

Marion Wieczorek

Bildung bei schwerer Behinderung durch Beteiligung und Dialog

Zusammenfassung

Bildung bei schwerer Behinderung gelingt auf der Basis von Beteiligung an zugänglichen und verstehbaren Welt-ausschnitten. Damit Kinder mit schwerer Behinderung diese mit ihren jeweils individuellen Selbstbildungspotenzialen erschliessen können, bedarf es der dialogischen Begleitung durch die Erwachsenen. Eine Berücksichtigung der Denkformate gibt Hinweise darauf, was Kinder von der Welt verstehen. Sie unterstützen uns darin, etwas von dem wahrnehmen zu können, was Kinder erleben, handeln, fühlen, denken und fragen. Dies kann Anhaltspunkte darauf geben, wie weiterführende Vorschläge im Sinne einer « kreativen Differenz » gestaltet sein können.

Résumé

La réussite de l'éducation des enfants avec un polyhandicap repose sur leur participation à des moments durant lesquels ils ont accès au monde extérieur et le comprennent. Pour qu'ils puissent y parvenir, chacun avec leur propre potentiel d'apprentissage, un accompagnement par des adultes sous forme de dialogue est nécessaire. Prendre en considération les formats de la pensée fournit des indications sur ce que les enfants comprennent du monde extérieur ; ils nous aident à percevoir au moins en partie ce que les enfants vivent, réalisent, ressentent, pensent et demandent. Cela peut constituer un point de départ pour l'élaboration de propositions pérennes en matière de différenciation des processus éducatifs, dans le sens d'une « différence créative ».

Permalink: www.szh-csps.ch/z2020-05-01

Bildung durch Beteiligung

Bildung eröffnet sich durch Beteiligung auf der Basis von Austausch und Verständigung mit der personalen und gegenständlichen Welt. Bildungsprozesse beschreiben – in dem hier von Schäfer (2005) übernommenen Verständnis – Beziehungen, die Kinder zu sich selbst und zu Ausschnitten ihrer Erfahrungswelt knüpfen. Unter Bildungsprozessen sind all die Prozesse zu verstehen, die dazu beitragen, dass Kinder sich von Geburt an ein vielfältiges Bild von sich selbst und der sie umgebenden Welt bilden können. Die individuellen Bildungsprozesse entstehen durch das Tätigsein des Kindes, durch sein Erleben, Wahrnehmen und Handeln in Lebenszusammenhängen. Es sind Erfahrungen, die im Erlebensprozess ent-

stehen. Sie finden in grundlegender Bildung statt in Momenten des Alltags, wie sie die Familie, die Gemeinde oder die Institution einem Kind bietet.

So lässt sich die Qualität von Bildungsangeboten daran messen, wie viele Beziehungen Kinder mit schwerer Behinderung zur Welt knüpfen können. Inwieweit Kinder Beteiligung erleben können, inwieweit sie eine Vielfalt von Beziehungen zur Welt knüpfen können, ist bei allen Kindern, jedoch in besonderer Fokussierung bei Kindern mit schwerer Behinderung, von einem gelungenen Wechselspiel zwischen dem sachlichen, sozialen und institutionellen Umfeld abhängig (Schäfer & von der Beek, 2013). Erwachsene müssen Beteiligung verwirklichen, damit Bildungsprozesse mög-

lich werden. Daher steht die Erschließung von Bildungsgelegenheiten hier in einem besonderen Verantwortungsverhältnis der erwachsenen Person (Wieczorek, 2018).

Damit Bildungsprozesse für Kinder mit schwerer Behinderung möglich werden, müssen Erwachsene Beteiligung verwirklichen.

Beteiligung durch Dialog

Damit Kinder mit schwerer Behinderung die Welt entdecken, erkunden, gestalten und verstehen lernen, braucht es nicht nur die Beteiligung der Kinder an der sozialen und kulturellen Welt. Ebenso bedarf es der Beteiligung der Erwachsenen an dem, was Kindern bedeutsam ist. Diese doppelte Beteiligung ist es, die grundlegende Bildung bei Kindern mit schwerer Behinderung ermöglicht. Dies ist umso wichtiger, je ausgeprägter sich die motorische Beeinträchtigung des Kindes darstellt. Dialog und Verständigung sind dabei die Voraussetzungen für ein In-Beziehung-Treten-Können, welches durch Resonanz geprägt ist. «So definieren neben dem Reichtum der bereitgestellten und aufbereiteten Erfahrungsmöglichkeiten ebenso die Menschen, die sich an den Erfahrungen der Kinder beteiligen bzw. die Kinder an ihren Erfahrungen teilhaben lassen, die Qualität von Bildungsangeboten» (Wieczorek, 2018, S. 23).

Folgerichtig stellt sich die Frage: Wie können Erwachsene sich an den Bildungsprozessen der Kinder so beteiligen, dass für Kinder Beteiligung möglich wird? Mit Rosa (2018, S. 66) lässt sich die Frage wie folgt beantworten: «Resonanz erfordert den Verzicht auf die Kontrolle des Gegenübers und des Prozesses der Begegnung, zugleich

aber auch (das Vertrauen in) die Fähigkeit, die andere Seite erreichen und responsiven Kontakt herstellen zu können.»

Milani-Comporetti, ein italienischer Kinderarzt und -neurologe, wählte schon früh für diese Art des gemeinsamen Handelns den Begriff des «Dialogs». «Dialog wird bei Milani-Comporetti als Wechselspiel zwischen dem Vorschlag des einen Partners und dem Gegenvorschlag des anderen unter dem Bild einer aufsteigenden Spirale gesehen» (von Lüpke, 2015, S. 135). Es gilt, die Vorschläge des Kindes wahrzunehmen, aufzugreifen und gemeinsam zu einem Dialog zu entwickeln.

Mit den Worten und in den Begriffen Rosas (2016, S. 298): Resonanz bedeutet nicht, dem Kind seine Erfahrungen, Erlebnisse im Sinne eines «Widerspiegeln» zurückzugeben. «Resonanz ist keine Echo-, sondern eine Antwortbeziehung.» Diese «kreative Differenz» nach Milani-Comporetti, die einen Vorschlag ausmacht, führt zu etwas Neuem (von Lüpke, 2015). Deshalb kann das gemeinsame Erkunden mit einer erwachsenen Person bzw. allein die resonante Anwesenheit einer erwachsenen Person nie zu demselben Ergebnis führen wie wenn Kinder alleine erkunden. Sobald sie sich der Welt in Kontakt mit jemand anderem nähern, erleben sie die Welt zweifach: einmal durch das eigene (körperliche) Erleben und zum anderen durch die Reaktion der erwachsenen Person auf das eigene Erleben. Kommt es dabei zu einer unüberwindbaren Differenz zwischen pädagogischer Intentionalität und eigensinniger Aktivität der Kinder, so wird Lernen deutlich erschwert (Wieczorek, 2018). In Bildungsprozessen geht es um Verständigung zwischen pädagogischer Intentionalität und der eigensinnigen Aktivität eines jeden Kindes. Dies ist umso wichtiger, je mehr ein Kind in Institutionen lernt.

Offene Lernräume machen Dialoge im dargestellten Sinne eher möglich als festgelegtes kleinschrittiges Arbeiten in engen Zusammenhängen. Ein Kind muss im Sinne der Eröffnung eines Möglichkeitsraumes die Wahl haben, Erweiterungsangebote der eigenen Aktivität und Teilnahme anzunehmen, aber auch abzulehnen.

Selbstbildungspotenziale als Grundlage der Kinder

Kinder bilden sich auf der Basis ihrer Selbstbildungspotenziale. Aus der genetischen Grundausstattung und der individuellen Lebens-, Bildungs- und Beziehungsgeschichte der Kinder begründen sich ihre Erlebens-, Handlungs- und Denkmöglichkeiten. Mit diesen können sie zum aktuellen Zeitpunkt ihres Lebens Erfahrungen machen und verarbeiten. So ergeben sich eine Vielfalt individueller Denk- und Handlungsweisen, deren Anerkennung die Grundlage und der Ausgangspunkt aller weiteren Bildungsprozesse sein muss (Schäfer & von der Beek, 2013). Die Selbstbildungspotenziale der Kinder differenzieren sich in Abhängigkeit von der Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst weiter aus. Dies ist umso mehr möglich, je mehr Kindern Beteiligung ermöglicht wird, und umso weniger, je mehr sie am Zugang zur Welt in all ihren Facetten behindert werden. Kinder mit schwerer Behinderung können sich nur soweit bilden, wie die Umwelt es für sie zulässt (Wieczorek, 2018).

Wege zum individuellen und kulturellen Weltwissen

Grundlegende Erfahrungen in Lebenszusammenhängen sind die Basis aller Bildungsprozesse, auf der sich über das eigene Erfahrungswissen innere Vorstellungen von Welt bei Kindern ausbilden können. Diese sind dann wiederum grundlegend für weitere ko-

gnitive Prozesse. Bildungsanlässe ergeben sich zunächst im und durch den gemeinsam gelebten Alltag, sofern dieser als Möglichkeitsraum begriffen wird. Komplexe Alltagserfahrungen bieten Lernanlässe für die Vielfalt der subjektiven Verarbeitungsmöglichkeiten und erlauben es, dass das Kind jene ausdifferenzieren kann. Lernen im Alltag bedeutet Teilhabe, bedeutet Einbezogenheit in Lebensprozesse. Es geht um vielfältige, nachvollziehbare Lebens- und Handlungserfahrungen als Grundlegung für die Kompetenzen in allen Bereichen. Es handelt sich um die Grundlagen der Ausbildung eines Bildes von der Welt, in der das Kind lebt (Wieczorek, 2018). So beginnen sich die Kinder, die Kultur in der sie leben, zu erschliessen. «Kulturelle Bildung findet nicht nur in der Beschäftigung mit Kulturgütern (Werken und Schriften) statt, sondern vor allem bedeutet kulturelle Bildung das Hineinwachsen, Wahrnehmen und sich Auseinandersetzen mit kulturellen Lebensformen und Sinngestaltungen in ihrer Form und Bedeutungsvielfalt» (Stenger, 2010, S. 56).

Kinder mit schwerer Behinderung können sich nur soweit bilden, wie die Umwelt es für sie zulässt.

Ein Verständnis von Bildung für Kinder mit schwerer Behinderung würde zu kurz greifen, wenn es nur die Nachkonstruktion kultureller und sozialer Könnens- und Wissensbestände fordert. Kinder mit schwerer Behinderung benötigen sowohl Gelegenheiten, Kultur zu finden und nachzuempfinden als auch Gelegenheiten, Kultur zu erfinden und mitzugestalten, wobei Kultur in einem alltagsbezogenen Kontext mitgedacht wird (Wieczorek, 2018).

Das Kennenlernen besteht aus einer Art Sammeln von Sachbezügen, Erfahrungs- und Bedeutungsmustern in unterschiedlichen situativen Zusammenhängen. Über eigenaktives Handeln, Empfinden, Involviert-Sein, Spüren, Wahrnehmen, Erleben von Selbstwirksamkeit, Erfahren von Urheberschaft und Resonanz erweitern Kinder ihr Erfahrungswissen (Wieczorek, 2018). Kinder mit schwerer Behinderung werden mit alltäglichen Prozessen vertraut, wenn ihnen Teilnahme im Lebenskontext ermöglicht wird.

Alltägliche Erfahrungen sind die Grundlage, um abstrakte und symbolische Zusammenhänge nachvollziehen zu können.

Formate des Denkens: Vom Konkreten über das Symbolische zum Narrativen

Mit jeder neu erlebten Erfahrung, jedem neu eroberten Raum, jeder neu erprobten Tätigkeit wird dieses Wissen detailreicher und in seiner Komplexität umfassender. Jede neue Erfahrung trägt zu einer Intensivierung der Beziehungen zu einer Sache bei, zu einer Vertiefung und Verarbeitung und der Ausdehnung ihrer inneren Vernetzung (Schäfer & von der Beek, 2013). Greenspan und Shanker (2007) erläutern dies an einem Beispiel: «Eine frei stehende Wahrnehmung, die zu einem inneren Symbol wird, definiert sich ein ganzes Leben lang. Und zwar gilt dies für einfache Bilder ebenso wie für komplexe. Das innere Bild einer Erdbeere versetzt uns in die Lage, uns diese Frucht vorzustellen, sie sogar zu schmecken oder zu riechen, ohne sie wirklich zu essen – also den Zusammenhang mittels einer Handlung herzustellen [...] die Erdbeere [kann] dabei immer

mehr Bedeutungen annehmen, seien es Erinnerungen an eine Sommerwiese, an den Garten, an Bücher oder Filme» (S. 34f.).

Es bildet sich ein Grundlagenwissen von der Welt, das oft als völlig selbstverständlich vorausgesetzt wird. Doch diese Selbstverständlichkeit ist nicht von Anfang an gegeben, vielmehr muss diesem Bereich besondere Beachtung gelten. Kindern mit schwerer Behinderung ist es nicht selten erschwert, solche Erfahrungen in ausreichender Breite und Tiefe sammeln zu können. Motorische und sensorische Einschränkungen können ebenso daran hindern wie mangelnde Angebote oder eine zu geringe Unterstützung. Aus Bildungsperspektive fehlt ohne genügend konkrete Erfahrungen in komplexen, sinnvollen Lebensbereichen die Basis für die Ausbildung und Weiterentwicklung der Denkformate. Schäfer (2010, S. 20) spricht von «Entwicklungswegen des Erfahrungswissens». Aus Beobachtungen von Kindern in nicht angeleiteten Tätigkeiten hat er sich aufeinander beziehende «Denkformate» beschrieben, die Kinder nutzen, um Welt zu verstehen, zu konstruieren und zu rekonstruieren. Mit den «Formaten des Denkens» liegt eine Begrifflichkeit und Systematik vor, die es ermöglicht, die gedanklichen Leistungen der Kinder – auch jener mit schwerer Behinderung – sichtbar und begreifbar zu machen (Wieczorek, 2018).

Alltägliche Erfahrungen sind die Grundlage, um abstrakte und symbolische Zusammenhänge nachvollziehen zu können. Sie sind notwendig, damit kulturelles Wissen überhaupt verstanden werden kann. Aus Bildungsperspektive müssen deshalb die Bedeutung dieses Alltags- und Hintergrundwissens und seine Entstehung ebenso beachtet werden wie das Verhältnis und die Transformation von nicht-symbolischen zu

symbolischen Repräsentationen und umgekehrt. So ist die Beachtung der Bedingungen ihrer Entstehung ein wesentliches Merkmal der Unterstützung von Bildungsprozessen. Es gilt, die Erfahrungsabhängigkeit des symbolischen Denkens umfassend zu reflektieren, um den Kindern auch Zugänge zu weiterem kulturellem Wissen zu ermöglichen, welches oft symbolisch vermittelt wird. Kinder benötigen Unterstützung, um Konkretes weiterzudenken.

Handlungs- und Sinneserfahrungen sind der Ausgangspunkt von Erfahrungswissen. Sie werden in Bildern und Szenen gelebten Lebens arrangiert, gespeichert und gedacht (Schäfer, 2010). Je nach individuellen Selbstbildungspotenzialen der Kinder und je nach Passung der Angebotsfülle und deren Nutzung durch die Kinder durchlaufen diese Erfahrungen Umwandlungen, bis sie schliesslich symbolisch gefasst und sprachlich gedacht werden können. «Die Erinnerungsmuster einer durch Bewegung erschlossenen, sinnlich und emotional erfassten und geordneten Welt werden zu einer repräsentierten Welt verarbeitet» (Schäfer, 2011, S. 47).

Auf der Basis der konkreten Handlungen und Erfahrungen entstehen Vorstellungswelten aus Bildern, Szenen, aber auch inneren Bewegungen, Tönen, Geräuschen, Gerüchen, eingebunden in emotionale Tönungen (Schäfer, 2011). Da sie sich von der Konkretheit des Handelns gelöst haben, können diese Szenen nun verändert, umgedacht und umgestaltet werden (Schäfer & von der Beek, 2013). Neben den Gelegenheiten, Erfahrungen in vielfältigen Räumen und Kontexten sammeln zu können, benötigen Kinder nun Gelegenheit zum Nach-Sinnen auf unterschiedlichen Wegen und die Möglichkeit, ihr Wissen symbolhaft auszu-

drücken. In diesem Denkformat des «Denkens in Vorstellungen» besteht schlussfolgernd die Hauptaufgabe darin, den Kindern Zugänge zur Verfügung zu stellen, mit welchem die innere Vorstellungswelt weitergedacht werden kann. Im dritten Format werden die szenischen oder bildhaften Zusammenhänge in Sprache gefasst. Aus körperlich-bildhaften Ereignisabläufen werden Geschichten, die von den Szenen erzählen. Diese Geschichten spiegeln die bisherigen Erfahrungen der Kinder. Sie repräsentieren, was wahrgenommen, empfunden und zu innerbaren Erlebnissen zusammengefasst werden konnte. Die szenischen Erfahrungen können sich über das Erzählen mit Geschichten anderer verbinden und an kulturelle Geschichten anschliessen. Auch im «Narrativen Denken» ist das Denken noch an Erfahrungszusammenhänge gebunden (Schäfer, 2010, 2013; Wiczorek, 2017, 2018).

Handlungs- und Sinneserfahrungen sind der Ausgangspunkt von Erfahrungswissen.

Im Sinne der Transformation stellen sich bei den (weiterführenden) Denkformaten für die Gestaltung des Bildungs-Dialogs unter der Ermöglichung der Beteiligung folgende Fragen:

Konkretes Denken: Denken durch Handeln und die damit verbundenen sinnlichen sowie emotionalen Erfahrungen

- Wie können Kinder Beziehungen zu Weltausschnitten herstellen, sodass diese bildungswirksam werden können?
- Wie können konkrete, sinnhafte, in komplexe Erfahrungszusammenhänge einge-

bundene Weltausschnitte erschlossen werden?

- Wie können Kinder diese wahrnehmend, handelnd, emotional beteiligt für sich erschliessen und verstehen?

Denken in Vorstellungen: Denken durch Formen des Gestaltens in allen sinnlichen Bereichen

- Wie können konkrete Erfahrungen so transformiert werden, dass auch symbolische Repräsentationen verstanden und ausgebildet werden können?
- Wie können «Werkzeuge» für Kinder erschlossen werden, mit denen sie verinnerlichte, konkrete Erfahrungen weiterdenken können?

Narratives Denken: erfahrungsabhängiges Denken mit sprachlichen Mitteln, Denken in sprachlichen Geschichten

- Wie können Kinder mit schweren Beeinträchtigungen etwas von dem erzählen, was sie erlebt haben?
- Wie können eigene Erlebnisse zu Erinnerungen werden und mit anderen geteilt werden?
- Wie können kulturelle Geschichten an Eigen-Geschichten der Kinder anknüpfen, sich mit ihnen verbinden, zu neuen Geschichten werden, die wiederum Erfahrungen beeinflussen?

Denkformate beschreiben Wege, wie sich Kinder individuelles und kulturelles Wissen erschliessen.

Die Art der Angebote bzw. die Art der Vorschläge verändert sich je nach den Selbstbildungspotenzialen der Kinder, je nach den

Denkformaten, die Kinder für ihre Welterfahrung schon nutzen können (Wieczorek, 2018). Denkformate beschreiben hierbei Wege, sich individuelles und kulturelles Wissen zu erschliessen.

Donata Elschenbroich (2002, S.10) schreibt: «Die Welt ist der Inbegriff von allem, womit man Erfahrungen macht, wenn man in ihr ist. Dieses progressive Welteinwohnen beschäftigt uns lebenslang.» Damit dies für Kinder mit schwerer Behinderung möglich wird, bedarf es umfassender Beteiligung an Weltausschnitten, welche im Dialog erschlossen werden.

Literatur

- Elschenbroich, D. (2002). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Goldmann.
- Greenspan, S.I. & Shanker, S.G. (2007). *Der erste Gedanke. Frühkindliche Kommunikation und die Evolution menschlichen Denkens*. Weinheim: Beltz.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Wien: Residenz.
- Schäfer, G. E. (2005). *Bildung beginnt mit der Geburt*. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, G. E. (2010). Welten entdecken, Welten gestalten, Welten verstehen. In H.-J. Fischer et al. (Hrsg.), *Sachunterricht frühe Kindheit* (S. 13–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäfer, G. E. (2011). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. München: Juventa.
- Schäfer, G. E. & von der Beek, A. (2013). *Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken*. Weimar: das netz.
- Stenger, U. (2010). Die Krippe als Bildungsort – Konzeptionelle Überlegungen und Beob-

- achtungen. In G. E. Schäfer et al. (Hrsg.), *Kinderwelten – Bildungswelten* (S. 50–64). Berlin: Cornelsen.
- Von Lüpke, H. (2015). Dialog mit dem Säugling. Der Ansatz Emmi Piklers im Kontext der Modelle von Milani Comparetti, Winnicott und Stern. In A. Gilles-Bacciu & R. Heuer (Hrsg.), *Pikler. Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung* (S. 134–140). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wieczorek, M. (2017). Alltagsgeschichten – ein erster Weg ins Narrative. *Unterstützte Kommunikation*, 3, 39–45.
- Wieczorek, M. (2018). *Mit jedem Schritt wächst meine Welt. Bildung und schwere Behinderung*. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.



Prof. Dr. Marion Wieczorek
Pädagogik / Didaktik im
Förderschwerpunkt körperliche und
motorische Entwicklung
PH Ludwigsburg Fakultät für
Sonderpädagogik
wieczorek@ph-ludwigsburg.de

Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für
Heilpädagogik, 26. Jahrgang, 5–6/2020
ISSN 1420-1607**

Herausgeber

Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)
Haus der Kantone
Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern
Tel. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61
szh@szh.ch, www.szh.ch

Redaktion und Herstellung

Kontakt: redaktion@szh.ch
Verantwortlich: Romain Lanners
Redaktion: Silvia Brunner Amoser,
Silvia Schnyder, Daniel Stalder
Rundschau und Dokumentation: Thomas Wetter
Inserate: Remo Lizzi
Layout: Anne-Sophie Fraser

Erscheinungsweise

9 Ausgaben pro Jahr, jeweils in der Monatsmitte

Inserate

inserate@szh.ch
Annahmeschluss: 10. des Vormonats;
Preise: ab CHF 220.– exkl. MwSt.;
Mediadaten unter www.szh.ch → Zeitschrift

Auflage

2247 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

Druck

Ediprim AG, Biel

Jahresabonnement

Digital-Abo CHF 69.90
Print-Abo CHF 79.90
Kombi-Abo CHF 89.90

Einzelausgabe

Print CHF 9.90 (inkl. MwSt.), plus Porto
Digital CHF 7.90 (inkl. MwSt.)

Abdruck

erwünscht, bei redaktionellen Beiträgen
jedoch nur mit ausdrücklicher Genehmigung
der Redaktion.

Hinweise

Der Inhalt der veröffentlichten Beiträge von
Autorinnen und Autoren muss nicht mit
der Auffassung der Redaktion übereinstimmen.

Weitere Informationen erhalten Sie auf
unserer Website www.szh.ch

