu lassen, solange „mein Erzieher“ mit seinem Nachbarn nebenher über belanglose Dinge redete und mir ab und zu einen Löffel in den Mund schieben wollte.

Der Erzieher kann also lernen, den schwer geistig behinderten Menschen zu verstehen, wenn er zum einen davon ausgeht, dass seine eigenen Gefühle und Verhaltensweisen sich in bestimmten Situationen nicht von denen schwer geistig behinderter Menschen unterscheiden. Zum anderen kann der Erzieher versuchen, sich in die Lage eines schwer geistig behinderten Menschen zu versetzen, um somit in Annäherung „ein Gefühl dafür zu bekommen, wie ein schwer geistig behinderter Mensch in Situationen, die Nichtbehinderten meist fremd sind (gefüttert werden), empfinden könnte.“

Wie verhält es sich aber mit dem Verstehen von Verhaltensweisen schwer geistig behinderter Menschen, wo unsere gewohnten oder die oben beschriebenen Verhaltensschemata zu versagen scheinen? Was teilt mir z.B. Emmi mit, wenn sie sich fast unablässig selbst schlägt und sich selbst verletzt? Oder was teilt mir Thomas mit, wenn er stundenlang in sogenannter stereotyper Weise eine Kugel oder einen Ball auf dem Boden oder den Handtellern dreht und davon völlig fasziniert und gefangengenommen erscheint?

Eine wesentliche Hilfe für das Verstehen dieser Verhaltensweisen ist m.E., wenn der Erzieher auch hierbei davon ausgeht, dass sämtliches Verhalten, das der schwer geistig behinderte Mensch zeigt, und sämtliche Ausdrucksmittel, die er benutzt, auf dem Hintergrund einer bestimmten Biographie und einer aktuellen, konkreten Lebenssituation zu sehen sind (vgl. HAHN 1983, S.136) und von daher prinzipiell bedeutsam sind. Demnach sind auch autoaggressive und sogenannte stereotype Verhaltensweisen vom schwer geistig behinderten Menschen aus gesehen, prinzipiell sinnvolles Verhalten.

So lassen sich nach PFEFFER Autoaggressionen als „Signale tiefster Isolation und Einsamkeit“ (PFEFFER 1983, S.358) verstehen. Ein Verständnis von sogenannten Stereotypen bietet SCHUMACHER. Die sogenannten stereotypen Verhaltensweisen schwer geistig behinderter Menschen sind seines Erachtens eine subjektiv absolut sinnvolle Reaktion des schwer geistig behinderten Menschen auf das permanente Nicht-Verstanden-Werden und auf seine Isolierung von der Umwelt. „Der Unverstandene fühlt sich alleine gelassen, isoliert. Er ist auf sich zurückgeworfen, muss lernen, sich selbst eine verstehbare Welt aufzu-

bauen. Sein Körper oder greifbare Objekte werden in immer wiederkehrendem Rhythmus so manipuliert, dass subjektive Geborgenheit und Lust, verstehbarer Sinn erlebt werden.“ (SCHUMACHER 1985, S.4) Die sogenannten stereotypen Verhaltensweisen eines schwer geistig behinderten Menschen lassen sich demnach als „subjektive Sinnstiftungen, die eine Existenz mit einem Minimum an Sicherheit und Geborgenheit ermöglichen“ (PFEFFER 1985, S.66), verstehen.

Indem ein Erzieher sich darum bemüht ein grundlegendes Verständnis gegenüber dem schwer geistig behinderten Menschen zu entwickeln, kann er ihm m.E. „innewerden“. (BUBER). „Eines Menschen innewerden heißt also im besonderen seine Ganzheit als vom Geist bestimmte Person wahrnehmen, die dynamische Mitte wahrnehmen, die all seinen Äußerungen, Handlungen und Haltungen das erfahrbare Zeichen seiner Einzigkeit aufprägt. Solch ein Innewerden ist aber unmöglich, wenn und solange der andere mir das abgelöste Objekt meiner Betrachtung oder gar Beobachtung ist, denn ihr gibt sich diese Mitte nicht zu erkennen, es ist erst möglich, wenn ich zu dem anderen elementar in Beziehung trete, wenn er mir Gegenwart wird.“ (BUBER 1962, S.284)

### 3.2 Möglichkeiten, sich dem schwer geistig behinderten Menschen verständlich mitzuteilen

Für eine befriedigende Kommunikationssituation mit schwer geistig behinderten Menschen ist nicht nur wichtig, dass der Erzieher lernt die Mitteilungen des schwer geistig behinderten Partners zu verstehen, sondern auch, dass der Erzieher die Möglichkeit hat, sich dem schwer geistig behinderten Menschen verständlich mitzuteilen. Bei dem Aufbau eines kommunikativen Verhältnisses, das von Seiten des schwer geistig behinderten Partners voraussetzungslos (basal) sein soll, wird es zur Aufgabe des Erziehers, eine Form der Kommunikation zu finden, die es dem behinderten Partner ermöglicht, Mitteilungen zu empfangen und zu verstehen. Hierbei stellt sich nun die Frage nach der elementarsten Form der Kommunikation.

Nach FRÖHLICH wird Kommunikation am frühesten und elementarsten im unmittelbaren Kontakt zweier Körper erlebt und verwirklicht. Dies ist die Ausgangssituation für kommunikative Beziehungen. (vgl. FRÖHLICH 1982, S.134) Dies bedeutet also, dass die elementarste Form der Kommunikation zwischen Erzieher und schwer geistig behindertem Menschen im unmittelbaren Körperkontakt stattfindet. Körperkontakt mit dem behinderten Partner „wird in der liebevollen Pflege des Kindes realisiert, weiterhin dadurch, dass das Kind aufgenommen, umhergetragen, gestreichelt wird, dass es auf dem Schoß ist, dass es bei gleichzeitiger Ansprache vom Mitarbeiter – auch Summen und Singen – gehalten wird (...).“ (HAUPT 1982, S.57)

Im unmittelbaren Körperkontakt mit dem schwer geistig behinderten Partner, hat der Erzieher also die Möglichkeit, ihm analog etwas mitzuteilen. Es sind Mitteilungen auf der Beziehungsebene, wie: „Schau her, hier ist jemand, der Zeit für Dich hat, der etwas mit Dir zu tun haben möchte“, oder einfach auch Mitteilungen wie: „Ich verstehe Dich“ oder: „Ich mag Dich“, die m.E. für den schwer geistig behinderten Menschen vorerst bedeutsam werden. An dieser Stelle möchte ich noch einmal auf das zweite und vierte Axiom von WATZLAWIK verweisen (vgl. S.24f. und S.28ff.).

Bei der Kommunikation im direkten Körperkontakt ist es allerdings wichtig, dass der Erzieher dem behinderten Partner den Körperkontakt zunächst einmal vorsichtig anbietet und versucht dessen Bedürfnislage zu erkennen und zu akzeptieren. (vgl. HAUPT 1982, S.57) Damit es hierbei zu einer für beide Partner befriedigenden Kommunikationssituation kommt, muss der behinderte Partner die Möglichkeit haben, diesen Kontakt aktiv mitzugestalten. Denn wird der schwer geistig behinderte Mensch nur zum Objekt der Zärtlichkeiten anderer, wird er versuchen, sich diesem Kontakt zu entziehen. (vgl. JETTER 1985, S.127f.)

### **3.2.1 Die Bedeutung der Haut für die Kommunikation**

In der Kommunikation im direkten Körperkontakt kommt der Haut eine besondere Bedeutung zu. Von daher möchte ich im folgenden auf das Sinnesorgan „Haut“ näher eingehen.

„Die Haut umhüllt uns vollkommen, ist das früheste und sensitivste unserer Organe, unser erstes Medium des Austausches und unser wirksamster Schutz.“ (MONTAGU 1974, S.7) Der am unmittelbarsten mit der Haut verbundene Sinn, der Tastsinn, ist beim Menschen schon vor allen anderen Sinnen entwickelt. (vgl. a.a.O.) Die Haut als Sinnesorgan reagiert auf Berührungen, wobei eine Berührung vom Menschen „nicht als einfacher psychischer Umstand, Empfindung schlechthin, sondern affektiv als Gemütsbewegung erlebt“ wird. (a.a.O. S.86) Das affektive Erleben von Berührungen wird auch durch die Sprache belegt. So sagen wir z.B.: „Es hat mich tief berührt“, wenn wir eine emotionale Erfahrung ausdrücken wollen.

Als Sinnesorgan, das in der beschriebenen Art und Weise auf Berührungen reagiert, kommt der Haut nun in der basalen Kommunikation eine besondere Stellung zu. Nach MONTAGU ist die Haut das erste und von daher elementarste Kommunikationsmedium des Menschen. (vgl. a.a.O. S.46) Denn über die Haut (durch Berührungen) können dem Menschen, noch bevor alle anderen Wahrnehmungsorgane genügend entwickelt sind, für ihn sehr wesentliche Informationen vermittelt werden. So bekommt z.B. das Kind durch die Berührung der Mutter (oder Pflegeperson), dadurch, dass sie es streichelt, hält und an ihren Körper drückt, ein Gefühl des Behagens, der Sicherheit, der Wärme und Zuneigung vermittelt. MONTAGU spricht hierbei auch von „kutaner Kommunikation“ (a.a.O. S.131).

„Wenn durch die Berührungen Zuneigung und Verbundenheit vermittelt werden, ist es sowohl dieser Sinn, den sie besitzen, als auch das Gefühl der Sicherheit und Befriedigung, mit dem ein Kind sie assoziiert. Ungenügendes taktiles Erleben führt zu einem Mangel an solchen Assoziationen und infolgedessen zu einem Unvermögen mit anderen Menschen Verbindung zu finden. Deshalb ist die Berührung von so großer Bedeutung für den Menschen, ja für das Lebewesen im allgemeinen.“ (a.a.O. S.222)

### **3.2.2 Die Bedeutung der Atmung für die Kommunikation**

Die Atmung ist eine Grundfunktion des Lebens, ihr kommt eine besondere Stellung zu, da ihr verglichen mit anderen Bedürfnissen (Nahrungsaufnahme, Ausscheidung etc.) am wenigsten entsagt werden kann. Nicht-Atmen-Können bedeutet für den Menschen in kürzester Zeit eine höchste Bedrängnis und führt nach ca. fünfzehn Minuten zum Tod. (vgl. DERBOLOWSKY 1982, S.294) Die Atmung ist aber nicht nur eine Grundfunktion des Lebens, sondern durch die Atmung tritt der Mensch auch in einen Austausch mit der Welt. Den Atemrhythmus erleben wir in seiner Wirkung auf den eigenen Leib als dynamischen Austausch von Innenwelt und Umwelt, als Ausdruck des Gleichgewichts von Hergeben (Ausatmen) und Aufnehmen (Einatmen). (vgl. FUCHS 1979, S.41)

Durch die Atmung tritt der Mensch sowohl in einen körperlichen, wie auch seelischen Austausch mit der Umwelt. Physiologisch gesehen findet der Austausch statt, indem der Mensch Sauerstoff aus der Umwelt aufnimmt und Kohlendioxid an sie abgibt. Der seelische Austausch kann darin gesehen werden, dass die Atmung des Menschen (bzw. sein Atemverhalten) sehr sensibel auf Gegebenheiten der Umwelt reagiert. Denn die Atmung steht in einem sehr engen Zusammenhang mit unserem affektiven und emotionalen Erleben. Durch die Art und Weise, wie ein Mensch atmet, drückt sich aus, wie er sich fühlt. So verstärkt sich unsere Atmung im Zusammenhang mit starken Gefühlsbewegungen wie Freude, Lust, aber auch bei Ärger und Wut. Im Gegensatz dazu stoppt die Atmung bei Schreck („vor Schreck die Luft anhalten“).

Fühlt ein Mensch sich bedroht, hat er Angst oder erwartet er Schmerzen, versucht er die Atmung festzuhalten, d.h. sehr flach zu atmen. (vgl. TEEGEN 1985, S.500) Befindet sich ein Mensch über längere Zeit in einer Situation, die für ihn emotional und affektiv eher negativ ist, treten durch die „festgehaltene“ Atmung Verkrampfungen der Atemmuskulatur auf, d.h. Verkrampfungen im Schultergürtel, im Bereich des Brustkorbes und im Bauchbereich. (vgl. a.a.O.)

Für die Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen erscheinen mir folgende Aspekte der menschlichen Atmung von besonderer Bedeutung: Die Atmung ist basales Ausdrucksverhalten des Menschen. Durch die Atmung vollzieht sich ein Austausch des Menschen mit seiner Umwelt. Geht man davon aus, dass die Atmung ein basales Ausdrucksverhalten des Menschen ist, dass ein Mensch also durch die Art und Weise wie er atmet (verkrampft-flach oder entspannt-tief) unbewusst mitteilt, wie er sich fühlt, kann das Beachten des Atemverhaltens eines schwer geistig behinderten Menschen für den Erzieher eine zusätzliche Möglichkeit sein, den behinderten Partner verstehen zu lernen.

Lässt sich bei einem schwer geistig behinderten Menschen beispielsweise eine verkrampfte Atemmuskulatur und ein damit einhergehendes flaches Atemmuster feststellen, so kann dies nach TEEGEN als Ausdrucksgebärde einer inneren und äußeren Selbstschutzhaltung und auch als Ausdruck mangelnden Vertrauens in die Umwelt verstanden werden. (vgl. a.a.O. S.501) Beginnt ein schwer geistig behinderter Mensch plötzlich sehr schnell und flach zu atmen, wenn der Erzieher ihn berührt, so kann dies ein Anzeichen dafür sein, dass der behinderte Partner Angst hat, dass der Kontakt vorerst noch behutsamer angeboten werden muss. Atmet der schwer geistig behinderte Mensch im Gegensatz dazu tief und entspannt, kann dies als Anzeichen dafür gesehen werden, dass er sich wohl fühlt.

Wenn sich durch die Atmung ein Austausch des Menschen mit seiner Umwelt vollzieht, ein Austausch sowohl körperlicher, wie auch seelischer Art, müsste es auch eine Möglichkeit geben, dass der Erzieher über die Atmung mit dem schwer geistig behinderten Menschen in einen wechselseitigen Austausch treten kann, ihm über die Atmung etwas mitteilen kann. „Der Atem, der so tief in die Welt innegreift, verbindet uns auch mit der Welt außen, bringt uns dem Mitmenschen näher und durchbricht die Isolation – ganz deutlich erlebbar insbesondere über Ton und Wort- wie auch über andere Wege.“ (MIDDENDORF 1977, S.436) Einen dieser „anderen Wege“, wie ich über die Atmung einem schwer geistig behinderten Menschen etwas mitteilen kann, möchte ich in Kapitel 5.3. („Basale Kommunikation“ nach W. MALL) näher darstellen.

## 4 Die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit aus psychoanalytischer Sicht

Standen in den vorangegangenen Kapiteln vor allem Überlegungen zur Gestaltung von basaler Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen im Vordergrund, sollen in diesem Kapitel Aspekte zur Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit dargestellt und auf ihre Relevanz für die Entwicklungsförderung schwer geistig behinderter Menschen hin befragt werden. Ohne dem Inhalt dieses Kapitels vorgreifen zu wollen, muss hier erwähnt werden, dass eine isolierte Darstellung der Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit nicht möglich ist.

„Die Unterscheidung des ICH vom NICHT-ICH ist die *conditio sine qua non* aller gerichteter Kommunikation.“ (SPITZ 1970, S.95) Das heißt, dass ein Kind erst ein vom ICH getrenntes Wesen wahrnehmen können muss, bevor es sich zielgerichtet mitteilen kann. Die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit ist von daher vor allem mit der ICH-Entwicklung (Entwicklung von Identität) untrennbar verknüpft.

Diese Verknüpfung war ausschlaggebend für die Auswahl der psychoanalytisch orientierten Theorien Bruno BETTELHEIMS und Margret MAHLERS, auf die ich im folgenden näher eingehen möchte.

### 4.1 Die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit nach Bruno BETTELHEIM<sup>3</sup>

Der amerikanische Psychoanalytiker Bruno BETTELHEIM geht davon aus, dass die Kommunikation eines Kindes mit seiner Umwelt mit der Geburt einsetzt. Hierbei muss allerdings erwähnt werden, dass die Umwelt des Kindes anfänglich nur durch seine Mutter oder Bezugsperson repräsentiert wird. „Für das Menschenjunge ist es typisch, dass Kontaktaufnahme und Kommunikation ihre Wurzeln in seinem Gurrn und Geschrei haben, wie auch in der entsprechenden positiven Reaktion der Mutter.“ (S.28) Demnach gründet der Beginn der Kommunikation sowohl in der Aktivität des Kindes, (Schreien, Gurren, Bewegungen) wie auch in der Aktivität der Mutter, mit denen sie ihrerseits auf die des Kindes reagiert. Allerdings handelt es sich hierbei vorerst noch um eine einseitig intendierte Kommunikation, die von Seiten der Mutter ausgeht. Der Säugling ist zwar ab seiner Geburt aktiv, aber er versucht damit noch nicht, sich bewusst mitzuteilen. Sein Schreien ist noch kein Rufen der Mutter, sein Gurren noch keine Mitteilung darüber, dass er sich wohl fühlt. Die Mutter jedoch merkt, dass sie mit ihren Aktionen, die auf diese Äußerungen des Kindes erfolgen, dem Kind sehr wohl etwas mitteilt, worauf der Säugling auch nach einiger Zeit zu reagieren beginnt.

Für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit des Kindes ist es nun von Bedeutung, inwieweit die Mutter diese, vom Säugling noch nicht als Mitteilung intendierte Äußerungen, ihrerseits als Mitteilung versteht und inwieweit ihre Reaktionen auf diese noch unbewussten Äußerungen des Kindes dessen Bedürfnissen entsprechen. Wird das Kind für sein Aktivsein, z.B. Schreien, weil es Hunger hat, „belohnt“, indem die Mutter ihm daraufhin die Brust oder die Flasche gibt, lernt der Säugling mit der Zeit, dass seine Äußerungen eine Wirkung im Zusammenhang mit dem Bestreben nach Behagen haben. So werden die zu-

---

<sup>3</sup> nach: BETTELHEIM: Die Geburt des Selbst. Frankfurt 1984

nächst noch ungerichteten Äußerungen des Säuglings auch von ihm aus immer mehr zum Signal für etwas.

„Durch die richtigen Reaktionen, die auf diese Willensäußerungen des Säuglings hin erfolgen, werden diese Äußerungen derart aufgewertet, dass für ihn und für andere sein Weinen und sein Lächeln nunmehr zu Signalen für bestimmte Ereignisse werden“. (S.30) Obwohl das Kind nun die Erfahrung macht, dass ein inneres Signal des Selbst, wie Weinen oder Lächeln, ein Handeln der Außenwelt, also des Nicht-Selbst bewirkt, existiert für es in dieser Phase noch kein Selbstbewusstsein in dem Sinne, dass es sich einer Welt, die außerhalb seiner eigenen Existenz liegt, bewusst ist. „Es gibt den Menschen noch nicht, der sich bewusst ist, dass er etwas von einem anderen Menschen bekommt, wobei dieser Mensch als solcher erkannt wird. An diesem Punkt (der Entwicklung C.G.) begegnen wir nur dem Bestreben, Behagen zu erlangen und Unbehagen zu vermeiden (...).“ (S.29) Das heißt, dass dem Säugling zu diesem Zeitpunkt eine intendierte wechselseitige Kommunikation noch nicht möglich ist. Denn die Grundlage für eine intendierte Mitteilung von Seiten des Kindes ist, dass es zwischen Selbst und Nicht-Selbst unterscheiden kann.

Entscheidend dafür, dass das Kind die Außenwelt als etwas erkennen kann, das außerhalb seiner Selbst liegt, also zwischen Selbst und Nicht-Selbst unterscheiden lernt, ist die wiederholte Erfahrung des Kindes, dass seine Bedürfnisse nicht sofort und auch nicht immer befriedigt werden. „Die kontrollierbare Frustration, die dadurch entsteht, macht ihm (dem Säugling C.G.) die Existenz einer Außenwelt überhaupt erst bewusst. Der Akzent liegt hier deshalb auf dem Wort kontrollierbar, weil das Kind, wenn es diese Frustrationen nicht kontrollieren könnte, von unangenehmen Emotionen derart überwältigt werden würde, dass nichts anderes mehr für es existieren würde. Ausgelöscht wäre das sich verschwommen abzeichnende Bewusstsein von einer regierenden Welt. So aber kommt es, dass die Erwartung des Kindes, etwas außerhalb seiner könnte seine Bedürfnisse befriedigen, sein Interesse an der Welt und seinen Wunsch mehr über sie zu lernen mächtig anspricht.“ (S.29)

Der nächste entscheidende Schritt in der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit ist nach BETTELHEIM die Entdeckung des Kindes, dass es durch seine eigenen Bemühungen, also durch das Empfangen und Geben von Signalen fähig ist, seine Außenwelt zu beeinflussen. Ab dem Moment, wo das Kind entdeckt, dass es von sich aus die Möglichkeit hat, mit der Außenwelt in Kontakt zu treten, beginnt es sich nach BETTELHEIM zu einem sozialen Wesen zu entwickeln. (vgl. S.29)

„Sind seine Bemühungen weiterhin erfolgreich, möchte er (der Säugling C.G.) schließlich den Vorteil, den er daraus zieht, zu einem bleibenden machen, indem er sich mit diesem Dingsda außerhalb seiner Selbst zu arrangieren versucht, das die Macht besitzt zu befriedigen oder zu frustrieren.“ (S.29) Der Versuch sich mit seiner Außenwelt zu arrangieren erfordert aber von dem Säugling schon zumindest eine rudimentäre Vorstellung von einem Selbst, das ein Nicht-Selbst (vor allem die Mutter) durch sein Aktivsein an sich binden und es beeinflussen kann. Anfänglich versucht das Kind auf die Mutter, das Nicht-Selbst, noch einseitige Kontrolle auszuüben. Bald macht es aber durch die kontrollierbare Frustration die Erfahrung, dass sich die Mutter nicht immer von ihm manipulieren lässt. So erlebt das Kind die Mutter immer mehr als eigene Person (Nicht-Selbst), die von ihm, dem Selbst, getrennt ist.

Einen sehr wichtigen Punkt, der für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit von Bedeutung ist, sieht BETTELHEIM in der Erfahrung des Kindes, dass es durch sein Handeln etwas bewirkt. Dass sein Lächeln es bewirkt, dass die Mutter sich ihm zuwendet, es auf den Arm nimmt, „dass sein Schreien nach Essen seine Sättigung, gemäß seinem Zeitempfinden zur Folge hat“ (S.30), dass auf seine emotionalen Signale, eine entsprechende Reaktion aus der Umwelt erfolgt. Durch diese Erfahrung des Kindes „ich kann“ findet eine weitere Differenzierung in Selbst und Nicht-Selbst statt. Die Überzeugung des Kindes, dass es wesentliche Aspekte seiner Umwelt beeinflussen kann, die Überzeugung, dass sein Handeln seine Lebensbedingungen verändert, ist für seine Entwicklung von größter Bedeutung. Jede Situation, die dem Kind das Gefühl vermittelt, selbst an der Erfüllung seiner Befriedigung beteiligt gewesen zu sein, trägt dazu bei, seine Vorstellung eines Selbst gegenüber eines Nicht-Selbst zu entwickeln.

Nach diesen Entwicklungsschritten geht nach BETTELHEIM „aus dem ICH, das lediglich agiert, ein ICH hervor, welches interagiert, welches auf andere reagiert und sich langsam bewusst wird, dass es die Reaktionen der anderen beeinflussen kann.“ (S.32) Dies bedeutet also, dass das Kind, das sich vorerst noch völlig unbewusst durch sein Verhalten mitteilt, sich nach diesen Entwicklungsschritten zu einem Kind entwickelt, das sich langsam bewusst und zielgerichtet seiner Umwelt mitteilen kann.

#### 4.2 Die Bedeutung der Theorie BETTELHEIMS für die Förderung von Kommunikationsfähigkeit schwer geistig behinderter Menschen

Die basale Kommunikation zwischen Erzieher und schwer geistig behindertem Mensch beginnt damit, dass der Erzieher die Aktivitäten des behinderten Partners als Mitteilung auffasst, auch wenn sie nicht als solche intendiert sind. Indem der Erzieher die Äußerungen des behinderten Partners als Mitteilung versteht und nun seinerseits versucht, sie zu beantworten, kann der schwer geistig behinderte Mensch erfahren, dass sein Aktivsein, seine Äußerungen. im Zusammenhang mit der Befriedigung seiner Bedürfnisse stehen. Diese noch vorbewusste Erfahrung, die der schwer geistig behinderte Mensch dadurch macht, ist die Voraussetzung dafür, dass er seine Äußerungen nach und nach als Signal für die Umwelt kennen lernt. Ob ein schwer geistig behinderter Mensch dies allerdings überhaupt lernen kann, „zeigt allein die geduldige und langandauernde Erprobung.“ (PFEFFER 1984, S.17)

Bei der Herstellung einer intendierten wechselseitigen Kommunikation sind nach BETTELHEIM vor allem zwei Aspekte von Bedeutung: Die kontrollierbare Frustration und die Erfahrung des Kindes, „ich kann etwas in meiner Umwelt bewirken“. Die kontrollierbare Frustration ist eine wichtige Voraussetzung (sowohl für das nichtbehinderte, wie auch für das schwer geistig behinderte Kind) dafür, dass das Kind ein Interesse entwickelt, mit seiner personalen Umwelt in Kontakt zu treten. Geht es bei dem nichtbehinderten Kind aber um kontrollierbare Frustration versus allmächtiger Bedürfnisbefriedigung, geht es bei einem schwer geistig behinderten Menschen m.E. eher um kontrollierbare Frustration versus unkontrollierbare Frustration. Bei vielen schwer geistig behinderten Menschen sind gerade zu häufige und die Bedürfnisbefriedigung überwiegende Frustrationen der Grund für mangelnde Zuwendung zur Umwelt. (vgl. PFEFFER 1984, S.17) Festgelegte Essenszeiten in Heim oder Schule verhindern, dass der Hunger des schwer geistig behinderten Menschen nach seinem Bedürfnis gestillt wird. Seinem Bedürfnis nach Zuwendung kann im Moment nicht

entsprochen werden, weil der Lehrer oder Erzieher gerade mit anderen Kindern beschäftigt ist.

Ferner haben gerade schwer geistig behinderte Menschen in ihrer bisherigen Entwicklung oft nicht das Maß an Bedürfnisbefriedigung erfahren, das als Basis für eine Frustrationstoleranz notwendig ist. (vgl. a.a.O.) Die Aufgabe für den Erzieher liegt demnach m.E. weniger darin, dem behinderten Menschen bewusst Frustrationen zuzumuten, sondern vorerst eher darin, die Bedürfnisse des schwer geistig behinderten Partners im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten zu befriedigen. So kann vielleicht eine Voraussetzung dafür geschaffen werden, dass der behinderte Mensch durch die Bedürfnisbefriedigung, die er erfährt, Frustrationen, die der Alltag eh genug mit sich bringt, zunehmend kontrollieren kann. Dadurch, dass die Frustrationen für den behinderten Menschen mit der Zeit vielleicht nicht mehr unkontrollierbar und emotional überwältigend, sondern kontrollierbar sind, wird sein Interesse an einer Außenwelt, die sowohl frustrierend, als auch bedürfnisbefriedigend sein kann, angespornt.

Damit der behinderte Mensch die Erfahrung machen kann, seine, vorerst noch personale, Umwelt beeinflussen zu können, muss seine Eigenaktivität einerseits gefördert, andererseits aber auch zugelassen werden. Eine besondere Bedeutung bei der Berücksichtigung und Förderung der Eigenaktivität des schwer geistig behinderten Menschen kommt m.E. vorerst dem Bereich der Pflege zu. Schwer geistig behinderte Menschen sind meist darauf angewiesen, dass sie gebadet, gewickelt, angezogen und gefüttert werden. Indem der behinderte Mensch nun nicht „nur“ gepflegt wird, sondern indem man versucht, ihn bei der Pflege im Rahmen seiner Möglichkeiten mittun zu lassen, macht er zum einen die Erfahrung, an der Befriedigung seiner Bedürfnisse selbst beteiligt zu sein. Zum anderen macht er aber auch die Erfahrung, dass er durch sein Handeln etwas in der Außenwelt bewirkt. So z.B., dass er den Pudding, der nicht schmeckt, nicht aufessen muss, wenn er den Löffel wegschiebt oder den Kopf zur Seite dreht. Auf dieser Grundlage können sich Äußerungen des behinderten Partners zu einem gemeinsamen Signal zwischen ihm und dem Erzieher entwickeln. Durch diese Erfahrung, „ich kann etwas in meiner Umwelt bewirken“ wird das Interesse des schwer geistig behinderten Menschen an einer Kommunikation mit dieser Umwelt u.U. gesteigert. Ferner tragen diese Erfahrungen zu der Herstellung einer intendierten wechselseitigen Kommunikation bei, da sie eine weitere Differenzierung des behinderten Partners zwischen Selbst und Nicht-Selbst ermöglichen.

#### 4.3 Die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit nach Margret MAHLER<sup>4</sup>

Die amerikanische Psychoanalytikerin und Psychiaterin Margret MAHLER befasst sich eingehend mit der frühkindlichen Entwicklung, welche sie in verschiedene Phasen einteilt. Wichtige Phasen hierbei sind die normale autistische Phase, die symbiotische Beziehung des Kindes zur Mutter oder Bezugsperson und der Prozess der Loslösung und Individuation.

Die erste Phase der kindlichen Ich-Entwicklung bezeichnet MAHLER als:

---

<sup>4</sup> nach: MAHLER, PINE, BERGMANN: Die psychische Geburt des Menschen. Frankfurt 1978

### **4.3.1 Die normale autistische Phase**

Die Situation, in der sich das Kind in dieser Phase befindet, ist dem pränatalen Zustand sehr ähnlich. In den ersten Lebenswochen eines Kindes überwiegen die Schlafzustände bei weitem die Wachzustände. Es sind innere Reize, vor allem das Hungergefühl, durch welche das Kind erwacht, ist das Hungergefühl beseitigt, sinkt es in den Schlaf zurück. Eine angeborene, solide Reizschranke verhindert, dass das Neugeborene von äußeren Reizen überflutet wird und erleichtert somit die physiologische Reifung, die in dieser Entwicklungsphase im Vordergrund steht. Von der Existenz einer Außenwelt hat das Kind in diesem Stadium noch keine Vorstellung. Reize können noch nicht in von außen oder von innen kommend unterschieden werden. Sie werden durch angeborene Muster (vor allem Reflexe) beantwortet, so z.B. der Moro-Reflex bei entsprechender Lageveränderung oder Schreien bei Bedürfnisspannung.

Die Kommunikation zwischen Mutter und Kind ist in dieser Phase noch einseitig, von der Mutter aus, intendiert. Da das Kind ein „Außen“ noch gar nicht wahrnehmen kann, kann es demnach auch noch keine bewusst an die Umwelt gerichteten Mitteilungen machen. Die Mutter betrachtet allerdings das Schreien ihres Kindes als Signal und beantwortet es, indem sie z.B. das Bedürfnis des Kindes nach Nahrung befriedigt. Das Kind ist jedoch noch unfähig wahrzunehmen, dass die Befriedigung der meisten seiner Bedürfnisse durch die Mutter erfolgt. Es scheint in diesem Stadium in einem Zustand „halluzinatorischer Desorientiertheit zu leben, in dem die Bedürfnisbefriedigung seinem eigenen autistischen Umkreis angehört.“ (S.60) Von daher nennt MAHLER dieses Stadium die normale autistische Phase oder in Anlehnung an FREUD „ein Stadium des absoluten primären Narzissmus“ (a.a.O. ).

Auf dieses Stadium folgt nun eine Phase, in der „verschwommen wahrgenommen wird, dass man Bedürfnisbefriedigung nicht selbst herbeiführen kann, sondern dass sie von irgendwo außerhalb des Selbst kommt. (Primärer Narzissmus in der beginnenden symbiotischen Phase)“ (a.a.O.)

### **4.3.2 Der Beginn der symbiotischen Phase und die symbiotische Phase**

Ist das Kind in der normalen autistischen Phase noch durch eine solide Reizschranke geschützt, die ihm gewissermaßen eine „angeborene Gleichgültigkeit gegenüber Außenreizen“ (S.59) verleiht, bricht diese Reizschranke vom zweiten Lebensmonat des Kindes an langsam auf. Zu diesem Zeitpunkt „beginnt mit dem verschwommenen Gewahrwerden des Bedürfnisbefriedigenden Objektes (also der Mutter, C.G. ) die Phase der normalen Symbiose (...)“ (a.a.O. ) Erlebt das Kind in der normalen autistischen Phase seine Bedürfnisbefriedigung noch völlig undifferenziert, also noch nicht getrennt in von innen oder von außen kommend, beginnt es nun in der symbiotischen Phase vage zwischen sich, der Mutter und der restlichen Außenwelt zu unterscheiden. Das Kind nimmt nun vorbewusst wahr, dass es nicht nur Bedürfnisse gibt, die von innen befriedigt werden (z.B. das Entleeren der Blase), sondern dass es auch Bedürfnisse gibt, die von außen befriedigt werden müssen. Wichtig in dieser Phase ist allerdings, dass sich das Kind noch nicht als ein von der Mutter getrenntes Individuum sieht, sondern es verhält sich so, „als ob es und seine Mutter ein allmächtiges System darstellen – eine Zweieinheit innerhalb einer gemeinsamen Grenze“ (S.62).

Warum ist diese Symbiose (Zweieinheit), in der sich das Kind mit seiner Mutter wähnt, für die Ich-Entwicklung und für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit von so gro-

ßer Bedeutung? Der Säugling ist nicht nur rein physisch absolut auf seine Mutter angewiesen sondern auch psychisch. Sein eigenes noch nicht funktionales Ich „muss durch die emotionale Verbindung (...), das heißt durch eine Art soziale Symbiose ergänzt werden.“ (S.64) Innerhalb der Zweieinheit stellt die Mutter für das Kind eine Art „Hilfs-Ich“ (SPITZ) dar, eine Art Schutzmauer, innerhalb der sich das noch kaum entwickelte Ich des Kindes weiter entfalten kann. Für den Säugling ist demnach eine enge symbiotische Bindung zur Mutter genauso lebensnotwendig wie Nahrung und Pflege. Indem die Mutter ihr Kind berührt, es trägt, hält, wiegt oder streichelt, mit ihm spricht, während des Stillens oder Fütterns Blickkontakt mit ihm aufnimmt, stellt sie diese wichtige emotionale Verbindung zu ihrem Kind her.

Schließlich fängt das Kind an, über die liebevolle Fürsorge der Mutter innerhalb der Symbiose seine Körperperipherie libidinös zu besetzen und ein Körperschema zu entwickeln. Was bedeutet dies?

Nachdem die natürliche Reizschranke gegenüber Außenreizen aufgebrochen ist, beginnt das Kind nun langsam mit seiner Körperperipherie äußere Reize wahrzunehmen. Durch die Mutter kann der Säugling nun seinen Körper lustvoll erleben und zwar sowohl die Körperoberfläche, über das Streicheln der Haut, als auch die Tiefe des Körpers durch Druck beim Hochheben und Tragen. Auch wird es dem Kind nun möglich, durch die lustvolle Besetzung der Körperperipherie mit Hilfe der Mutter, seinen Körper zu erleben und somit nach MAHLER ein „Körper-Ich“ zu entwickeln. Durch die Berührungen der Mutter erlebt das Kind nun den Mund als seinen Mund, die Haut als seine Haut. Diese Entwicklung des Körperschemas ermöglicht es dem Kind nun, seinen Körper als Grenze zur Außenwelt zu erleben. Es beginnt nun äußere und innere Reize nicht nur wahrzunehmen, sondern auch langsam zwischen ihnen zu unterscheiden und somit auch langsam zwischen Ich und Nicht-Ich zu unterscheiden.

Bedeutsam hierbei ist allerdings, dass das Kind infolge der Symbiose mit der Mutter alle äußeren Reize vorerst noch mit seiner Mutter in Verbindung bringt, sowohl die lustvollen, wie auch die unlustvollen. Beginnt das Kind nun also vage zwischen inneren und äußeren Reizen, zwischen Ich und Nicht-Ich zu unterscheiden, so heißt dies auch, dass es langsam zwischen sich und der Mutter unterscheidet. Dies „aber noch immer innerhalb des Umkreises der allmächtigen symbiotischen Zweieinheit“. (S.65)

Die Kommunikation zwischen Mutter und Kind ist in dieser Entwicklungsphase durch die enge emotionale Verbindung zwischen Mutter und Kind gekennzeichnet. Ferner ist diese Phase grundlegend für die spätere Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit des Kindes mit seiner Umwelt. Hier wird über die Mutter ein grundlegendes Vertrauen (Urvertrauen) des Kindes zur Welt hergestellt, wenn die symbiotische Beziehung für das Kind befriedigend ist. Erlebt das Kind in dieser Phase „zu wenig Symbiose“, kommt es zum Urmisstrauen (ERIKSON). MAHLER sagt hierzu: „Die normale symbiotische Phase ist durch die herausragende phylogenetische Fähigkeit des Menschen gekennzeichnet, die Mutter innerhalb einer vagen Zweieinheit libidinös zu besetzen, die den Urgrund darstellt, auf dem sich alle späteren Beziehungen heranbilden.“ (S.68)

Eine Weiterentwicklung der Kommunikationsfähigkeit stellt in der symbiotischen Phase das erste soziale Lächeln des Kindes dar. Konnte das Kind in der normalen autistischen Phase noch nicht direkt auf die Mitteilungen der Mutter reagieren, tritt in der symbiotischen

Phase eine Bereicherung der Mutter-Kind-Interaktion in Form des ersten sozialen Lächeln des Kindes auf. Durch sein Lächeln macht nun auch das Kind seiner Mutter eine wichtige Mitteilung. Nach SPITZ ist das soziale Lächeln des Kindes seine erste intentionale Mitteilung an seine Umwelt. Sie ist zwar im Prinzip nicht direkt an die Mutter oder eine andere bestimmte Person gerichtet, da der „Auslöser“ dieser Lächelreaktion, wie SPITZ nachgewiesen hat, auch die Stirn-Augen-Partie einer bewegten Maske sein kann, dennoch ist dieses erste Lächeln ihres Kindes für die Mutter mit Sicherheit von größter Bedeutung. (vgl. SPITZ 1980<sup>6</sup> S.104ff.)

Abschließend möchte ich die wichtigsten Punkte der symbiotischen Phase mit einem Zitat MAHLERS zusammenfassen: „Die normale symbiotische Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass das Kind Reize, die wir (die erwachsenen Beobachter) als aus der Außenwelt kommend erkennen, in zunehmendem Maße perzeptuell und affektiv besetzt, deren Ursprung in der Außenwelt es jedoch nicht klar erkennt (wie wir postulieren). Hier beginnt die Entstehung von ‚Erinnerungsinseln‘ (MAHLER u. GOSLINER 1955), jedoch noch keine Unterscheidung zwischen Innen und Außen, Selbst und Anderem. Die Welt wird zunehmend libidinös besetzt, vornehmlich in der Person der Mutter, doch als Zweieinheit mit dem noch nicht klar umrissenen, abgegrenzten und erlebten Selbst. Die Besetzung der Mutter ist die grundlegende psychische Errungenschaft dieser Phase“. (MAHLER 1980, S.68)

### **4.3.3 Die vier Subphasen des Prozesses von Loslösung und Individuation**

#### *4.3.3.1 Erste Subphase: Phase der Differenzierung (ca. 5.-10. Lebensmonat)*

In dieser ersten Subphase des Prozesses der Loslösung und Individuation beginnt das Kind nun langsam sein Interesse und seine Wahrnehmung über den symbiotischen Umkreis hinaus auszudehnen. (vgl. S.73) Die symbiotische Zweieinheit mit der Mutter beginnt sich zu lockern und das Kind lernt in dieser Phase zwischen sich, der Mutter und auch zwischen der Mutter und anderen Personen zu differenzieren.

Wie kommt es zu dieser Differenzierung?

Voraussetzung dafür, dass das Kind in diese erste Subphase eintreten kann, ist zunächst das ungestörte Durchleben der „Vorläufer des Loslösungs- und Individuationsprozesses“ (S.57) – der normalen autistischen und der symbiotischen Phase. Vor allem der symbiotischen Phase kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu. Erst wenn das Kind dabei durch die Mutter soviel emotionale Sicherheit erfahren hat, dass es ein grundlegendes Vertrauen in sie entwickeln konnte, ist es ihm möglich, sich langsam aus der symbiotischen Verschmelzung zu lösen. Schließlich muss auch die Mutter ihr Kind aus der Symbiose „loslassen“. MAHLER nennt Beispiele, wo die Differenzierung der Kinder in verschiedenen Formen gestört ist, da die Mutter ihr Kind symbiotisch umschlingt. (vgl. S.82) Ist die Symbiose nun für das Kind so verlaufen, dass es sich in seinem „symbiotischen Umkreis sicher verankert fühlt“ (S.73), lässt sich bei ihm zu Beginn der Phase der Differenzierung vermehrte Wachheit und vermehrte Außengerichtetheit beobachten.

Im Alter von ca. sechs Monaten „beginnt das Kind, Loslösung und Individuation versuchsweise zu erproben“. (S.74) Jetzt lässt sich beobachten, dass das Kind beginnt, seine Mutter manuell, taktil und visuell zu erforschen. Es zieht seine Mutter an den Haaren, den Ohren, stemmt seinen Körper von der Mutter weg, um besser sehen zu können, die Mutter und die Umgebung mit den Augen abtasten zu können. In dieser Zeit entdeckt das Kind

auch faszinierende Dinge, z.B. eine Brille oder Ohringe, die zu der Mutter gehören. Dies sind nach MAHLER sichere Anzeichen dafür, dass das Kind den eigenen Körper von dem der Mutter zu unterscheiden beginnt. (vgl. S.75)

Durch seine vermehrte Wachheit macht das Kind nun aber auch die Erfahrung, dass die Mutter nicht mehr immer da ist. Sein Bedürfnis nach Körperkontakt mit der Mutter versucht es nun in Zeiten, in denen die Mutter abwesend ist, durch ein sogenanntes „Übergangsobjekt“ zu befriedigen. Übergangsobjekte sind die Kuschtiere, Kissen und Decken der Kinder und die „Tatsache, dass das Objekt gewöhnlich nahe der Nase ans Gesicht gedrückt wird, deutet darauf hin, wie gut es die Brust oder den weichen Hals der Mutter ersetzt.“ (GREENACRE zit. nach MAHLER 1980, S.75)

Im Alter von ca. sieben bis acht Monaten kann nun festgestellt werden, dass das Kind anfängt, die Mutter mit anderen Personen zu vergleichen. Es fängt an, die Mutter mit verschiedenen Sinneskanälen „abzutasten“, sie mit Unbekannten zu vergleichen, indem es immer wieder zu ihr zurückblickt. „Es scheint sich gewissermaßen mit dem vertraut zu machen, was die Mutter ist, was sich wie die Mutter anfühlt, riecht, aussieht, ihren Ton hat. (...) Es beginnt zwischen der Mutter und sich oder dem zu unterscheiden, was anders oder ähnlich wie die Mutter aussieht, sich anfühlt, sich bewegt.“ (MAHLER 1980, S.76f.)

Zu diesem Zeitpunkt beginnt nun auch die sogenannte „Fremden- oder Achtmonatsangst“ des Kindes. Hierzu hat vor allem SPITZ zahlreiche Untersuchungen veröffentlicht. Nach SPITZ geht es dabei allerdings weniger um Angst, die das Kind vor Fremden hat sondern das Kind ist vielmehr enttäuscht darüber, dass es sich bei der unbekannt Person nicht um die Mutter handelt. (vgl. SPITZ 1973, S.54) Diese Fremdenangst ist nach MAHLER um so stärker, je weniger Urvertrauen das Kind in der symbiotischen Phase entwickeln konnte. Bei Kindern, bei denen die symbiotische Phase optimal verlief, konnte MAHLER eher Neugier und Verwunderung gegenüber Fremden feststellen. (vgl. S.79)

In der Subphase der Differenzierung beginnt das Kind also, sich aus den „umfangenden“ Armen der Mutter hinauszuwagen, versichert sich allerdings immer wieder ihrer Gegenwart. Die Mutter ist nun für das Kind zu einem wirklichen Objekt geworden, es kann nun zwischen sich und der Mutter, aber auch zwischen der Mutter und anderen Personen unterscheiden. Dennoch ist die Zweieinheit zwischen Mutter und Kind noch nicht völlig aufgelöst.

#### *4.3.3.2 Zweite Subphase: Das Üben (ca. 10. bis 18. Lebensmonat)*

Mit der Phase der Differenzierung überschneidet sich die zweite Subphase – die Übungsphase. In diesem Stadium nimmt vor allem die Fähigkeit und Fertigkeit des Kindes, sich selbständig fortzubewegen und seine Welt zu erkunden zu. MAHLER unterteilt hierbei in zwei Phasen: Die frühe und die eigentliche Übungsphase.

##### Die frühe Übungsphase

Das Kind fängt nun an zu krabbeln, sich aufzurichten und sich selbständig von der Mutter zu entfernen. Dies tut es aber meist nur soweit, dass es die Mutter noch sehen oder zumindest hören kann. Die wachsende Fortbewegungsmöglichkeit erweitert die Welt des Kindes in großem Maße. Nun kann es neue Erfahrungen machen. „Wie diese neue Welt erlebt wird, scheint in subtiler Weise mit der Mutter zusammenzuhängen, die noch immer den Mittelpunkt des kindlichen Universums bildet, von dem aus es sich nur nach und nach in

immer weitere Kreise hinauswagt.“ (S.88) Das Kind erobert nun immer größere Bereiche seiner Umwelt, es wird von der Mutter unabhängiger, benötigt sie aber bei seinen Erkundungen immer noch als Heimatbasis, wohin es zum „emotionalen Auftanken“ (FURER) zurückkehren kann, wenn es müde und schlapp ist. (vgl. MAHLER 1980, S.92)

### Die eigentliche Übungsphase

Die eigentliche Übungsphase beginnt mit dem aufrechten Gang des Kindes. Das Kind ist nun wie berauscht von seinen eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten und den ganzen Dingen, die es in der Umwelt zu entdecken gibt. Die libidinöse Besetzung verschiebt sich nun weg von der Mutter und hin zu seinen eigenen Fähigkeiten und den Dingen, die es entdeckt. Gegenüber Frustrationen ist das Kind in dieser Zeit relativ unempfindlich, vor dem drohenden Verlust der Mutter (Objektverlust) tröstet es sich durch Fähigkeiten, die von der Mutter unabhängig sind. „Es freut sich über seine Fähigkeiten, ist ständig entzückt über die Entdeckungen, die es in seiner sich erweiternden Welt macht und ist gewissermaßen verliebt in die Welt und seine eigene Größe und Allmacht.“ (S.94)

Das Kind ist in Hochstimmung, die auch damit zusammenhängt, dass es sich der „Wiederverschlingung durch die Mutter“ (S.95) (Rückkehr in die symbiotische Verschmelzung) aktiv entziehen kann. Es spielt nun sehr gerne Versteckspiele mit der Mutter oder läuft weg, um von ihr wieder gefangen zu werden. Dadurch macht das Kind die Erfahrung, dass die Mutter, auch wenn es sich von ihr entfernt, es trotzdem noch auf den Arm nehmen möchte. (vgl. S.95) In dieser Phase entfernt sich das Kind zwar aktiv von der Mutter, aber es braucht immer noch den emotionalen Rückhalt bei ihr, die Gewissheit, dass sie es immer noch mag. Dies erprobt das Kind nun immer wieder neu, so z.B. durch die oben genannten Spiele.

Für die Mutter bedeutet dies, dass sie in dieser Phase den sicherlich schweren „goldenen Mittelweg“ finden muss. Einerseits muss sie ihr Kind aus der engen symbiotischen Bindung freigeben, es quasi an die Welt entlassen, andererseits muss sie ihm weiterhin, auch auf eine gewisse räumliche Distanz hin, das Gefühl der Sicherheit vermitteln können. Wie wichtig die Mutter weiterhin für das Kind ist, zeigt sich dadurch, dass es zu einem abrupten Stimmungsabfall des Kindes kommt, wenn ihm bewusst wird, dass die Mutter nicht mehr da ist. MAHLER berichtet, dass die Kinder von der Angst vor dem Verlust der Mutter so überwältigt schienen, dass sie in verzweifelter Weinen ausbrachen, als die Mutter nicht mehr im Raum war. Auch durch andere Personen ließen sie sich in solch einer Situation nicht trösten. Erst durch die Wiedervereinigung mit der Mutter ließ sich ihr emotionales Gleichgewicht wieder herstellen.

Die Kommunikationsfähigkeit des Kindes hat sich in dieser Phase dahingehend weiterentwickelt, dass das Kind nun durch seine zunehmenden Fortbewegungsmöglichkeiten und durch sein gesteigertes Ich-Bewusstsein in der Lage ist, mit anderen Personen als mit der Mutter aktiv in Kontakt zu treten und diesen unter Umständen auch von sich aus wieder beenden kann.

Mit MAHLER lässt sich zu der Übungsphase zusammenfassend sagen, „dass das Laufen eine große symbolische Bedeutung sowohl für die Mutter, als auch für das Kind hat. Es ist, als ob das laufende Kleinkind durch den Erwerb der Fähigkeit zu selbständiger aufrechter Fortbewegung bewiesen hätte, dass es bereits in die Welt unabhängiger menschlicher Wesen entlassen sei. Hoffnung und Vertrauen, die von der Mutter ausgehen, wenn sie glaubt,

dass ihr Kind imstande sei, es dort draußen zu ‚schaffen‘ scheinen wichtige Auslöser für das Sicherheitsgefühl des Kindes selbst zu sein, und ermutigen es vielleicht zum ersten Mal, etwas von seiner magischen Allmacht für die Freude an seiner Eigenständigkeit und seinem sich entwickelnden Selbstwertgefühl einzutauschen.“ (S.98)

### Dritte Subphase: Die Phase der Wiederannäherung (ca. 18. bis 36. Lebensmonat)

Diese Subphase ist besonders durch eine erneute Wiederannäherung des Kindes an die Mutter gekennzeichnet. Für das Kind ist diese Subphase äußerst konfliktreich. Wie kommt es zu diesen Konflikten, ist das Kind doch in der vorangegangenen Phase in Hochstimmung gewesen?

Die Individuation des Kindes schreitet durch seine zunehmende Loslösung von der Mutter, seine zunehmende kognitive Entwicklung und durch die zunehmende Differenzierung seiner Gefühle sehr schnell fort. Das Kind erkennt nun deutlich, dass seine Mutter und es selbst zwei getrennte Individuen sind, demnach auch, „dass die Wünsche der Mutter keinesfalls immer mit seinen eigenen übereinstimmen – oder umgekehrt, dass seine eigenen Wünsche nicht immer mit denen der Mutter übereinstimmen. Diese Erkenntnis stellt das Gefühl der Größe und Omnipotenz während der Übungsperiode, wenn sich der kleine Bursche (oder das kleine Mädchen G.G.) als ‚Weltbeherrscher‘ fühlt, sehr in Frage (MAHLER 1966 b). Welch ein Schlag für bisher unangezweifelte Allmacht, welche eine Störung der seligen Zweieinheit.“ (MAHLER 1980, S.188)

Der Konflikt dieser Phase ergibt sich für das Kind aus zwei, sich widerstrebenden Wünschen. Einerseits möchte es seine erst kürzlich erworbene Autonomie auf jeden Fall aufrechterhalten, sie weiterentwickeln, kurz, es möchte es selbst sein. Auf der anderen Seite merkt es nun, dass es die Welt nicht mehr beherrscht, nicht mehr allmächtig ist. Es braucht wieder verstärkt die Unterstützung der Mutter bei seinen Erforschungen der Umwelt. Das Kind nähert sich nun der Mutter wieder an, aber auf eine neue Art und Weise, die symbiotische Zweieinheit ist aufgelöst.

Hatte das Kind vorher vor allem die Angst, die Mutter zu verlieren (Objektverlust), herrscht nun die Angst vor, die Liebe der Mutter (Verlust der Liebe des Objekts) zu verlieren. Das Kind fängt an, um die Mutter und ihre Liebe zu werben, versucht aber auch, sie in Kämpfe zu verwickeln, nach ihr zu treten und sie wegzuschubsen, es versucht immer wieder, sie zu bestimmen und zu dirigieren. Ein verzweifelter Versuch, die verlorene Allmacht wieder herzustellen.

Seine Gefühle der Mutter gegenüber sind in dieser Phase in hohem Maße ambivalent. Das endgültige Getrenntsein von ihr, die Aufhebung der allmächtigen Zweieinheit muss erst verkraftet werden. Eine besondere Bedeutung kommt in dieser Phase der verbalen Kommunikation zu. Über die Sprache kann das Kind nun aktiv in seine Umwelt eingreifen, sie beeinflussen und lenken. Durch die Sprache kann die Verbindung zur Mutter, trotz körperlicher Distanz aufrecht erhalten werden. Die symbolische Kommunikation und das symbolische Spiel helfen dem Kind zunehmend, seine Bedürfnisse zu äußern und seine (Trennungs-) Ängste zu bewältigen. Schließlich lernt das Kind, indem es andere Menschen als von sich getrennt wahrnehmen kann, deren Empfindungen und Gefühle zu verstehen.

Die faktische Trennung des Kindes von seiner Mutter ist nach dieser Phase vollständig vollzogen. Das Kind ist nun „eine getrennte, individuelle Einheit“ (S.101), ein eigenständiges Individuum.

#### Vierte Subphase: Konsolidierung der Individualität und die Anfänge der emotionalen Objektkonstanz (ca. 4. Lebensjahr)

An der weiteren Individuation des Kindes ist nun vor allem die Entfaltung komplexer kognitiver Strukturen, wie z.B. verbale Kommunikation, Phantasie und Realitätsprüfung, beteiligt. (vgl. S.151) Ferner wird das emotionale Gleichgewicht des Kindes und seine Selbständigkeit durch das allmähliche Erreichen einer emotionalen Objektkonstanz gefestigt. Mitbedingt durch die kognitiven Strukturen hat das Kind nun ein inneres Bild von der Mutter (Objektkonstanz). Dadurch fühlt sich das Kind nun der Mutter auch nah und verbunden, wenn diese nicht anwesend ist.

Dieses innere Bild von der Mutter und sein sich entwickelndes Zeitgefühl – es versteht nun Begriffe wie später und morgen – ermöglichen dem Kind Befriedigungsaufschub und die Trennung von der Mutter zu ertragen. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass das Kind durch den befriedigenden Verlauf der vorangegangenen Entwicklungsstadien genügend Urvertrauen und Vertrauen zur Mutter ausbilden konnte. Nach diesen Entwicklungsschritten kann das Kind, dessen Welt anfänglich fast ausschließlich die Mutter war, nun mit Spielkameraden und anderen Erwachsenen als der Mutter kommunizieren und interagieren. (vgl. S.153)

#### *4.3.3.3 Die Bedeutung der Theorie Mahlers für die Förderung von Kommunikationsfähigkeit schwer geistig behinderter Menschen*

##### Der Beginn einer basalen Kommunikation:

Die mangelnde Zuwendung vieler schwer geistig behinderter Menschen (ihre Isolation von Welt) liegt oft darin begründet, dass sie in ihrer Entwicklung in der symbiotischen Phase nicht die Bedürfnisbefriedigung erfahren haben, die zur Bildung eines grundlegenden Vertrauens (Urvertrauen) notwendig gewesen wäre. (vgl. PFEFFER 1984, S.17) Mit anderen Worten, einem schwer geistig behinderten Menschen fehlt oft die emotionale Sicherheit und das nötige Vertrauen, um sich auf das Kontaktangebot eines Mitmenschen einlassen zu können. Ein Erzieher, der sich um eine basale Kommunikation mit einem schwer geistig behinderten Menschen bemüht, muss demnach zuerst einmal um das Vertrauen des behinderten Partners werben und sich zunächst u.U. in eine emotionale (symbiotische) Beziehung zu dem Partner einlassen.

Konkret könnte dies heißen, dass der Erzieher seine Hauptaufgabe zunächst einmal in der Pflege des schwer geistig behinderten Menschen sieht, dass er im Rahmen seiner Möglichkeiten versucht, die grundlegenden Bedürfnisse des Partners zu befriedigen, damit dieser Vertrauen entwickeln und u.U. bestehendes Misstrauen oder Angst abbauen kann, dass durch die Pflege und Fürsorge eine emotionale Beziehung zwischen schwer geistig behindertem Mensch und Erzieher entstehen kann.

Damit eine positive emotionale Beziehung zwischen schwer geistig behindertem und nicht behindertem Partner entstehen kann, muss sich der Erzieher m.E. auch zunächst einmal von dem behinderten Partner „leiten“ lassen. Der Erzieher sollte also nicht mit einem vorgefertigten Förderkonzept an den schwer geistig behinderten Menschen herantreten, sondern zunächst einmal versuchen, die Eigenaktivität des behinderten Partners zu provozieren und zu fördern, diese Eigenaktivität dann als Mitteilung des behinderten Menschen verstehen und versuchen, diese zu beantworten.

### Zur intendierten wechselseitigen Kommunikation:

Entscheidend für eine intendierte wechselseitige Kommunikation zwischen Erzieher und behindertem Partner ist nach der Theorie MAHLERS die oben erwähnte emotionale Sicherheit und das nötige Vertrauen des schwer geistig behinderten Menschen zum Erzieher. Wichtige Voraussetzung für eine intendierte wechselseitige Kommunikation ist aber auch, dass der behinderte Partner zwischen Ich und Nicht-Ich unterscheiden lernt. Denn erst, wenn er einen anderen Menschen als eine von ihm selbst getrennte Person wahrnehmen kann, kann er diesem zielgerichtet etwas mitteilen. Für die Förderung von Kommunikationsfähigkeit schwer geistig behinderter Menschen in bezug auf eine intendierte wechselseitige Kommunikation erscheint mir der bereits erwähnte Bereich der Pflege als äußerst wichtig.

Der schwer geistig behinderte Mensch ist für die Befriedigung seiner existentiellen Bedürfnisse häufig lebenslang auf die Hilfe anderer verwiesen. Das heißt, er ist, ähnlich wie ein Säugling, pflegebedürftig. Indem der Erzieher den behinderten Partner füttert, ihn badet, anspricht, hält und bewegt, macht dieser im Zusammensein mit dem Erzieher positive Erfahrungen, die er nach und nach mit der Person des Erziehers in Verbindung bringen kann. Dadurch kann der behinderte Partner langsam ein Vertrauen aufbauen, welches ihm ermöglicht, mit dem Erzieher eine positive kommunikative Beziehung einzugehen.

Durch die Pflege, durch das Bewegt- und Berührt-Werden, erfährt der schwer geistig behinderte Mensch schließlich seinen Körper. Diese Erfahrung trägt nach MAHLER maßgeblich zur Entwicklung eines Körper-Ichs (Körperschema) bei. Dieses Körper-Ich ermöglicht dem behinderten Menschen, seinen Körper als Grenze zur Außenwelt zu erleben. Er lernt dadurch zwischen Ich und Nicht-Ich zu unterscheiden, damit ist die Grundlage dafür gegeben, dass der schwer geistig behinderte Mensch eine intendierte wechselseitige Kommunikation mit seiner Umwelt eingehen kann. Ob ein schwer geistig behinderter Mensch allerdings überhaupt eine intendierte wechselseitige Kommunikation mit seiner Umwelt eingehen kann, hängt m.E. eng mit seiner bisherigen Lebensgeschichte zusammen und kann nur dadurch in Erfahrung gebracht werden, in dem der Erzieher die einseitig intendierte Kommunikation mit dem schwer geistig behinderten Menschen u.U. auch über einen sehr langen Zeitraum aufrechterhält.

## 4.4 Zusammenfassung

Die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit ist kein isoliertes Geschehen, sondern sie ist untrennbar mit der Entwicklung in anderen Bereichen, vor allem der Ich-Entwicklung (Entwicklung von Identität) verknüpft. Die Förderung von Kommunikationsfähigkeit ist von daher immer zugleich auch Förderung von Identität. Entscheidend für die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit und Identität ist die enge emotionale Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson.

Diese Beziehung ist auch Ausgangspunkt für die Entwicklungsförderung schwer geistig behinderter Menschen. Eine positiv gestaltete basale Kommunikation zwischen Erzieher und schwer geistig behindertem Menschen ist demnach die Voraussetzung für die Förderung der Kommunikationsfähigkeit des behinderten Partners. Inwieweit sich die Kommunikationsfähigkeit eines schwer geistig behinderten Menschen jedoch weiter entwickeln kann, ist einerseits abhängig von seiner bisherigen Lebensgeschichte und andererseits abhängig

davon, ob die Kommunikation mit der Bezugsperson für ihn emotional befriedigend verläuft.

## 5 Möglichkeiten und Methoden für einen gezielten Aufbau und die Weiterentwicklung einer positiven basalen Kommunikation zwischen Erzieher und schwer geistig behindertem Menschen

Aufgabe dieses Kapitels soll es sein, auf der Grundlage der theoretischen Überlegungen der vorausgegangenen Kapitel, nun Möglichkeiten und Methoden darzustellen, mit deren Hilfe in der Erziehungspraxis eine positiv gestaltete basale Kommunikation zwischen schwer geistig behindertem Menschen und Erzieher gezielt aufgebaut und weiterentwickelt werden kann.

### 5.1 Die integrierte Pflege

Die grundlegendste Möglichkeit einer basalen Kommunikation mit einem schwer geistig behinderten Menschen ergibt sich bei der integrierten Pflege. Was lässt sich unter dem Begriff der „integrierten Pflege“ verstehen?

HAHN schreibt hierzu: „Pflege und Erziehung bilden bei schwerstbehinderten Kindern in der Regel - wie beim Säugling und Kleinkind - eine untrennbare Einheit. Aus diesem Grund halte ich es für falsch, Mitarbeiter bei unserem Personenkreis (der schwer geistig behinderten Menschen C.G.) speziell für pflegerische Aufgaben anzustellen.“ (HAHN 1981, 5.219)

Integrierte Pflege heißt demnach, dass die notwendigen Pflegehandlungen als Teil des erzieherischen Handelns angesehen und auch dementsprechend gestaltet werden müssen. Auf die Bedeutung, die der integrierten Pflege beim Aufbau und bei der Weiterentwicklung einer positiven basalen Kommunikation zwischen schwer geistig behindertem und nichtbehindertem Partner zukommt, wurde in den vorangegangenen Kapiteln schon mehrmals hingewiesen. An dieser Stelle möchte ich diese Aussagen nochmals zusammenfassend darstellen und dabei auf die entsprechenden Kapitel verweisen.

„Pflege bedeutet bei schwerstbehinderten Kindern den natürlichsten Umgang mit dem Kind.“ (FRÖHLICH 1981, S.67) In diesem Sinne ist die Pflege die natürlichste Art und Weise, mit dem behinderten Partner Körperkontakt aufzunehmen und ihm durch den unmittelbaren Körperkontakt etwas mitzuteilen. (vgl. Theorieteil 3.2.)

Ferner kann sich durch die Pflege eine emotionale Beziehung zwischen Erzieher und schwer geistig behindertem Partner entwickeln. So macht der behinderte Mensch bei der Pflege positive Erfahrungen, sein Hunger wird gestillt, seine nassen Windeln werden gewechselt, kurz, Unbehagen wird beseitigt.

Diese positiven Erfahrungen, die der behinderte Partner im Zusammensein mit dem Erzieher macht, bringt er mit der Zeit mit dessen Person in Verbindung. Dadurch kann eine emotionale Beziehung zwischen schwer geistig behindertem Mensch und Erzieher entstehen. Der behinderte Partner kann mit der Zeit Vertrauen aufbauen, wodurch es ihm möglich wird, sich auf ein Kontaktangebot einzulassen und dieses als emotional positiv zu erleben. (vgl. Theorieteil 4.2.1.)

Wird die Pflege des schwer geistig behinderten Partners derart gestaltet, dass er dabei im Rahmen seiner Möglichkeiten selbst aktiv werden kann und seine Eigenaktivität dabei ge-

fördert wird, macht er zum einen die Erfahrung an der Befriedigung seiner Bedürfnisse selbst mitbeteiligt zu sein. Zum anderen macht der behinderte Mensch die Erfahrung, dass er seine Außenwelt, die in diesem Falle vom Erzieher repräsentiert wird, beeinflussen kann.

Durch eine solchermaßen gestaltete Pflege, die dem schwer geistig behinderten Partner die Erfahrung ermöglicht, dass er durch sein Aktivsein in seiner Umwelt etwas bewirkt, kann das Interesse des behinderten Menschen, mit dieser Umwelt zu kommunizieren, geweckt und gefördert werden, was eine Weiterentwicklung von Kommunikationsfähigkeit bedeutet. (vgl. Theorieteil 4.1.1.)

Schließlich erfährt der schwer geistig behinderte Mensch durch die verschiedenen Pflegehandlungen seinen Körper, wodurch er mit der Zeit ein Körperschema entwickeln kann. Durch dieses Körperschema erfährt er seinen Körper als Grenze zur Außenwelt, dadurch lernt er allmählich zwischen Innen und Außen, zwischen Ich und Nicht-Ich und zwischen sich selbst und anderen Personen zu unterscheiden. Auf dieser Grundlage kann der schwer geistig behinderte Mensch dann intendierte Mitteilungen an andere Menschen richten, das heißt gezielt und bewusst mit anderen kommunizieren. (vgl. Theorieteil 4.2.1.)

## 5.2 Die indische Babymassage nach LEBOYER

Eine weitere gute Möglichkeit, eine positive basale Kommunikation mit einem schwer geistig behinderten Partner aufzubauen ist m.E. die indische Babymassage nach LEBOYER. Der französische Arzt und Geburtshelfer Frédéric LEBOYER hat diese Art der Massage in Indien gesehen und im europäischen Ausland bekannt gemacht. Diese Art der Massage kann m.E. als eine Form der basalen Kommunikation verstanden werden, da die einzige Voraussetzung, die sie an den schwer geistig behinderten Partner stellt, dessen körperliche Anwesenheit ist. Es geht bei dieser Massage nicht um irgendwelche Förderung oder Änderung beim anderen (im Gegensatz zur medizinischen Massage), sondern es geht darum, dem schwer geistig behinderten Partner über das Kommunikationsmedium „Haut“ etwas mitzuteilen, durch unmittelbaren Körperkontakt mit ihm in Beziehung zu treten. (vgl. Theorieteil 3.2. und 3.2.1.)

Die Durchführung der klassischen Form der indischen Babymassage haben LEBOYER<sup>5</sup> wie auch, in leicht abgewandelter Form HEINL<sup>6</sup> anhand von Bildern und begleitenden Texten eingehend beschrieben. Deshalb möchte ich an dieser Stelle nicht näher darauf eingehen, sondern auf diese Bücher verweisen.

Für die Massage von schwer geistig behinderten Menschen als Form der basalen Kommunikation erscheinen mir aber noch folgende Gesichtspunkte von Bedeutung:

- Die Massage sollte nie gegen den Widerstand des schwer geistig behinderten Partners durchgeführt werden, da sie sonst m.E. völlig sinnlos wird. Der Partner braucht Zeit, um sich an das massiert Werden zu gewöhnen. Hierzu kann es sinnvoll sein, die Massage zunächst einmal mit Pflegehandlungen zu verbinden (z.B. Eincremen), und zunächst nur die Arme und Beine des behinderten Partners zu massieren. Hat der Partner hierbei genug Vertrauen entwickeln können, können immer weitere Teile des Körpers in die Mas-

---

<sup>5</sup> Frédéric LEBOYER: Sanfte Hände, München 1979

<sup>6</sup> Tina HEINL: Das Baby Massage Buch, Paderborn 1983

sage miteinbezogen werden, aber immer nur soweit, wie der behinderte Partner es zulässt.

- Die Partner sollten bei der Massage so sitzen bzw. liegen, dass ein Blickkontakt möglich sein kann. Dieser sollte aber nie erzwungen werden.
- Der Erzieher sollte sich mit dem schwer geistig behinderten Partner für die Massage in einen Raum zurückziehen können, in dem er mit dem Partner möglichst ungestört ist.

### 5.3 „Basale Kommunikation“ (nach MALL)

„Basale Kommunikation“ ist eine Methode im weitesten Sinne, durch welche ein wechselseitiger Austausch (also Kommunikation) zwischen schwer geistig behinderten und nichtbehindertem Partner ermöglicht werden soll. Die Begegnungsebenen bei der „basalen Kommunikation“ sind die Atemrhythmen der Partner. (vgl. Theorieteil 3.2.2.) „Der Begriff ‚basal‘ soll hier (...) die Voraussetzungslosigkeit auf Seiten des behinderten Partners bezeichnen. Ich stelle keine Vorbedingungen für das Zustandekommen der Kommunikation. Der andere darf bleiben, wie er ist, und so beginne ich mit ihm.“ (MALL 1984, S.3) Dementsprechend bewegt sich „basale Kommunikation“ nicht im Bereich des sachlich, rationalen oder intellektuellen Austausches, sondern die vermittelten Inhalte zielen letztendlich auf die Herstellung von Beziehung.

Die Inhalte der „basalen Kommunikation“ lassen sich nach MALL folgendermaßen formulieren:

- „Herstellung einer kommunikativen Situation, eines wechselseitigen Austausches zwischen mir und meinem behinderten Partner auf vorsprachlicher, emotionaler Ebene.
- Vermittlung von Erfahrungen wie ‚Verständnis‘, ‚Angenommensein‘, ‚Zuneigung‘, ‚Interesse‘.
- Erspüren der Stimmungslage des Partners, seiner Bedürfnisse und Wünsche, mit der Betonung auf dem gefühlsmäßigen Bereich.
- Abbau von Angst, Unverständnis, Verspannungen, Panik - auf beiden Seiten.
- Öffnung für Beziehungen, für neue Erfahrungen in der sozialen und dinglichen Umwelt.“ (MALL 1984, S.6)

Grundlegend für die „basale Kommunikation“ mit schwer geistig behinderten Partnern ist die Feststellung, dass jeder Mensch durch sein Verhalten sich seiner Umwelt mitteilt. (vgl. Theorieteil 2.2.1.) Als nichtbehinderter Partner muss ich den Mitteilungscharakter dieses Verhaltens erkennen und muss sehen können, dass hier Ansätze zur Kommunikation zu finden sind, die außerhalb meines gewohnten verbalen und nonverbalen Codes liegen.

„Basale Kommunikation“ setzt nun bei dem elementarsten Ausdrucksmittel an, das allen Menschen zur Verfügung steht, dem Atem. Sie nimmt den Ausdrucks- und Mitteilungscharakter des Atemverhaltens ernst und versucht auf der Ebene des ‚Atemrhythmus‘ mit dem Partner in einen wechselseitigen Austausch zu treten. In der „basalen Kommunikation“ sucht der nichtbehinderte Partner im unmittelbaren Körperkontakt mit dem schwer geistig behinderten Partner dessen Atemrhythmus zu erspüren und beginnt in diesem Rhythmus mitzuatmen, seinen Rhythmus dem anzupassen, was er beim anderen erlebt.

„Die Harmonie kann jedoch nur gelingen, wenn ich mich auf den Rhythmus des anderen konsequent einlasse, so verquer dieser auch sein mag, getreu dem Grundsatz, den anderen da abzuholen, wo er jetzt gerade ist. Erst allmählich werde ich spüren, wie weit der andere

bereit ist, mit mir mitzukommen, bis zu dem Erlebnis, nicht mehr unterscheiden zu können, wer sich wem anpasst, wer wen führt.“ (MALL 1985, S.16)

In Verbindung mit dem Atemrhythmus kann der Erzieher in der „basalen Kommunikation“ jedoch jedes andere Ausdrucksverhalten eines schwer geistig behinderten Menschen aufgreifen und versuchen, dadurch in einen wechselseitigen Austausch mit ihm zu kommen. So z.B., wenn er Lautäußerungen des schwer geistig behinderten Menschen aufnimmt und diese im engen Zusammenhang mit dem Atmen widerspiegelt, indem er die Bewegungen des behinderten Partners, auch sogenannte Bewegungstereotypen, aufnimmt, diese mitmacht und eventuell versucht, diese zu variieren.

Abschließend darf jedoch auf keinen Fall vergessen werden, „dass Kommunikation im Wesen Beziehung und so nie auf Methoden beschränkt ist, dass sie auch immer kreative und spielerische Momente enthält. In diesem Sinne sind die Hinweise (auf die Durchführung von „basaler Kommunikation“ G.G.) nur Anregungen für eigenes Spüren und Versuchen, also auch nie kritiklos auf eine bestimmte Beziehung übertragbar. Unbedingte Voraussetzung bleibt stets, dass ich mich selbst, mit meiner ganzen Person, in die Beziehung gebe und mich nicht hinter einem technischen Instrumentarium methodischer Regeln verstecke. Die Echtheit der Begegnung ist zentraler Kern „basaler Kommunikation. Methodische Hinweise können zwar helfen, sind aber ohne diesen Kern nutzlos.“ (MALL 1984, S.6)

Auf allgemeine Hinweise zur Durchführung von „basaler Kommunikation“ möchte ich deshalb an dieser Stelle nicht näher eingehen, sondern auf den Artikel von Winfried MALL: „Basale Kommunikation - ein Weg zum anderen“ in: Geistige Behinderung 23. Jg., Heft 1, 1984 (Innenteil: „Aus der Praxis“) verweisen. Konkret möchte ich die Durchführung von „basaler Kommunikation“ mit einem schwer geistig behinderten Jungen in meinem folgenden Praxisteil beschreiben.

# Praxisteil

## 1 Vorbemerkung

Wie eingangs schon erwähnt, motivierte mich die Betreuung von Erik (der Name wurde von mir geändert) dazu, mich mit dem Problem der basalen Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen sowohl theoretisch, als auch praktisch auseinander zu setzen. Im Folgenden möchte ich die vorangegangenen theoretischen Ergebnisse und Überlegungen durch meine praktischen Erfahrungen konkretisieren.

Hierbei soll zunächst Eriks bisheriger Lebenslauf und seine Lebenssituation dargestellt werden. In einem weiteren Kapitel folgt eine Schilderung meiner anfänglichen Begegnungen mit Erik. Dadurch möchte ich an einem Beispiel aus der Praxis aufzeigen, dass der gezielte Aufbau einer positiven basalen Kommunikation zwischen Erzieher und schwer geistig behindertem Menschen notwendig ist. Im Anschluss daran soll der Aufbau einer positiven basalen Kommunikation mit Erik, der mit Hilfe der im Theorieteil angeführten Möglichkeiten und Methoden verlief, beschrieben werden. Dabei möchte ich immer wieder auf theoretische Informationen der vorangegangenen Kapitel verweisen.

## 2 Eriks Lebenslauf und Lebenssituation

### 2.1 Lebenslauf

Erik wurde am 31. März 1972 fast drei Wochen nach dem errechneten Entbindungstermin geboren. Aufgrund einer Nabelschnurumschlingung litt er während der Geburt unter Sauerstoffmangel. Seine frühkindliche Entwicklung verlief bis zum vierten Lebensmonat unauffällig, im Alter von fünf Monaten musste Erik mit einer fieberhaften Stoffwechsellentgleisung (hyperpyretische Toxikose) in eine Klinik eingeliefert werden. Dort wurde zusätzlich zu der Stoffwechsellentgleisung ein Hirntumor diagnostiziert, der im September 1972 operiert wurde. Seit dieser Operation lässt sich bei Erik eine starke spastische Hemiplegie der linken Körperseite feststellen.

Im Februar 1973 wird Erik aus der Klinik nach Hause entlassen, muss aber schon vier Wochen später erneut dort aufgenommen werden, da er aufgrund sehr schlechter häuslicher Verhältnisse in starkem Maße vernachlässigt wurde. Seit diesem Zeitpunkt haben die Eltern den Kontakt zu Erik fast vollständig abgebrochen. Im Alter von einem Jahr treten bei Erik die ersten epileptischen Anfälle auf. Bei einer erneuten Untersuchung wird eine Missbildung des Stirnhirns festgestellt. Im Mai 1973 wird Erik dann in eine andere Kinderklinik verlegt, in dieser lebt er bis heute.

Den Verlegungsakten zufolge wird Erik zu dieser Zeit (im Alter von vierzehn Monaten) als ein „Kind mit ruhigem Verhalten“ beschrieben, dessen „motorische und geistige Entwicklung stark retardiert ist“. Ab seinem zweiten Lebensjahr wird Erik ausschließlich über eine Sonde ernährt, diese Sondenernährung dauert bis zu seinem zehnten Lebensjahr an. Im Alter von 28 Monaten nimmt Erik keinen Blickkontakt zur Pflegeperson auf, auch in anderen Bereichen lässt sich bei ihm eine mangelnde Zuwendung zur Umwelt feststellen. So reagiert er zu dieser Zeit weder auf akustische, noch auf optische Reize, an seiner Umwelt

scheint er völlig desinteressiert zu sein. (Leider lässt sich aus den Akten nicht entnehmen, ob Erik zu einem früheren Zeitpunkt mehr Interesse an seiner Umwelt zeigte.)

Wird Erik im Alter von vierzehn Monaten noch als ein Kind mit „ruhigem Verhalten“ beschrieben, so lässt sich bei ihm im Alter von drei Jahren das erste selbstverletzende Verhalten beobachten. Diese Autoaggressionen werden innerhalb eines halben Jahres derart massiv, dass Erik starke sedierende Medikamente bekommt und immer wieder über längere Zeiträume hinweg Tag und Nacht im Bett fixiert werden muss. Eriks autoaggressives Verhalten dauert bis zu seinem achten Lebensjahr in unveränderter Weise an, bessert sich danach aber soweit, dass eine Fixierung unnötig wird und später auch keine sedierende Medikamente mehr notwendig sind. Das Nachlassen von Eriks autoaggressivem Verhalten fällt zeitlich mit dem Beginn einer pädagogischen Betreuung durch eine Erzieherin zusammen.

Seit 1980 wird Erik regelmäßig, mit Ausnahme der Schulferien, täglich eine Stunde von einer Erzieherin betreut, wobei die Erzieherinnen in diesem Zeitraum mehrfach gewechselt haben. Nach einem solchen Wechsel lässt sich bei Erik jedes Mal eine erneute Zunahme der autoaggressiven Verhaltensweisen feststellen. (Eriks Lebenslauf wurde anhand der Krankenhausakte erstellt. Ein Gespräch mit seinen Eltern oder die Einsicht in weitere Akten war mir leider nicht möglich.)

## 2.2 Darstellung der Lebenssituation

Erik lebt seit seinem fünften Lebensmonat, mit Ausnahme einer vierwöchigen Unterbrechung, in einem Krankenhaus. Seine Welt ist ein Zimmer in der Klinik, in diesem befinden sich drei Betten, ein Schrank, ein Wickeltisch, zwei „Knautschsäcke“, drei Rollstühle, sowie ein Waschbecken und eine Badewanne. Fast ausschließlich in diesem Zimmer spielt sich Eriks Leben ab. Hier schläft er, hier verbringt er seinen Tag, hier wird er gewaschen und gefüttert. Erik teilt sich das Zimmer mit Jan und Michael (Namen geändert), aufgrund der Schwere ihrer Behinderung können die Jugendlichen aber nahezu keinen Kontakt zueinander aufnehmen.

Das Leben Eriks ist eingebunden in die Routine eines Klinikalltags. Sein Tag beginnt morgens um sieben Uhr. Er wird dann zunächst gebadet und angezogen, gegen neun Uhr kommt an den Schultagen eine Erzieherin, die Erik zunächst füttert und ihn danach noch bis ca. zehn Uhr betreut. Im Rahmen dieser Betreuung stehen vor allem krankengymnastische Übungen, wie das Einüben von Kopfkontrolle und gezieltem Greifen im Vordergrund.

Die restliche Zeit des Tages, mit Ausnahme der Mahlzeiten, bleibt Erik aufgrund eines Mangels an Pflegepersonal meist sich selbst überlassen. Da Erik nicht alleine sitzen kann, verbringt er so den größten Teil des Tages in seinem Bett – entweder in sogenannter stereotyper Weise auf einem Gummitier kauend oder in eine Art Halbschlaf versunken. Eriks Tag endet gegen sieben Uhr mit Beginn der Nachtschicht.

Dadurch, dass Erik in einer Klinik lebt, darf er das Krankenhausgelände aus versicherungsrechtlichen Gründen nicht verlassen. Allein im Sommer darf man an schönen Tagen mit ihm ins Freie, dann aber auch nur in den Klinikgarten – ein begrenzter Lebensraum. Bedingt durch diese Lebenssituation, existieren viele Dinge, die für andere Menschen eine Selbstverständlichkeit sind, in Eriks Leben nicht. Erik kennt keine Welt außerhalb seines Zimmers oder des Klinikgartens. Er kennt keinen Wald, keine Felder, keine Spielplätze.

Auch Regen, Schnee oder Wind sind für Erik noch nie erfahrene Dinge – er lebt isoliert von bedeutenden Aspekten der Umwelt.

### 3 Die anfänglichen Begegnungen mit Erik

Im Februar 1984 fragte mich eine Bekannte, ob ich einen schwer geistig behinderten Jungen in einer hiesigen Kinderklinik betreuen wolle. Die Betreuung sollte über einen möglichst langen Zeitraum stattfinden mit dem Sinn, diesen Jungen möglichst systematisch zu fördern. Kurze Zeit später besuchte ich Erik das erste Mal in der Klinik. Er lag auf seinem Bett und kaute selbstvergessen auf einem Gummitier, mein Kommen schien er nicht bemerkt zu haben. Auch als ich ihn ansprach zeigte er keinerlei Reaktionen.

Erst nachdem ich mich zu ihm auf das Bett gesetzt hatte und anfangs ihn vorsichtig zu streicheln, schien er mich wahrzunehmen. Er rutschte langsam mit dem Rücken in meine Nähe, sträubte sich jedoch dagegen sich am Bauch- oder Brustbereich berühren zu lassen, und vermied auch Blickkontakt mit mir aufzunehmen. Ferner kaute er die ganze Zeit selbstvergessen auf seinem Gummitier und war auch nicht bereit dazu, es aus der Hand zu legen.

Bei meinem nächsten Besuch setzte ich mich zusammen mit Erik auf einen Knautschsack, erst jetzt, im direkten Körperkontakt mit ihm, wurde mir das Ausmaß seiner Behinderung richtig bewusst. Erik kann von seinen Extremitäten nur den rechten Arm bewegen. Bedingt durch einen Spasmus ist seine linke Körperseite gelähmt, auch der rechte Fuß ist im Gelenk fast rechtwinklig nach innen gedreht, so dass Erik auch diesen kaum bewegen kann. Er kann sich, bedingt durch seine Körperbehinderung, nicht selbständig fortbewegen. Auch ein freies Sitzen ist Erik nicht möglich, allerdings kann er mit Hilfe des rechten Armes sich halb aufrichten und in dieser Position auch den Oberkörper leicht drehen.

Neben seiner starken Körperbehinderung fiel mir bei dieser Begegnung auch vor allem Eriks sogenanntes stereotypes Verhalten auf. (vgl. Theorieteil 3.1.) Das Kauen auf dem Gummitier oder wenn dies nicht greifbar war, auf jedem beliebigen Objekt, schien Erik völlig in Anspruch zu nehmen. Die verschiedenen Dinge, die ich ihm anbot, interessierten ihn in keiner Weise, auch auf akustische Reize, wie Rasseln oder Klatschen, zeigte Erik keinerlei Reaktionen – er lebte scheinbar in seiner eigenen Welt.

Da die Betreuung Eriks im Rahmen einer Förderung verlaufen sollte, begann ich mich in Konzepte der Förderung von schwer geistig behinderten Menschen einzuarbeiten. Aufgrund der Schwere von Eriks Behinderung entschied ich mich für die „basale Stimulation“ nach Andreas FRÖHLICH. Bei diesem Ansatz handelt es sich um eine grundlegende Förderung der Wahrnehmung in verschiedenen Sinnesbereichen (somatisch, vestibulär, vibratorisch, oral etc.). Der schwer geistig behinderte Mensch soll dabei lernen, Reize aus verschiedenen Wahrnehmungsbereichen aufzunehmen und zu verarbeiten. (An dieser Stelle möchte ich nicht näher auf die „basale Stimulation“ eingehen, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Anregungen zur Durchführung von „basaler Stimulation“ finden sich in FRÖHLICH 1981, S.52-65 und bei PFEFFER, Skript o.J.)

Bei meinen folgenden Besuchen bei Erik versuchte ich nun immer wieder, einzelne Übungen der „basalen Stimulation mit ihm zusammen durchzuführen. So versuchte ich z.B. eine somatische Anregung, indem ich Eriks Arme, Beine und Rücken mit verschiedenen Materialien berührte. Meine Bemühungen in diese Richtung lassen sich allerdings nur als „pädagogisches Desaster“ bezeichnen. Da Eriks sogenanntes stereotypes Verhalten ihn gegen-

über anderen Anregungen völlig zu blockieren schien, versuchte ich ihm anfänglich sein Gummitier während der „Förderzeiten“ zu entwenden. Hiergegen wehrte sich Erik verzweifelt, indem er entweder gegen sich selbst aggressiv wurde, er schlug sich mit der Faust an die Schläfen oder biss sich selbst, oder er wurde mir gegenüber aggressiv, indem er versuchte mich zu beißen oder zu kratzen. An eine Wahrnehmungsförderung war in diesen Momenten nicht mehr zu denken. Aus meiner heutigen Sicht sehe ich diese Reaktionen Eriks als massive Angstreaktionen an. Wir waren zu dieser Zeit noch kaum miteinander vertraut, und ich brachte Erik in eine für ihn fremde Situation. Hierbei nahm ich ihm dann auch noch das Objekt, das ihm Sicherheit vermittelte weg.

Aber auch wenn ich Erik sein Gummitier beließ, blieben die Fördersituationen für mich und sicher auch für Erik unbefriedigend. Erik schien dann seine Umwelt gar nicht mehr wahrzunehmen, auf Angebote meinerseits zeigte er keinerlei Reaktionen. Körperliche Berührungen ließ er sich zwar gefallen, er genoss sie sogar in manchen Momenten offensichtlich, dennoch „igelte“ er sich schon immer nach kurzer Zeit ein, indem er den Oberkörper auf seine angewinkelten Beine legte und sich somit jeglichem Kontakt entzog. Obwohl ich mit Erik ständigen Körperkontakt hatte, gegen den er sich nie wehrte, erschien er mir zu dieser Zeit oft unerreichbar, und in Momenten, in denen er sich „einigelte“, schienen uns Welten zu trennen. Auch nachdem ich Erik schon mehrere Wochen lang regelmäßig zweimal wöchentlich besuchte, änderte sich die Situation nicht. Zunehmend hatte ich das Gefühl, den Jungen nur zu „bereizen“, es gelang mir kaum, sein Interesse zu wecken.

Meine Beziehung zu Erik war in dieser Zeit äußerst zwiespältig. Einerseits faszinierte er mich, ich mochte ihn gerne und war dadurch motiviert, ihn weiterhin zu betreuen, den Kontakt nicht abbrechen zu lassen. Auf der anderen Seite war ich verzweifelt und frustriert. Erik lehnte meine sämtlichen Förderangebote ab, alle Bemühungen diesbezüglich verliefen im Sande. Hinzu kam, dass mir seine zunehmende Aggressivität zu schaffen machte. Aus meiner Sicht völlig unvermittelt, versuchte Erik immer häufiger, mich zu kratzen oder zu beißen. Dies geschah meist so schnell, dass ich oft nicht die Möglichkeit hatte, dies zu vermeiden.

In der Beziehung zwischen Erik und mir entstanden dadurch zunehmend paradoxe Situationen. So versuchte ich zwar immer wieder Erik durch mein Verhalten mitzuteilen, dass ich ihn gerne mochte, wendete sich Erik mir aber zu, indem er versuchte, von sich aus engeren Körperkontakt herzustellen, wehrte ich dies oft ab. Aus Angst davor, von ihm gebissen zu werden, drückte ich ihn in solchen Situationen erst einmal von mir weg. Durch dieses doppeldeutige Verhalten meinerseits entstand für Erik m.E. eine double-bind Situation, da sich meine Mitteilungen auf der inhaltlichen Ebene und die auf der emotionalen Ebene widersprachen. (vgl. Theorieteil 2.2.2.) Mein Verhalten in dieser Zeit war für Erik wahrscheinlich völlig unkalkulierbar.

Nachdem ich über längere Zeit versucht hatte, mein Förderkonzept aufrechtzuerhalten, wurde mir zunehmend bewusst, dass Erik und mir die gemeinsame Basis dafür fehlte. Ich hatte, abgesehen von einzelnen Situationen, immer noch keinen Zugang zu ihm gefunden, ein positiver wechselseitiger Austausch zwischen uns fand nicht statt. Zu diesem Zeitpunkt beschloss ich, die „basale Stimulation“ mit Erik vorerst zu beenden.

Meine Vorstellung von Förderung war im Falle von Erik einfach zu hoch angesetzt. Durch die funktionalen Übungen wurde Erik „übrumpelt“, es war ihm praktisch unmöglich wä-

rend dieser Zeit Eigenaktivität zu entwickeln. Auch ich war durch die Durchführung der Übungen gegenüber Erik blockiert. Dauernd darum bemüht, sein Interesse zu wecken, ihn für ganz bestimmte Dinge zu motivieren, gelang es mir nicht, ein Verständnis für Erik aufzubauen. Viele seiner Verhaltensweisen, wie z.B. sein sogenanntes stereotypes Verhalten, seine Autoaggressionen, auch seine Apathie waren für mich zu dieser Zeit fremd und vor allem oft unverständlich. Mir wurde klar, dass ich, wollte ich Erik wirklich sinnvoll fördern, noch eine Ebene unter der „basalen Stimulation“ beginnen musste. Ich musste zunächst einmal versuchen, mit Erik zusammen eine emotional positive Beziehung aufzubauen, ihm in unserem Zusammensein den Raum und die Zeit lassen, selbst aktiv zu werden.

Es ging nun darum, zusammen mit Erik möglichst basale Kommunikationsformen zu finden, die uns einen gegenseitigen Austausch und den Aufbau einer positiven emotionalen Beziehung zueinander ermöglichen sollten. Erst danach würde eine weiterführende Förderung überhaupt einen Sinn haben. (vgl. Theorieteil 1.3.)

## 4 Der Aufbau einer positiven basalen Kommunikation mit Erik

### 4.1 Eriks Pflege

Nachdem ich beschlossen hatte, vorerst nicht mehr mit einem Förderkonzept an Erik heranzutreten, fing ich an, mich zunächst einmal intensiv um die Pflege Eriks zu bemühen. (vgl. Theorieteil 5.1.) Dies war ein Bereich, den ich zuvor vernachlässigt hatte, nun besuchte ich Erik zu Zeiten, in denen ich ihn waschen und füttern konnte.

Das Füttern Eriks bereitete mir zu Anfang allerdings große Schwierigkeiten. Häufig verweigerte er die Nahrung. Zudem wurde er zu den Mahlzeiten in einen Rollstuhl gesetzt, der keine zusätzlichen Sitzhilfen hatte. Da Erik nicht frei sitzen konnte, rutschte er so im Rollstuhl immer zur Seite weg, der Kopf lag fast auf der Schulter. Die übliche Art und Weise Erik zu füttern war deshalb, von Hinten an ihn heranzutreten, ihm mit der einen Hand den Kopf zu stützen und ihm mit der anderen Hand den Löffel mit Brei in den Mund zu schieben. Der Nachteil an einer solchermaßen gestalteten Essenssituation war jedoch, dass sie m.E. sehr unpersönlich war. Eine günstigere Möglichkeit Erik zu füttern schien mir ihn auf den Schoß zu nehmen. Dies hatte den Vorteil, dass ein Blickkontakt nun, zumindest von der Haltung her, möglich war.

Ferner brachte diese Essenssituation für mein Empfinden ungeahnte Ergebnisse mit sich. Schon nach kürzester Zeit verzichtete Erik darauf, sein ganzes Essen wieder auszuspecken, und begann, sich während des Essens zumindest teilweise, zu entspannen. Nach ein paar Wochen nahm er dann während des Essens das erste Mal bewusst Blickkontakt mit mir auf. Dies geschah in der folgenden Zeit immer häufiger, wenn auch nicht regelmäßig. Erik zeigte nun auch zunehmende Eigenaktivität, so berührte er z.B. meine Hand, wenn er weitergefüttert werden wollte oder er schob sie weg, wenn er satt war. Zunehmende Eigenaktivität entwickelte er auch bei der Körperpflege, hierbei vor allem beim Baden. Er genoss es offensichtlich, in der Wanne bewegt zu werden. Hörte ich damit auf, zog er öfter meinen Arm an sich und nahm Blickkontakt zu mir auf – eine Aufforderung, weiterzumachen.

Durch die Pflegehandlungen veränderte sich die Beziehung zwischen Erik und mir in positiver Weise. Erik schien langsam zunehmendes Vertrauen zu mir zu bekommen. So „igelte“ er sich immer seltener ein, um sich dem Kontakt mit mir zu entziehen. Auch sein soge-

nanntes stereotypes Verhalten wurde im Laufe von einigen Monaten weniger. Unser Umgang wurde natürlicher, da ich nun nicht mehr verzweifelt bemüht war, mich an ein bestimmtes Konzept zu halten. Ich versuchte nun, mich von Erik leiten zu lassen, auf seine Aktivitäten einzugehen, und ich versuchte diese als Mitteilungen zu verstehen. (vgl. Theorieteil 2.2.1.)

## 4.2 Die Durchführung der indischen Babymassage

Parallel zu der Pflege Eriks begann ich auch, ihn zu massieren. Die Anregungen und Anleitung dazu entnahm ich den im Theorieteil (5.2.) schon angeführten Büchern von LEBOYER und HEINL. Mit dieser Massage bezweckte ich jedoch keine somatische Anregung oder Förderung, sondern ich sah sie vielmehr als eine Form der basalen Kommunikation an. (vgl. Theorieteil 3.2.1. und 5.2.)

Anfangs versuchte ich, getreu der Anleitung LEBOYERS, Erik für die Massage auf meine ausgestreckten Beine zu legen. Er gab mir jedoch sehr schnell zu verstehen, dass ihm diese Position nicht behagte, denn er versuchte immer wieder sich zur Seite wegzudrehen. Von daher erschien es mir sinnvoll, die Massage zunächst einmal mit Pflegehandlungen zu verbinden, um Erik so langsam damit vertraut zu machen. Eine gute Möglichkeit dazu bot sich morgens nach dem Baden oder abends während des Wickelns. Dabei begann ich vorerst nur seine Arme und Beine in möglichst rhythmischen Bewegungen jeweils vom Schulter- oder Hüftgelenk bis zum Hand- oder Fußgelenk zu massieren. Zeigte Erik durch sein Verhalten Widerstände gegen die Massage, hörte ich damit auf. Die Massage an Armen und Beinen schien Erik sehr bald zu gefallen und auch den Rücken ließ er sich gerne massieren. Er drückte dabei deutlich sein Wohlbehagen aus, indem er lachte oder leise, brummende Laute von sich gab. Nach einiger Zeit zeigte er mir auch, wenn er massiert werden wollte. Er streckte mir dann seinen Arm entgegen oder er nahm meine Hand und legte sie auf sein Bein.

So sehr Erik die Massage an Armen, Beinen und Rücken genoss, so vehement wehrte er sich dagegen, im Brust- oder Bauchbereich und im Gesicht massiert zu werden. Berührte ich ihn anfangs auch nur ansatzweise am Bauch, begann er sofort sich „einzuigeln“. Offensichtlich konnte er seinen Bauch noch nicht schutzlos preisgeben, dazu fehlte ihm wohl noch das nötige Vertrauen. Nach ca. zwei Monaten hatte Erik nichts mehr gegen Berührungen im Gesicht. Immer wieder hatte ich versucht, ihn leicht an der Stirn oder den Backen zu massieren, hörte damit aber immer dann auf, wenn Erik Anzeichen dafür zeigte, dass es ihm missfiel. Den Widerstand gegen Berührungen am Bauch gab Erik das erste Mal auf, nachdem ich ihn schon ein halbes Jahr regelmäßig massiert hatte. Aber noch heute (zwei Jahre später) ist er ab und zu immer noch nicht dazu bereit und ich versuche in diesen Situationen seine Widerstände zu akzeptieren. Eine Massage gegen seinen Willen würde sicherlich ihren Sinn verfehlen.

Im Laufe der Zeit haben sich die vorsichtigen Anfänge der Massage zwischen Erik und mir zu einem gewissen Ritual entwickelt. Aus bestimmten Vorlieben und Abneigungen, die Erik bei der Massage zeigt, hat sich ein ziemlich gleichbleibender Ablauf ergeben. Da Erik aber während der Massage zunehmende Eigenaktivität zeigt, beinhaltet diese auch in großem Maße spielerische Momente, die sowohl Erik wie auch mir großen Spaß machen.

### 4.3 Die Durchführung der „basalen Kommunikation“ nach Winfried MALL

Im Frühjahr 1985 fiel mir ein Artikel von Winfried MALL in die Hände, in dem er seine Methode der „basalen Kommunikation“ darstellt. Bei dieser Methode (im weitesten Sinne) soll über Körperkontakt und Atemrhythmus eine Kommunikation zwischen schwer geistig behindertem und nichtbehindertem Partner ermöglicht werden. (vgl. Theorieteil 3.2.2. und 5.3.) Da ich darum bemüht war, zusammen mit Erik Kommunikationsformen zu finden, die keine Vorbedingungen an ihn stellen, damit eine Kommunikation zustande kommt, erschien mir diese Methode als sehr gute Anregung. Noch bevor ich begann, die „basale Kommunikation“ zusammen mit Erik durchzuführen, hatte ich die Gelegenheit, an einer Fortbildung teilzunehmen, bei der ich die „basale Kommunikation“ sowohl in der Situation des aktiven Partners (entspricht Erzieher), als auch in der Situation des passiven Partners (entspricht schwer geistig behindertem Menschen) erleben konnte. Für mein Empfinden fand dabei zwischen den Partnern ein sehr intensiver wechselseitiger Austausch auf der emotionalen Ebene statt.

Meinen eigenen Erfahrungen, die ich dabei in der Situation des schwer geistig behinderten Partners sammeln konnte, waren für mich äußerst hilfreich, als ich die „basale Kommunikation“ nun zusammen mit Erik durchführte. Hierfür setzte ich mich so, dass ich mich an eine Wand anlehnen konnte, Erik setzte ich zwischen meine Beine, so dass sein Rücken auf meiner Brust lag. Dabei umfasste ich ihn mit den Armen, meine Hände lagen leicht auf seinem Zwerchfell. Dadurch konnte ich Eriks Atemrhythmus spüren, und ich versuchte in diesem mitzuatmen. Hierbei wurde mir zum ersten Mal bewusst, wie verkrampft und vor allem wie unregelmäßig Erik atmete. (vgl. Theorieteil 3.2.2., S.42) Anfänglich hatte ich große Schwierigkeiten, mich Eriks Atemrhythmus anzupassen, hielt ich dies über längere Zeit durch, hatte ich das Gefühl viel zu wenig Luft zu bekommen.

Für Erik schien diese Situation anfangs recht ungewohnt zu sein. Schon sehr bald fing er an „rumzuzappeln“ und wollte anders hingesezt werden. Da ich ihn nicht gegen seinen Willen festhalten wollte, musste ich den Kontakt meist recht schnell unterbrechen, seinen Atemrhythmus immer wieder neu suchen. Nach einiger Zeit fanden wir dann aber eine geeignete Position. Offensichtlich fand es Erik angenehmer, wenn er schräg über meinen Beinen lag und ich ihn in den Armen hielt. (Dies war übrigens die gleiche Haltung wie beim Füttern.) In dieser Position konnten wir einen gemeinsamen Atemrhythmus über einen längeren Zeitraum hinweg aufrechterhalten. Dabei begann ich, im Einklang mit Eriks Ausatmen ihn leicht zu schaukeln, ihm etwas vorzusummen oder ihn zu streicheln. Seine Anspannung ließ mit der Zeit nach, dies konnte jedoch bis zu einer halben Stunde oder noch länger dauern, er begann tiefer und regelmäßiger zu atmen. Auch zeigte er, nachdem die Anfangsschwierigkeiten überwunden waren, dass ihm die Situation gefiel. Summte ich ihm z.B. etwas vor, begann er oft, selbst Laute von sich zu geben. Mit der Zeit konnten wir sogar längere „Vokalisationsdialoge“ führen. Erik nahm in dieser Situation auch öfter Blickkontakt mit mir auf und begann mich langsam zu „erforschen“. So griff er mir immer wieder in die Haare, oder er berührte mich im Gesicht, ohne jedoch zu kratzen, wie es vorher oft der Fall war. Die „basale Kommunikation“ führte ich mit Erik immer solange durch, bis er sich – zumindest etwas – entspannt hatte, und ich versuchte sie zu beenden, bevor er wieder „zappelig“ wurde, um ihm somit das Gefühl eines positiven Zusammenseins zu belassen.

Im Verlauf der Durchführung der „basalen Kommunikation“ mit Erik fand ein zunehmender positiver wechselseitiger Austausch zwischen uns statt (durch Blickkontakt, Vokalisationsdialoge etc.). Während der „basalen Kommunikation“ zeigte Erik, mit zwei Ausnahmen zu Anfang, kein aggressives Verhalten und nur in sehr seltenen Fällen autoaggressives Verhalten. Allerdings trat dieses Verhalten außerhalb dieser „Kommunikationssituation“ noch häufiger auf, nahm aber auch in „Alltagssituationen“ im Verlauf von einem halben Jahr bis auf wenige Ausnahmen ab.

#### 4.4 Zusammenfassung

Der Aufbau einer emotional positiven basalen Kommunikation zwischen Erik und mir verlief m.E. in verschiedenen Schritten, die sich sowohl bei der Pflege, der Massage und auch der „basalen Kommunikation“ beobachten ließen. Der erste Schritt war, dass Erik nun in manchen Situationen keine Ablehnung und kein Missbefinden mehr zeigte, sondern vielmehr Wohlbehagen. In einem zweiten Schritt begann er auf meine Kontaktangebote zu reagieren und zeigte dabei zunehmende Eigenaktivität, indem er z.B. meine Hand zu sich heranzog und mir dadurch zu verstehen gab, dass er den Kontakt andauern lassen wollte. Schließlich nahm Erik in einem dritten Schritt immer öfter Blickkontakt mit mir auf.

Eine Wechselseitigkeit in der Kommunikation entstand sowohl durch den Blickkontakt, als auch durch Eriks Eigenaktivität, die er nun auf meine Kontaktangebote zeigte. Indem ich wiederum versuchte auf sein Aktivsein möglichst entsprechend zu reagieren, entstanden Kommunikationssituationen, in denen uns ein gegenseitiges Verstehen oft möglich war.

Untrennbar verknüpft mit den veränderten Kommunikationssituationen veränderte sich auch die Beziehung zwischen Erik und mir. Die anfänglich eher negative Beziehung, in der bei Erik Angst und Misstrauen und bei mir Missverstehen und Frustrationen vorherrschten, veränderte sich langsam in positiver Weise. Dadurch, dass ich nun versuchte zunächst einmal vornehmlich Eriks Bedürfnisse im Rahmen meiner Möglichkeiten zu befriedigen, konnte er m.E. ein gewisses Vertrauen zu mir entwickeln. Mit der Zeit war es uns so möglich, eine relativ stabile emotionale Beziehung zueinander aufzubauen.

Neben der Pflege, der Massage und der „basalen Kommunikation“ habe ich inzwischen wieder damit begonnen, mit Erik zusammen die „basale Stimulation“ nach FRÖHLICH durchzuführen. Auf der Grundlage unserer heutigen Beziehung erscheint mir eine weiterführende Förderung Eriks durchaus als sinnvoll. Bei den meisten „Übungen“, bei denen sich Erik früher sofort „eingeeigelt“ hatte, wird er nun selber aktiv. Es scheint ihm Spaß zu machen und ihn zu interessieren.

### Zusammenfassung und weiterführende Gedanken

Der zentrale Inhalt dieser Arbeit ist die basale Kommunikation zwischen schwer geistig behindertem und nichtbehindertem Partner. In der Erziehung schwer geistig behinderter Menschen steht die basale Kommunikation in dem Spannungsverhältnis, dass sie auf der einen Seite Grundlage für Erziehung überhaupt, auf der anderen Seite aber auch grundlegendes Erziehungsbedürfnis des schwer geistig behinderten Menschen ist.

In bezug auf die basale Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen wird zunächst festgestellt, dass prinzipiell jeder schwer geistig behinderte Mensch kommunikationsfähig ist. Er kann Eindrücke aus seiner Umwelt aufnehmen und sich seiner Umwelt gegenüber – durch sein unmittelbares leibliches Verhalten – mitteilen. Dabei müssen diese Mitteilungen nicht bewusst an jemanden gerichtet sein, damit eine Kommunikation zustande kommt. Die Kommunikation zwischen Erzieher und schwer geistig behindertem Menschen beginnt dann, wenn der Erzieher das Verhalten des behinderten Partners als Mitteilung auffasst und ernst nimmt.

Dennoch ist für die Gestaltung einer positiven basalen Kommunikation gegenseitiges Verstehen notwendig, wobei die Voraussetzungen vom nichtbehinderten Partner geschaffen werden müssen. Hierbei hat der Erzieher die Möglichkeit, die Mitteilungen des schwer geistig behinderten Menschen verstehen zu lernen, indem er zum einen davon ausgeht, dass seine eigenen Gefühle und Verhaltensweisen sich in vielen Situationen nicht von denen schwer geistig behinderter Menschen unterscheiden. Zum anderen kann der Erzieher versuchen, sich in die Situation eines schwer geistig behinderten Menschen zu versetzen, um somit in Annäherung ein Gefühl dafür zu bekommen, wie dieser in Situationen, die Nichtbehinderten fremd sind, empfinden könnte. Damit der schwer geistig behinderte Partner die Mitteilungen des Erziehers verstehen kann, müssen diese im Rahmen einer basalen Kommunikation im direkten Körperkontakt vermittelt werden. Als Kommunikationsmedium kann hier vor allem die Haut oder die Atmung dienen.

Eine positiv gestaltete basale Kommunikation ist nun die Voraussetzung dafür, dass die Kommunikationsfähigkeit des behinderten Partners gefördert werden kann. Denn der schwer geistig behinderte Mensch muss zunächst einmal im Rahmen einer basalen Kommunikation Vertrauen zu einer Bezugsperson aufbauen können. Dies ist die Basis dafür, dass er überhaupt von sich aus Interesse an einer Kommunikation mit einem Mitmenschen entwickeln kann.

Für die basale Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen scheinen nun drei Kommunikationsformen – die Pflege, die indische Babymassage und die „basale Kommunikation“ nach MALL – besonders geeignet zu sein, da sie sowohl eine positive Gestaltung von Kommunikationssituationen, als auch die Weiterentwicklung von Kommunikationsfähigkeit ermöglichen.

Die theoretischen Ergebnisse und Überlegungen des Theorieteils werden im Praxisteil durch persönliche Erfahrungen in der Arbeit mit schwer geistig behinderten Menschen ergänzt.

Schließlich bleibt noch anzumerken, dass eine positive basale Kommunikation eine enge emotionale Beziehung zwischen Erzieher und schwer geistig behindertem Menschen bedingt, es aber keinesfalls der Sinn der basalen Kommunikation sein darf, den behinderten Partner auf nur eine Person zu fixieren. Ihr Sinn sollte vielmehr sein, eine Öffnung des behinderten Menschen gegenüber seiner personalen und dinglichen Umwelt zu ermöglichen.

Entwicklungslogisch gesehen könnte auf den Aufbau einer positiven basalen Kommunikation eine Kommunikationsförderung des schwer geistig behinderten Menschen folgen, deren Ziel es ist, den aktiven, vor-sprachlich-lautlichen Kommunikationsbereich zu erschließen und ein elementares Sprachverständnis aufzubauen, auch wenn man davon ausgehen muss, dass der schwer geistig behinderte Mensch selber die Sprache nicht erlernen kann.

Konkret könnte dies heißen, dass der behinderte Partner lernt, einfache Ankündigungen, Bitten und Aufforderungen zu verstehen, aber auch vor allem lernt, seine Wünsche, Gefühle und Bedürfnisse konkret zu äußern. Anregungen zu dieser weiterführenden Förderung finden sich bei BREITINGER/FISCHER (1981), PIAGET (1975) und FRÖHLICH/HAUPT (1982).

# Literaturverzeichnis

- Bericht über die Situation der Behinderten in Berlin West. o.J.
- BETTELHEIM, Bruno: *Die Geburt des Selbst*. Frankfurt a.M. 1984
- BOSCH, Gerhard: *Geistig schwerstbehindert*. In: Bericht der neunten Studientagung der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V., Band 3 Schriftenreihe Marburg 1978, S.7-15
- BREITINGER, Manfred / FISCHER, Dieter: *Intensivbehinderte lernen leben*. Würzburg 1981
- BUBER, Martin: *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg 1962
- DERBOLOWSKY, Udo: *Individuelle Psychoanalyse als Gruppentherapie*. Heidelberg 1982
- FUCHS, Marianne: *Funktionelle Entspannung*. Stuttgart 1974
- FRÖHLICH, Andreas: „Basale Stimulation“ - Ein interdisziplinärer Ansatz zur Förderung Schwerstbehinderter. In: Zeitschrift für Heilerziehung und Rehabilitationshilfen. Staufen im Breisgau 1979, Heft 4, S.3-9
- FRÖHLICH, Andreas: *Curriculum*. In: FRÖHLICH, Andreas (Hg.): *Die Förderung Schwerstbehinderter, Erfahrungen aus sieben Ländern*. Luzern 1981, S.49-76
- FRÖHLICH, Andreas / HAUPT, Ursula: *Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder*. Mainz 1982
- HAHN, Martin: *Überlegungen zu Organisationsvorschlägen für die Förderung schwer geistig behinderter Kinder in der Schule für Geistigbehinderte*. In: HOFMANN, Theodor (Hg.): *Beiträge zur Geistigbehindertenpädagogik*. Rheinstetten 1981, S.213-221
- HAHN, Martin: *Von der Freiheit schwerstbehinderter Menschen: Anthropologische Fragmente*. In: HARTMANN, Nikolaus (Hg.): *Beiträge zur Pädagogik der Schwerstbehinderten*. Heidelberg 1983
- HAUPT, Ursula / FRÖHLICH, Andreas: *Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder*. Mainz 1982
- HEINL, Tina: *Das Baby Massage Buch*. Paderborn 1983
- JETTER, Karlheinz: *Leben und Arbeiten mit behinderten Kindern und gefährdeten Säuglingen und Kleinkindern*. Stadthagen 1985
- KLAFKI, Wolfgang: *Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft*. In: KLAFKI, Wolfgang (Hg.): *Funkkolleg Erziehungswissenschaft Band 3*. Frankfurt a.M. 1971, S.134-149
- KÖNIG, Eckard: *Theorie der Erziehungswissenschaft Band 3*. München 1978
- LEBOYER, Frédéric: *Sanfte Hände – Die traditionelle Kunst der indischen Babymassage*. München 1979
- MAHLER, M. / Pine, F. / Bergmann, A.: *Die psychische Geburt des Menschen*. Frankfurt 1978
- MALL, Winfried: *Basale Kommunikation – ein Weg zum anderen*. In: Geistige Behinderung 23.Jg. Heft 1, 1984 (Innenteil „Aus der Praxis“)
- MALL, Winfried: *Die Wiederaufnahme der primären Kommunikationssituation als Basis zur Förderung schwer geistig behinderter Menschen*. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 36. Jg. 1985, Beiheft 12

- MIDDENDORF, Ilse: *Atem – und seine Bedeutung für die Entwicklung und das Heilsein des Menschen*. In: PETZOLD, Hilarion: *Die neuen Körpertherapien*. Paderborn 1977, S.436-451
- MONTAGU, Ashley: *Körperkontakt*. Stuttgart 1974
- PFEFFER, Wilhelm: *Die pädagogischen Dimensionen des Begriffs „Schwerste geistige Behinderung“*. In: Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter, 21. Jg. (1982), S.122-135
- PFEFFER, Wilhelm: *Die Förderung schwerst geistig Behinderter auf der Grundlage der Entwicklung der sensumotorischen Intelligenz*. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 34.Jg. Heft 6, 1983, S.357-363
- PFEFFER, Wilhelm: *Zur Kommunikation in der Erziehung (schwerst) geistig Behinderter*. Heilpädagogische Unterrichtshilfen 1984 (unveröffentlicht)
- PFEFFER, Wilhelm: *„Die Sonne ist kaputt“ – Probleme der Erziehung autistischer Kinder*. Vorlesung an der Universität Würzburg 1985
- PFEFFER, Wilhelm: *Materialien zum Begriff „Geistige Behinderung“* o.J.
- PFEFFER, Wilhelm: *Basale Stimulation in der Förderung Schwerstbehinderter (nach Fröhlich)*. Skript o.J.
- PIAGET, Jean: *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart 1975
- SCHRÖDER, Siegfried: *Beschreibungen und Definitions-, Betreuungs-, Förderungs- und Erziehungsansätze bei schwerst und mehrfachgeschädigten Geistigbehinderten*. In: Zeitschrift für Heilerziehung und Rehabilitationshilfen 8 (1979) Heft 2, S.7-25
- SCHUMACHER, Johannes: *Schwerstbehinderte Menschen verstehen lernen*. In: Geistige Behinderung 24.Jg. Heft 1, 1985 (Mittelteil „Aus der Praxis“)
- SPECK, Otto: *Geistige Behinderung und Erziehung*. München / Basel 1980
- SPITZ, René: *Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen*. Stuttgart <sup>3</sup>1973
- SPITZ, René: *Nein und Ja – Die Ursprünge menschlicher Kommunikation*. Stuttgart <sup>2</sup>1970
- SPITZ, René: *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart 19806
- TEEGEN, Frauke: *Verstärkte Atmung und seelisches Erleben*. In: PETZOLD, Hilarion (Hg.): *Leiblichkeit*. Paderborn 1985, S.499-546
- THALHAMMER, Manfred / SPECK, Otto: *Die Rehabilitation der Geistigbehinderten*. München <sup>2</sup>1977
- THEUNISSEN, Georg: *Abgeschoben, isoliert, vergessen – Schwerstgeistigbehinderte und mehrfachbehinderte Erwachsene in Anstalten*. Frankfurt 1982
- TUCKERMANN, Ulrike: *Zum Problem der Erziehung sogenannter Schwerstbehinderter*. In: TUCKERMANN, Ulrike / FRÖHLICH, Andreas (Hg.) *Schwerstbehinderte*. Rheinstetten <sup>2</sup>1978, S.28-33
- WATZLAWICK, Paul / BEAVIN, Janet / JACKSON, Don: *Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern, Stuttgart, Wien <sup>7</sup>1985





