

Autonomie und Fürsorge in der Erziehung behinderter Kinder¹

von Paul Glar

In den letzten Jahren erleben wir in zunehmendem Maße Kinder, die als verhaltensauffällig oder gar als verhaltensgestört bezeichnet werden müssen. Gleichzeitig hören wir Äußerungen von Eltern, die sich unsicher sind, auf welche Art und Weise sie ihre Kinder erziehen sollen. Auch in der Arbeit mit Eltern behinderter Kinder treffen wir auf Eltern, die einerseits möglichst viel Selbstständigkeit als Erziehungsziel für ihr Kind formulieren, andererseits aber ebensoviel Wert auf eine an den Bedürfnissen des Kindes orientierte Erziehung legen. Erzieherinnen im Kindergarten erleben Kinder, denen Eltern z.B. die Entscheidung überlassen, ob sie in den Kindergarten gehen wollen oder nicht, wann, wie viel und was sie essen, wann, wie lange und wo sie schlafen usw. Andererseits sind Kinder im Kindergarten, denen Fähigkeiten fehlen, ohne dass eine Behinderung dafür Anlass ist. Es handelt sich um vier- und fünfjährige Kinder, die noch in die Windeln machen, die sich nicht anziehen können, die sich nicht waschen oder die Zähne putzen können. Dabei liegt es nicht daran, dass sie es aufgrund funktioneller Probleme oder aufgrund von Wahrnehmungsstörungen nicht könnten. Der Verdacht liegt nahe, dass diese Kinder keine Grenzen kennen, dass sie nicht erzogen sind. Sie tun dies alles nicht, weil sie es nicht wollen, weil sie noch nicht verstanden haben, weshalb sie es tun sollten. Kurz gesagt, auch in unseren heilpädagogischen Kindergärten rechnen wir mit verwahrlosten und tyrannischen Kindern.

Was unter einem tyrannischen Kind zu verstehen ist, beschreibt Jirina Prekop anschaulich in ihrem Buch „Der kleine Tyrann“. „Das Phänomen, das sie (J. Prekop, PG) beschreibt, und das darin besteht, dass selbst

¹ Dieser Beitrag erschien im Original in: Deutscher Caritasverband (Hrsg.): „caritas '99: Jahrbuch des Deutschen Caritasverbandes“, Freiburg 1998, S. 140 - 149

kleine Kinder ihre Eltern beherrschen können, also in einem hohen Maße Kontrolle über sie ausüben können, muss von hoher Aktualität sein; denn ‚Der kleine Tyrann‘ ist innerhalb von nur zwei Jahren in 12 Auflagen erschienen! Nach unserer Einschätzung spiegelt dieses Phänomen im Extrem die erzieherische Hilflosigkeit von Eltern wider, die sich ganz und gar von jeglichen Bedürfnissen ihres Kindes leiten lassen und auf Kontrolle weitestgehend verzichten. Es handelt sich ganz offensichtlich um Eltern, die - aus welchen eigenen Erfahrungen auch immer - sich vorgenommen haben, dass ihr Kind selbstständig und frei werden sollte, dass ihm deshalb keine Grenzen gesetzt werden sollten, und dass sich seine Gefühle dann am besten entwickeln, wenn man ihnen entspricht. Es sind Eltern, die sich geradezu perfektionistisch an irgendwelchen Experten-Meinungen orientieren in der sicheren Vorstellung und Absicht, durch ein Höchstmaß an Erwartungserfüllung das Beste für das Kind zu tun. Die Empfehlung heißt: niemals dem Baby etwas aufzwingen, wozu es keine Lust hat, sondern ihm seinen eigenen Willen lassen.“²

In der heutigen Erziehung scheint es also sehr stark um die Frage zu gehen, wie autonom und selbstbestimmt ein Kind erzogen werden soll oder kann und wie es dahin geführt werden kann. Während die einen Eltern offenbar um das beste Maß ringen, wirft mancher Erziehungswissenschaftler Eltern vor, dass bei ihnen Freizeit und Selbstverwirklichung weit vorn rangieren und dass Erziehungsprobleme vielfach auf mangelndes Engagement der Eltern zurückzuführen sei, die aus Bequemlichkeit ungeheuren Druck auf ihre Kinder ausübten, möglichst früh selbstständig zu werden. Das könnte bedeuten, dass die autonome Selbstverwirklichung als Erziehungsziel sich als vorgeschoben vor den Wunsch nach der eigenen Selbstverwirklichung erweist.

Aber nicht nur Eltern haben Probleme mit den diesen Themen. In der Beratungsarbeit mit Kindergärten begegnet mir immer wieder, dass mir die Erzieherin eines verhaltensgestörten oder entwicklungsverzögerten

² SPECK, O., S. 190

Kindes kein von dem entsprechenden Kind gemaltes Bild zeigen kann. Fast regelmäßig erhalte ich die Antwort, dass keine Bilder in der Mappe sind, weil das Kind Malen blöd findet. Überhaupt - und das fällt häufig erst in diesem Gespräch auf - befindet sich ohnehin nicht viel in dieser Mappe. Stolz wird dann festgestellt: „Wenn ein Kind nicht malen mag, dann braucht es das bei uns nicht. Wir sind kein Kindergarten, der Wert auf vorlegbare Produkte von Kindern legt.“ Meist wird schnell deutlich, dass diese Kinder vielleicht eigentlich ebenso gerne malen würden wie andere Kinder ihre Alters auch, wenn sie es denn könnten. Mehr oder weniger starke feinmotorische Störungen sind häufig der Hintergrund für die Malunlust.

In diesem Beitrag versuche ich zunächst allgemein die Spannung zwischen Autonomie und Fürsorge zu klären und dann Besonderheiten für die Erziehung behinderter Kinder aufzuzeigen.

Was heißt Autonomie?

In seinem Buch „Chaos und Autonomie in der Erziehung - Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt“ hat Otto Speck sich den oben genannten gesellschaftlichen Strömungen gestellt und versucht, sie grundsätzlich aufzubereiten. Er stellt bei einer Durchsicht der pädagogischen Literatur fest, dass der Begriff Autonomie dort auch innerhalb der letzten Jahrzehnte kaum als eigene Fragestellung thematisiert wird. Er folgert deshalb, dass Autonomie offenbar kein in der Pädagogik „heimischer“ Begriff ist.

„Man könnte sich fragen, ob der Inhalt von Autonomie nicht vielleicht in anderen, in analogen Begriffen anzutreffen ist. Dabei stößt man auf Termini, die sich auf Erziehungs- und Bildungsideale beziehen, wie z.B. auf ‚Mündigkeit‘, auf ‚selbstbestimmte und eigenverantwortliche Persönlichkeit‘, auf: ‚Emanzipation‘ oder auf ‚Selbstverwirklichung‘. Bei näherem Hinsehen stellt man aber doch fest, dass diese Begriffe nicht das gleiche meinen wie Autonomie, (...)“³ Diese Aussage scheint mir

³ a. a. O., S. 145.

wichtig, werden doch im alltäglichen Sprachgebrauch diese Begriffe nahezu als Synonyme für Autonomie verwandt. Freiheit und Selbstverwirklichung spielen in unserer Gesellschaft der Erwachsenen eine besonders große Rolle und werden oft unreflektiert als Erziehungsziel - auch schon für kleine Kinder - genannt. „Ohne Zweifel gibt es heute sehr verbreitet dieses Zerrbild ichbezogener ‚Selbstverwirklichung‘, also eine Lebensauffassung, die dominant von bloßen Eigeninteressen, vom Eigennutz, bestimmt ist, vom Bedürfnis nach purer Unabhängigkeit und Selbstbestimmtheit. Wir können solche Einseitigkeiten aber nicht mit Autonomie gleichsetzen, sondern eher von einer Verzerrung dieses Begriffes sprechen.“⁴

Wenn also der Begriff Autonomie nicht mit Selbstverwirklichung oder gar Aus-sich-selbst-Existieren verwechselt werden darf, bleibt zu fragen, was Autonomie denn dann bedeutet. Speck bezieht sich zunächst auf die begrifflichen Herleitungen „autos“ (selbst) und „nomos“ (das Gesetzte, das Rechte, das, was für alle gelten soll). „Das Rechte ist das, was um der Menschen willen geboten oder verboten ist. Gemeint ist eine notwendige Ordnung für das Dasein der Dinge und Menschen, im moralischen Bereich das ‚Sittengesetz‘ (Kant).“⁵

„Wir wollen hier ein Verständnis von Autonomie herausstellen, das von grundlegender Bedeutung für jegliches menschliches Werden und Zusammenleben und damit auch für den Umgang mit Kindern ist, und zwar zu jedem Zeitpunkt von der Geburt an, und das auch darüber hinaus die ganze Lebensspanne unter den verschiedensten Lebensbedingungen umfasst. Autonomie lässt sich auch nicht punktuell nur auf die bekannten Umbruchphasen der menschlichen Entwicklung, also auf das Trotzalter und die Pubertät, reduzieren und einengen, in denen es um Lösungsprozesse von den Erziehungspersonen geht.

Wir wollen vielmehr von Autonomie in einem durchgehend gültigen und allgemeinen psychologischen und pädagogischen Sinne sprechen, der sich auf die generelle Bedeutung des Selbst im Menschen bezieht, das generell die eigene Lebensgestaltung zu steuern (Selbstregulierung) und

⁴ a. a. O., S. 147.

⁵ a. a. O., S. 147.

die eigene Lebensführung am Wert eines guten und gelingenden Lebens auszurichten hat. Autonomie in diesem moralischen Sinne steht nicht nur für die Entwicklung von Authentizität, Aktivität, eigenem Willen, eigener Motivation und Kompetenz, sondern auch für Akzeptanz des Anderen, für kooperative Bezogenheit, für Gemeinschaftlichkeit und für Verantwortlichkeit für andere.“⁶

Speck räumt also in diesen Abschnitten mit einem Irrtum auf: Nach seiner Auffassung bedeutet der Begriff Autonomie gerade das Gegenteil des häufig gezeigten „Zerrbildes“, nämlich eben nicht völlige Unabhängigkeit, unabhängige Selbstverwirklichung, grenzenlose Mächtigkeit des Subjekts, Verfolgung von Eigeninteressen bis hin zur Isolation, sondern gerade das Gegenteil: Akzeptanz des Anderen, kooperative Bezogenheit, Gemeinschaftlichkeit und Verantwortlichkeit für Andere.

Das Selbst in der Erziehung fördern

Ein Teil des großen Missverständnisses erziehungsunsicherer Eltern oder professioneller Erzieher rührt aus der pädagogischen Diskussion darüber, wieweit sich ein heranwachsendes Kind von selbst entwickelt oder wieweit es des Einflusses oder (störender?) Korrekturen von außen bedarf.

„Wenn der Mensch lernen soll, ‚sein Leben selbständig gut zu führen‘ (Brezinka 1987), so muss das Selbst beim Lernen, also in seinen Erfahrungen und Handlungen, eine entsprechend zentrale Rolle spielen. Welche Bedingungen muss die Erziehung bieten, damit sich eine freie sittliche Persönlichkeit bilden kann? Negativ gesprochen: Welche Bedingungen sind es, die das Erziehungsziel der selbstständigen und guten Lebensführung verbauen können?

Die Inhalte und die Art und Weise dieser Kommunikation bestimmen das Lernen. Ohne Selbst-beteiligung wird nicht gelernt. Die Erziehung hat also dieses Selbst, die Eigeninstanz der Lernenden, zu beobachten, zu

⁶ a. a. O., S. 148.

stützen und zu fördern. Man kann durchaus auch vom eigenen Sinn sprechen, den der Einzelne seinem Leben zu geben hat.“⁷

„Erziehung als intentionale Erziehung setzt selbstverständlich von außen an; aber dies schließt eine gleichzeitige Beachtung der konstruktiven Selbst-Prozesse nicht aus, im Gegenteil, sie ist unverzichtbar, wenn (externe) Erziehung nicht beherrschend werden und Menschen nicht schädigen soll. Der Mensch ist weder bloßes Produkt der Erziehung und der Gesellschaft, noch ist er bloßes Produkt seiner selbst. (...)

Es muss möglich sein, beide Gesichtspunkte zugleich zu betrachten und zu integrieren. Es geht nicht um ein erneutes Vereinseitigen und Gegeneinandersetzen von Führen und Wachsenlassen, von Selbstbildung und Fremdbildung, von intentionaler Erziehung und Selbsterziehung, sondern um ein Integrieren von beidem, von Fremdverantwortung und Selbstverantwortung. Das Ergebnis bleibt letztlich unbestimmbar; es steht in der Dimension der Kontingenz, des Nichtverfügbaren, des Nichtfestlegbaren, was aber nicht bedeutet, dass deshalb die pädagogische Verantwortung vermindert werden könnte oder sollte (Göstemeyer 1993). (...) Dabei soll unter Selbstbildung der personale Prozess verstanden werden, durch den ein Mensch unter dem Einfluss von externer Erziehung und sonstigen Erfahrungen mit der Umwelt die eigene Persönlichkeit hervorbringt, d. h. sich selbst als Subjekt spezifiziert. Bezogen auf die Autonomiebildung im moralischen Sinne, beinhaltet dieser Prozess die vom Selbst bewertete und vom Selbst gesteuerte Ausbildung der eigenen Moralität, d. h. alles das, was zur Selbsteinbindung als Selbstverpflichtung gegenüber allgemeingültigen Werten und ethischen Prinzipien befähigt. Autonomiebildung als Selbstbildung ist somit Prozess und Ergebnis oder Zustand zugleich, nämlich habituell gewordene moralische Autonomie, die freilich immer nur relative Autonomie ist.“⁸

Für Speck ist also die eingangs aufgezeigte Polarität letztlich überwunden: Wachsenlassen und Einflussnehmen sind nicht als Gegensätzlichkeit aufzufassen, sondern beides ist als Grundlage der

⁷ a. a. O., S. 149.

⁸ a. a. O., S. 151 f.

Autonomiebildung des Kindes in der Erziehung zu sehen. Einerseits zeigt dies die Grenzen der Erziehung an und relativiert damit die Macht des Erziehers, andererseits ermutigt dies zur Authentizität des Erziehers und zu seiner Einflussnahme in den Erziehungsprozess.

Was heißt Fürsorge?

„Der Begriff Fürsorge wurde zuerst um die Jahrhundertwende in der freien Wohlfahrtspflege zur Kennzeichnung reformerischer Absichten verwendet (...).

Die Problematik der Begriffsbildung resultiert nicht nur daraus, dass die Begriffe ‚sehr häufig (...) von Praktikern beim Nachdenken über ihre Arbeit meist aus momentanen praktischen Ordnungsbedürfnissen gebildet wurden und (...) dann von der Literatur sozusagen als Schlagworte übernommen worden sind, ohne dass sie auf ihren Gehalt und ihre Geltung geprüft worden wären‘ (Scherpner: Fürsorge). Es sollten mit dem Begriff auch bestimmte Grundsätze und Methoden zum Ausdruck kommen.“⁹

Der Begriff der Fürsorge wird im „Fachlexikon der sozialen Arbeit“ stark an der Geschichte der Fürsorge orientiert und somit als Ordnungs- und Kategorienbegriff erläutert. Wir kommen also nicht umhin, hier zwei Dinge zu sehen: einmal meint Fürsorge einfach die Sorge eines Menschen um z.B. einen anderen - vielfach einen „hilfebedürftigen“; in der Literatur der Sozialarbeit ist der Begriff andererseits eher mit Kategorien eines Ordnungsschemas behaftet. Dabei scheint es einen Streit darüber zu geben, ob Hilfe eine „Urkategorie des menschlichen Handelns“ ist oder ob es eher eine „Urkategorie des Kampfes“ gibt, die das politische Handeln bestimmt. Es würde den Rahmen dieses Artikels sprengen, diese Fragen zu vertiefen. Fürsorge wird des Weiteren im angegebenen Artikel des Fachlexikons der sozialen Arbeit mit „öffentlichem Eintreten für die Belange hilfebedürftiger Menschen durch ihre Helfer“,

⁹ NEISES, G., S. 368 und 369.

mit „Hilfe zur Selbsthilfe“ sowie „persönlicher Hilfe“ in Zusammenhang gebracht.

Fürsorge bedeutet Verantwortung

Wir finden uns hier an ähnlicher Stelle wieder wie am Ende des vorigen Abschnittes: Autonomie ist Autonom-Werdung, die der Unterstützung und Einflussnahme bedarf und zwar als Bestandteil eines kommunikativen Prozesses; Fürsorge sieht den „hilfebedürftigen Menschen“, der durch persönliche Hilfe zur Selbsthilfe, zu mehr Autonomie, angeleitet und unterstützt wird. Es ist sicherlich keine unzulässige Verbindung, wenn an dieser Stelle Parallelen zwischen Helfer und Eltern und „hilfebedürftigem Menschen“ und heranwachsendem Kind gezogen werden. In beiden Beziehungen ist Thema, dass der eine Teil über Ressourcen verfügt, die dem anderen (noch) nicht verfügbar sind, und dass Helfer/Eltern in der jeweiligen Beziehung Verantwortung für die Autonomwerdung des anderen mitübernehmen. Speck formuliert es so: „Die grundlegende Einsicht für uns ist in jedem Fall die, dass Verantwortung für einen anderen aus eigener Autonomie hervorgeht, nämlich aus der autonom vollzogenen Verpflichtung, für einen anderen Sorge zu tragen, der bedroht ist, und dass dessen Autonomie als werdende Autonomie auch von dieser anderen Autonomie abhängt. Dadurch, dass das Kind an sich den Sinn dessen erfährt, dass jemand verbindlich für andere handelt, lernt es selber, später auch für andere sorgend zu handeln, und dass es eine Verpflichtung hierfür gibt, dass man aber auch dafür einstehen muss. Dass der Mensch auch für den Menschen an seiner Statt handelt, ist eine Grundgestalt menschlichen Daseins.“¹⁰

¹⁰ SPECK, O., S. 171.

Die Erziehungssituation behinderter Kinder ist komplexer

Müssen wir heutzutage eine allgemeine Unsicherheit in Erziehungsfragen konstatieren, bleibt festzustellen, dass die beschriebenen Probleme in der Erziehung behinderter Kinder eine ähnliche Rolle spielen. Zusätzlich haben wir hier jedoch in der frühen Eltern-Kind-Beziehung mit weiteren Störungen zu rechnen: „Oftmals hatte es Probleme beim Geburtsvorgang gegeben oder eine postnatale Komplikation, so dass Eltern und Kind schon kurz nach der Geburt eine Phase der Trennung erdulden mussten. Zu nennen sind hier Störungen wie Aufenthalte des Kindes im Brutkasten, Aufenthalte von Mutter oder Kind auf der Intensivstation, frühe Eingriffe und Operationen bei dem Kind usw. Auswirkungen solcher frühen Störungen sind u. a. von Prekop (1989, 183 ff. sowie Prekop und Schweizer 1993, 136 ff). beschrieben worden.“¹¹

Haben wir weiter oben gesehen, dass Autonomiebildung ein kommunikativer Prozess zwischen Erzieher und Heranwachsendem (hiermit ist in diesem Zusammenhang auch das zu erziehende Kleinkind gemeint) ist, können wir in der Erziehung behinderter Kinder mit einer frühen Kommunikationsstörung rechnen. Hinzu kommen Probleme aus dem in der Literatur mehrfach beschriebenen (Krebs, Schuchardt, Sporcken) Akzeptanzprozess der Eltern. „In den Jahren, in denen die Eltern ihre Krise mit der Behinderung des Kindes verarbeiten, kann das Kind von seinen Eltern keine eindeutige Liebe erwarten: sie lieben es zwar, aber haben auch ein Problem mit ihm. Das bedeutet, dass das Kind fast in jeder Begegnung, in jeder Umarmung ein doppeldeutiges Gefühl kriegt: in der Zuwendung ist zugleich Distanz. Manchmal dauert es lange bis das Kind mit vollem Herzen von beiden Eltern angenommen wird, und manchmal passiert das auch nicht. Sehr lange spürt das behinderte Kind, dass etwas mit ihm nicht stimmt, dass es nicht in Ordnung ist. Und das spürt ein behindertes Kind mindestens so gut wie

¹¹ GLAR, P., S. 79.

ein nicht behindertes Kind. Bei dem Kind entsteht ein Mangel an lebensnotwendigen eindeutigen Liebeserfahrungen. Das löst Unsicherheit, Angst, Schmerz und vor allem Trauer aus (...).

Das behinderte Kind merkt schnell, dass überall, wo es hinkommt, seine Traurigkeit nicht erwünscht ist. Jeder reagiert anders darauf: die Eltern oft mit Streicheln oder Ablenken, andere oft mit Weggehen, Nichtwahrnehmen oder sogar Verbieten. Das ist die meist eindeutige Information, die das behinderte Kind von allen Seiten kriegt: Sei nicht traurig und wenn du es schon bist, zeige es nicht."¹²

Kommunikation gestört

Die Konsequenzen daraus sind: „Der behinderte Mensch möchte gerne in den Arm genommen werden, das Gefühl haben, dass sich jemand für ihn interessiert. Aus Angst vor Ablehnung traut er sich das aber nicht zu. Im Gegenteil, er zieht sich in eine Ecke zurück, wo er niemand sehen kann und auch von niemand berührt werden kann (...).“¹³ Wie gehen wir z.B. mit einem Menschen um, der durch sein Verhalten dauerhaft ausdrückt, dass er keinen Kontakt will? Hinter dieser Frage steht die grundsätzliche Frage nach dem Menschenbild. Wenn wir davon ausgehen, dass der Kontakt von Mensch zu Mensch ein grundsätzliches Bedürfnis ist, dann liegt zwar einerseits die Antwort auf der Hand, aber der Zweifel, ob ein Eingriff in die persönliche Freiheit zulässig ist oder nicht, ist eng damit verbunden. Das Problem spitzt sich auf die Frage zu: „Was gibt uns das Recht zu einem Menschen zu sagen, ich weiß besser was für dich gut ist, als du selbst es weißt, und ich mute dir einen Schritt zu, den ich verantworte und zu dem ich dich verführe oder ziehe, mitzugehen? Was gibt uns das Recht, dies zu tun und zwar in einer ganz geziehen Art und Weise?“¹⁴

Auf dem 1. Internationalen Kongress der Gesellschaft zur Förderung des

¹² BESEMS, Th., VAN VUGT, G.: Störungen körperlicher ..., S. 50 und 51.

¹³ BESEMS, Th., VAN VUGT, G.: Gestalttherapie mit ..., S. 103

¹⁴ GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG DES FESTHALTENS, S. 451.

Festhaltens haben sich 1989 Psychotherapeuten verschiedener Richtungen mit dieser Frage auseinandergesetzt:

Gerry van Vugt: „Ich würde in dem Fall die Frage stellen: Was gibt mir das Recht, nichts zu tun? Wenn ich also nichts tue, dann ist das auch eine Entscheidung! Und was gibt mir das Recht, mich so zu entscheiden?“

Thijs Besems: „Ja, Philipp, du fragst, wie ich mit jemand etwas machen kann, was er selbst nicht will. Aber man müsste erst einmal fragen: Woher weißt du, was er nicht will? Hier gibt es eine Verwirrung, nämlich, dass Menschen das Verhalten von Behinderten als ihren Willen nehmen, und das ist überhaupt nicht so. Das Verhalten ist meistens nur die Notlösung, und ihren Willen, ihr grundsätzliches Bedürfnis, drücken die Behinderten selten in ihrem Verhalten aus. Darin sind Behinderte gar nicht viel anderes als wir. Das gibt es bei uns auch oft, dass wir etwas wollen, aber etwas ganz anderes ausdrücken in unserem Tun oder auch etwas ganz anderes sagen. Und da möchte ich Sie bitten, näher hinzuschauen, um genauer wahrnehmen zu können, und nicht das Äußere, was man wahrnimmt, als Willen zu deuten, sondern das, was dahinter liegt, die Ambivalenz, die hier heute morgen auch angesprochen wurde, bei der die eine Seite sagt: ‚Ich möchte das so gerne!‘, und die andere sagt: ‚Ich habe bloß Angst!‘ Das, was wir als Verhalten sehen, ist die Angst, und wir denken dann oft, dass die Angst der Wille sei, dabei ist die andere Seite ‚Ich möchte es so gerne!‘ ihr wirklicher Wille. Diese Seite unterstützen wir nur. Also, ich sehe nicht, dass wir etwas tun, was sie nicht wollen. Ich sehe nur, dass wir etwas tun, was sie nicht mit ihrem Verhalten auszudrücken imstande sind.“¹⁵

Verschlungene Wege der Kommunikation aufspüren

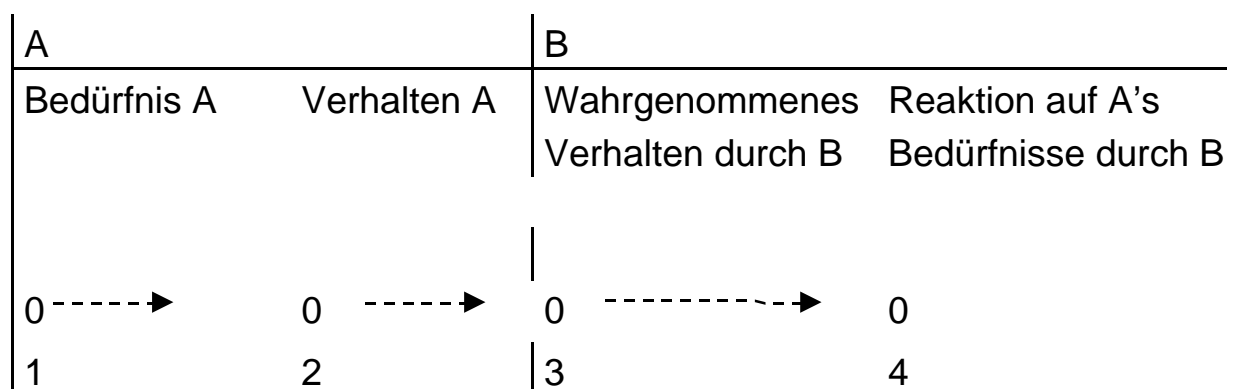
Wir sehen also, dass der Kommunikationsprozess zwischen Erzieher und behindertem Kind, der die Autonomie des Kindes zum Ziel hat, möglicherweise andere Wege einbeziehen muss, als die, die auf der

¹⁵ a. a. O., S. 451-453.

Hand liegen. Thijs Besems und Gerry van Vugt haben sich in ihrem Artikel „Gestalttherapie mit behinderten Menschen - Ein Eiertanz?“ grundsätzlich mit den Kommunikationsproblemen zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen auseinandergesetzt: „Geistig behinderte Menschen können sich selten mit ihrer Sprache so ausdrücken, dass wir ihre Gefühle und Bedürfnisse verstehen und adäquat reagieren können. Auch wenn ihre Sprache verständlich ist, bedeutet das noch nicht, dass geistig behinderte Menschen ihre Bedürfnisse und Gefühle ausdrücken, die sie wollen. Deswegen versuchen wir, sie mit einer anderen ‚Sprache‘ zu verstehen. Unser Zugangsweg ist ein anderer, als die verbale Sprache, es ist der Zugang über den Körper. Wir versuchen, die Körpersprache des behinderten Menschen zu verstehen und ihm körperliche Erfahrungen zu ermöglichen, die einen eindeutigen emotionalen Hintergrund und entsprechende psychische Auswirkungen haben (...).“¹⁶

Besems und van Vugt beschreiben verschiedene Möglichkeiten, wie behinderte Menschen nach ihren Beobachtungen Bedürfnisse und Gefühle in ihrem Verhalten ausdrücken:

„1. Schematisch könnten wir diese Kommunikation wie folgt darstellen:



In diesem Bild ist A der behinderte Mensch und B der Betreuer. Mit dem ersten Zeichen wird das Bedürfnis, das Gefühl angedeutet, das der

¹⁶ BESEMS, Th., VAN VUGT, G.: Gestalttherapie mit ..., S. 101.

behinderte Mensch hat. Mit dem zweiten Zeichen wird dargestellt, wie der behinderte Mensch in seinem Verhalten sein Bedürfnis direkt äußert. Mit dem dritten Zeichen wird dargestellt, welches Verhalten der Betreuer wahrnimmt. Das vierte Zeichen zeigt, welches Bedürfnis der Betreuer in dem Verhalten, das der Behinderte zeigt, vermutet. In diesem Beispiel passt das ja alles noch sehr schön zusammen. Z.B.: Der behinderte Mensch hat Hunger (1), er geht zum Kühlschrank und holt sich etwas zum Essen (2). Der Betreuer sieht, dass er sich etwas zum Essen nimmt (3) und fragt ihn: ‚Hast Du Hunger?‘ (4). Er bietet ihm vielleicht auch an, das Essen selbst zu bereiten (...).¹⁷

Wie störrisch diese Kommunikation ist, zeigt sich im weiteren:

2. Die zwei Schichten sind beim Behinderten (A, 1-2) in Übereinstimmung. Der Betreuer nimmt das Verhalten auch richtig wahr (B, 3). Er füllt sein Verhalten aber mit seinen eigenen Bedürfnissen. Schematisch sieht das so aus:

A		B	
Bedürfnis A	Verhalten A	Wahrgenommenes Verhalten durch B	Reaktion auf A's Bedürfnisse durch B
0	0	0	+
1	2	3	4

Ein Beispiel:

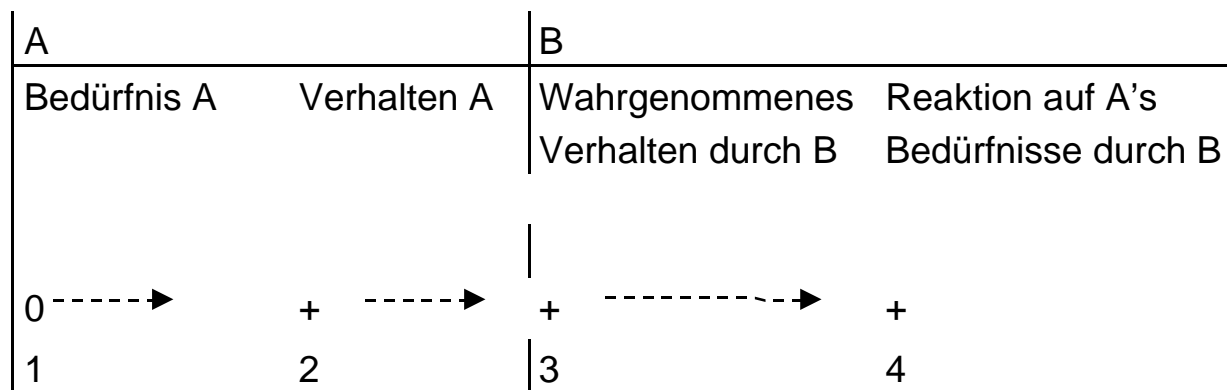
Das Kind ist traurig (A, 1). Daraus resultiert, dass das Kind weint (A, 2). Der Betreuer nimmt das Weinen wahr (B, 3), es stört ihn aber. Vielleicht spricht es seine eigenen traurigen Gefühle an, vielleicht hat er das Gefühl, dass er etwas nicht richtig macht, dass er also Schuld an dem Weinen ist. Oder es stört ihn einfach, weil es so laut ist. Jedenfalls führt es dazu, dass der Betreuer versucht, das Weinen zu mindern oder umzulenken. Er tröstet das traurige Kind nicht, indem er ihm vermittelt,

¹⁷ a. a. O., S. 102.

dass er bei ihm ist und dass es bei ihm weinen kann. Er sagt vielmehr: ‚Es ist doch nicht so schlimm‘, er lenkt es ab mit einem Spiel, gibt ihm Süßigkeiten, oder einfach einen Schnuller in den Mund, womit jegliches Weinen unterdrückt wird (...).

Daraus kann dann folgende Situation entstehen:

3. Die Verhaltensschicht (A, 2) ist beim behinderten Menschen nicht mehr mit seiner Bedürfnisschicht (A, 1) in Übereinstimmung. Der Betreuer reagiert aber auf das Verhalten (B, 4), als würde das die Bedürfnisse eindeutig ausdrücken.

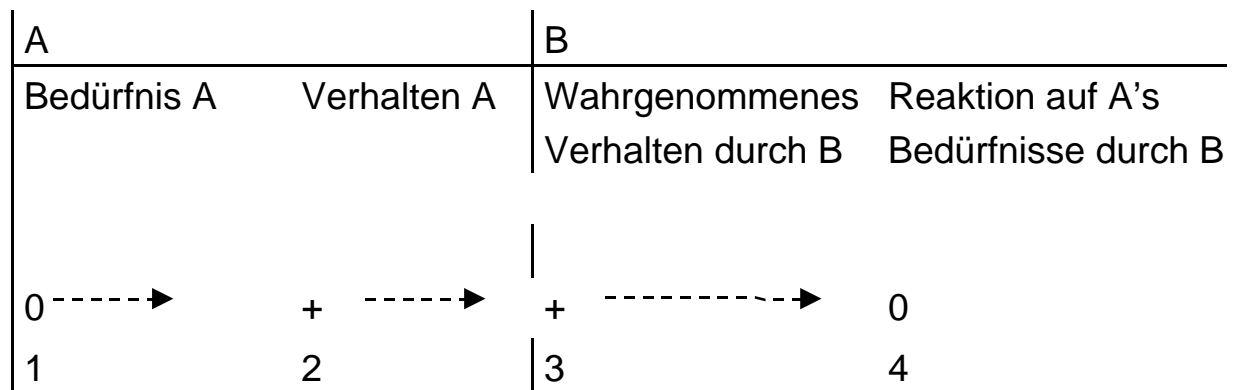


Ein Beispiel:

Ein behinderter Mensch hat grundsätzlich wie alle Menschen das Bedürfnis nach menschlichem Kontakt. Eine Aneinanderreihung von negativen Erfahrungen - Verlassensein, im Stich gelassen werden - hat aber dazu geführt, dass dieses Bedürfnis begleitet wird von sowohl traurigen als auch misstrauischen Gefühlen. Dies kann dazu führen, dass der behinderte Mensch nicht sein grundlegendes Bedürfnis nach Kontakt ausdrückt, sondern das Gefühl der Angst. Das führt dann wiederum dazu, dass er genau das gegenteilige Verhalten entwickelt als das seinen Bedürfnissen entsprechende. Statt auf jemanden zuzugehen, zieht er sich völlig zurück, kapselt sich ab. Der Betreuer nimmt dieses Abkapseln, diesen Rückzug wahr. Er geht jedoch davon aus, dass dieses Verhalten mit den grundsätzlichen Bedürfnissen in Übereinstimmung ist und dass der behinderte Mensch mit seinem Verhalten zeigt, dass er in Ruhe gelassen werden möchte (...).

Es fehlt hier an der persönlichen Auseinandersetzung mit der Frage: ‚Was braucht der behinderte Mensch, was zeigt er mir von seinen Bedürfnissen, seinen Gefühlen?‘ Dazu ist es aber notwendig, dass der Betreuer akzeptiert, dass - bedingt durch Störungen - das Verhalten nicht ausdrückt, was der behinderte Mensch will, sondern eher umgekehrt seine Ängste, seine Unsicherheiten, seine Befürchtungen signalisiert.

4. Wenn der Betreuer diese Sichtweise für sich akzeptiert, kann folgende Kommunikation zwischen behinderten Menschen und Betreuer entstehen:



Beide Schichten sind beim behinderten Menschen (A, 1, 2) nicht in Übereinstimmung. Der Betreuer (B) nimmt das Verhalten des behinderten Menschen zwar wahr (B, 1), aber er reagiert nicht direkt. Er versucht zu entdecken, welche Bedürfnisse mit diesem Verhalten verschleiert ausgedrückt werden.¹⁸ Der Betreuer merkt hier, dass Verhalten und Bedürfnis nicht identisch sind, und er macht den richtigen Schritt, dass er versucht, die Bedürfnisse zu entdecken.

¹⁸ a. a. O., S. 102 und 103.

Konflikten nicht ausweichen

Ein weiteres Beispiel:

„Der behinderte Mensch möchte gerne in den Arm genommen werden, das Gefühl haben, dass sich jemand für ihn interessiert. Aus Angst vor Ablehnung traut er sich das aber nicht zu. Im Gegenteil, er zieht sich in eine Ecke zurück, wo er niemand sehen kann und auch von niemand berührt werden kann. In der Gestalttherapiesitzung geht der Betreuer trotzdem auf ihn zu und nimmt ihn in den Arm, auch wenn er weggestoßen wird (...). Es ist sehr wichtig, dass der Betreuer keineswegs die Angst des behinderten Menschen unterstützt, indem er den heiklen Bereich umgeht, Konflikten ausweicht, den behinderten Menschen mit seiner Angst alleine lässt. Der Betreuer muss sicherlich die Angst ernst nehmen. Das bedeutet jedoch nicht, dass er die Angst als Leitlinie der Begegnung ansehen muss. Damit wäre dem Behinderten nicht geholfen und er würde auch keineswegs ernst genommen werden. Ernst genommen würde nur die Angst werden. Aus Respekt vor der Angst, oder wahrscheinlich aus Angst vor der Angst, hat der Betreuer sich in einem solchen Fall gehindert, den behinderten Menschen als ganzen Menschen ernst zu nehmen.“¹⁹

Abgründe zwischen Außen- und Innenwelt bei autistischen Menschen

Die Menschen, die in der Behindertenhilfe am meisten unsicher darüber machen, was ihr Wille sein oder nicht sein könnte, sind autistische Menschen. Eindrücklich hat Birger Sellin in seinem Buch „ich will kein inmich mehr sein - botschaften aus einem autistischen kerker“ von seinen Gedanken und Gefühlen als Autist geschrieben:

¹⁹ a. a. O., S. 103.

Gedicht

„ich idiot wieso halte ich keine situation mehr wie früher aus richtig
schlimm
unser film soll diesen widerspruch aufzeigen
und die abgründe zwischen der außen und innenwelt
teilweise ist der weg so unendlich weit
keiner kann ermessen wie wichtig deine heitere hilfe sehr wertvoll
ist
ich will aber innerlich in mir ruhen
ich irre mich wenn astreiner armer birger denkt
man könne sich selbst aus dem autismus befreien
ich irre wenn einsame versuchen in die normalität überzuwechseln
9.12.92.“²⁰

Autonomie entwickelt sich durch Fürsorge

Es bleibt festzuhalten: Autonomie ist Ziel und Prozess zugleich. Schon das Neugeborene verfügt über die wichtigsten Grundlagen für das Leben. Es besitzt eine Grundausstattung an Autonomie. Ohne Zuwendung, Pflege, Nahrung usw. würde es aber nicht überleben können. So entwickeln sich weitere Stufen von Autonomisierung: Mit jeder Erreichung einer Stufe von weiterer Autonomie ergeben sich weitere Entwicklungsmöglichkeiten. Dies alles spielt sich jedoch in einem gesellschaftlichen, d. h. mitmenschlichen Kontext ab. Zur Entwicklung unserer Autonomie sind wir also immer auf Fürsorge, Solidarität, Mitmenschlichkeit und Akzeptanz, aber auch auf Führung angewiesen. Unter diesen Voraussetzungen stellen sich die Begriffe Autonomie und Fürsorge nicht mehr als Gegensatzpaare dar, sondern als sich ergänzende Variablen auf dem Weg der gesellschaftlichen Kultivierung. Dies trifft prinzipiell auch für behinderte Kinder zu. In ihrer Erziehung ergeben sich jedoch oft Komplikationen, die aus Störungen und

²⁰ SELLIN, B., S. 202.

Missverständnissen in der Kommunikationsstruktur entstehen können. Das kann dazu führen, dass Eltern/Erzieher behinderten Kindern oftmals auch Situationen zumuten müssen, die vordergründig nicht dem Bedürfnis des Kindes entsprechen. Voraussetzung dazu ist allerdings, dass die entsprechende Bezugsperson die Fähigkeit entwickelt, „sich in den Anderen hineinversetzen zu können, sich vorzustellen, was er erlebt, wie Erfahrungen auf ihn einwirken, wie die Gesellschaft ihn beeinflusst, was das an Gefühlen bei ihm auslösen könnte (...). Wenn der Betreuer durch seine Wahrnehmung und Engagementfähigkeit eine Ahnung hat, welche Bedürfnisse und Gefühle vorliegen, die der Behinderte in seinem Verhalten ausdrückt, ist es wichtig, dass er auch den Mut hat, in seinem Handeln auf diese Bedürfnisse und nicht auf das gezeigte Verhalten zu reagieren.“²¹ So kann hinter erzieherischem Verhalten, das vordergründig als Missachtung des Willens erscheint, bei näherem Hinsehen Hilfe zur weiteren Autonomwerdung erkannt werden.

Literatur:

- BESEMS, THIJS; VAN VUGT, GERRY: Störungen körperlicher und psychischer Art als Folgen geistiger Behinderung. In: Der Erwachsene mit geistiger Behinderung: Seine Lebensbewältigung, ein Ergebnis von Fortbildung und Anregung. - Internationale Fachtagung für Mitarbeiter in Einrichtungen für Behinderte vom 05. - 07.05.1986. Heilpädagogisches Centrum Augustinum, 1986, München. S. 91-115. Zitiert nach: Reader: Gestalttherapie mit Behinderten. Hrsg.: Caritasverband für das Bistum Aachen e. V. Aachen, 1996. S. 49-58.
- BESEMS, THIJS; VAN VUGT, GERRY: Gestalttherapie mit geistig behinderten Menschen - Ein Eiertanz? In: Verband Katholischer Einrichtungen für Lern- und Geistigbehinderte e. V., Verband Katholischer Einrichtungen für Körperbehinderte e. V. (Hrsg.): Problemanalyse, Therapieansätze und Konsens: Wege zu einem Therapieverständnis in Einrichtungen für behinderte Menschen, Tagungsbericht. Arbeitstagung für leitende

²¹ BESEMS, Th., VAN VUGT, G.: Gestalttherapie mit ..., S. 103.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Diagnose, Therapie und Förderung vom 28.11. - 1.12.1988 in Freiburg. Freiburg: Deutscher Caritasverband 1989. S. 34-43. Zitiert nach: Reader Gestalttherapie mit Behinderten. Hrsg.: Caritasverband für das Bistum Aachen e. V. Aachen, 1996. S. 100-105.

GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG DES FESTHALTENS: Dokumentation 1. Internationaler Kongress „Festhalten“ in Regensburg vom 1. - 4. November 1989. Stuttgart, 1991.

GLAR, PAUL: Wie sich die Elternarbeit in Kindergärten für behinderte Kinder verändert hat. In: Verband Katholischer Einrichtungen für Körperbehinderte Menschen e.V. (Hrsg.): Mutmachen zur Zukunft und Vertrauen in ihre Gestaltung wecken. Freiburg: Lambertus, 1997. S. 77-97. (= Beiträge des Verbandes katholischer Einrichtungen und Dienste für körperbehinderte Menschen. 51).

NEISES, GERD: Fürsorge: Geschichte der Fürsorge. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Eigenverlag des DV, 1997. S.368-371.

SELLIN, BIRGER: ich will kein in mich mehr sein: botschaften aus einem autistischen kerker. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1993.

SPECK, OTTO: Chaos und Autonomie in der Erziehung: Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt. München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1997.