

Ackermann, Karl-Ernst

Sonderpädagogische Erfindungskraft als Medium der Wiederentdeckung der Bildsamkeit. Zum physiologischen Ansatz einer "Pädagogik bei schwerster Behinderung"

Mietzner, Ulrike [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]; Welter, Nicole [Hrsg.]: Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis. Weinheim u. a. : Beltz 2007, S. 155-170. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 52)

urn:nbn:de:0111-opus-79089



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 52. Beiheft

Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis

Herausgegeben von

Ulrike Mietzner, Heinz-Elmar Tenorth und Nicole Welter

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41153

Inhaltsverzeichnis

Ulrike Mietzner/Heinz-Elmar Tenorth

Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft. Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen	7
--	---

Bildsamkeit – der pädagogische Mensch

Michael Parmentier

Das Aufscheinen der modernen Bildungsidee im holländischen Familienporträt des 17. Jahrhunderts. Pädagogische und anthropologische Anmerkungen zum Braunschweiger Familienbild von Rembrandt (1667–1669)	22
--	----

Jörg Zirfas

Immanuel Kant: Zum pädagogischen Orientierungswissen einer Pragmatischen Anthropologie	33
---	----

Nicole Welter

Anthropologie und pädagogische Anthropologie – Differenzen und Konflikte in Herders Pädagogik	45
--	----

Anthropologie – die Logik der pädagogischen Methode

Marcelo Caruso

Wirksamkeit der Oberfläche. Anthropologien der Gewöhnung oder des Subjekts? Deutsche und spanische Deutungen des Bell-Lancaster-Systems im 19. Jahrhundert	64
--	----

Birgit Althans

Lernkonzepte im frühen Management. Die motion studies von Frank Bunker und Lillian Moller Gilbreth	78
---	----

Marc Depaepe/Frank Simon/Melanie Surmont/Angelo van Gorp

„Menschen in Welten“ – Ordnungsstrukturen des Pädagogischen auf dem Weg zwischen Haus und Schule	96
---	----

Helga Kelle

„Altersgemäße Entwicklung“ als Maßstab und Soll: Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen	110
--	-----

Anthropologie als innovative Intention – Lebensreform und Reformpädagogik

Christa Kersting

Das Geschlechterverhältnis in den Konstrukten der internationalen Frauenbewegung um 1900 und seine Bedeutung für die Bildung 124

Johannes Bilstein

Naive Anthropologie, naive pädagogische Praxis – Grundlagen der Pädagogik
Oskar Kokoschkas 141

Karl-Ernst Ackermann

Sonderpädagogische Erfindungskraft als Medium der Wiederentdeckung der Bildsamkeit. Zum physiologischen Ansatz einer „Pädagogik bei schwerster Behinderung“ 155

Menschenbilder und Natur-Argumente

Anja Tervooren

Bildung im Blick 172

Nicole Becker

Der Stellenwert biologischer Erklärungsmuster in der Debatte über ADHS. Eine Analyse pädagogischer Zeitschriften 186

Thomas Müller

Lernende Gehirne. Anthropologische und pädagogische Implikationen neurobiologischer Forschungspraxis 202

Dieter Neumann

Illusion Fortschritt? Die Pädagogik vor den Ansprüchen einer naturwissenschaftlichen Anthropologie 220

Brechungen der Selbstverständigung

Konrad Wünsche

Verkennungsgeschichte des Menschen 238

Karl-Ernst Ackermann

Sonderpädagogische Erfindungskraft als Medium der Wiederentdeckung der Bildsamkeit

Zum physiologischen Ansatz einer „Pädagogik bei schwerster Behinderung“

Seit Mitte der 1970er Jahre entstanden an verschiedenen Stellen in der Bundesrepublik Deutschland Initiativen für jene Kinder, um die sich bis dahin keine Pädagogik bemüht hatte, nämlich für Kinder mit schwersten geistigen und körperlichen Behinderungen. Diese Tatsache ist so überraschend, weil selbst die Pädagogik der Geistigbehinderten diesen Menschen bis dahin „Bildungsunfähigkeit“ zugeschrieben hatte und eher für Aufbewahrung statt für pädagogische Förderung votiert hatte. An dieser Zäsur in der Geschichte von Theorie und Praxis der Geistigbehindertenpädagogik lässt sich deshalb gleichzeitig diskutieren, wie das pädagogische und sonderpädagogische Bild des Menschen selbst Veränderungen unterliegt, also keineswegs in einem konstanten Bild der Natur des Heranwachsenden oder der Natur der Behinderung fest verankert ist. Es zeigt sich vielmehr, dass die alte Idee der Bildsamkeit zwar die Konstante der pädagogischen Anthropologie darstellt, dass sie sich aber erst dadurch Geltung verschaffen kann, dass die Pädagogen oder, konkret hier, die Sonderpädagogen selbst in einer Situation, die als pädagogisch unlösbar gilt, durch ihre methodische Erfindungskraft einen pädagogischen Weg zeigen, die Geltung der universellen Annahme der Bildsamkeit zu demonstrieren.

Im Folgenden wird diese These zunächst am Beispiel des Förderansatzes „Basale Stimulation“ analysiert. Dabei lässt sich (1.) nachverfolgen, wie ein solcher pädagogischer Zugang zu diesen Menschen gefunden werden konnte und (2.) welches pädagogische Konzept die Basis der neuen Arbeit gebildet hat. Das dabei entwickelte Konzept wird schließlich (3., 4.) in den historischen Kontext einer sensualistisch orientierten Pädagogik und Sonderpädagogik gestellt und nach seiner systematischen Bedeutung diskutiert (5.).

1. Schwerste Behinderung und erste Förderansätze in den 1970er Jahren

Zunächst geht es in der Sonderpädagogik wie in aller Pädagogik darum zu klären, welche Kinder zu Adressaten pädagogischer Arbeit werden, und hier konkret, welche Kinder gemeint sind, wenn man von „schwerster Behinderung“ spricht. Gemeint sind Menschen, die in der Regel als zugleich schwer geistig und körperbehindert gelten – d.h. sie weisen mehrfache Behinderung auf. In der Heil- und Sonderpädagogik werden Fragen der Definition von ‚Behinderung‘ mit großer Vorsicht und Zurückhaltung diskutiert, nicht zuletzt deshalb, um nicht einer defizitorientierten und stigmatisierenden Sicht-

weise zu erliegen oder um nicht mit dem eigenen programmatisch formulierten anthropologischen-ethischen Selbstverständnis in Konflikt zu geraten.

In Abgrenzung zu sozialpolitisch und administrativ relevanten Definitionen der „Schwerbehinderung“ nach dem Schwerbehindertengesetz bzw. ab 2001 nach dem Sozialgesetzbuch IX („Schwerbehindert ist, wer einen Grad der Behinderung von mindestens 50 aufweist ...“; §2 Abs. 2 SGB IX) wird aus heil- und sonderpädagogischer Sicht mit dem Superlativ „schwerstbehindert“, „schwerste Behinderung“ oder mit dem Terminus „schwer mehrfachbehindert“ auf eine ganz besonders intensive Behinderung verwiesen. Es wird jedoch eine definitorische Festlegung von schwerster Behinderung vermieden, unter anderem deshalb, „da alle derzeit gebräuchlichen Bezeichnungen deutliche Nachteile aufweisen“ (Fröhlich 1998, S. 12). Vielmehr versucht man in der Regel, sich auf der Basis von Beschreibungen darüber zu verständigen, was unter ‚schwerster Behinderung‘ verstanden wird. So skizziert z.B. Barbara Fornefeld rückblickend die Schülerinnen und Schüler, die sie zu einem Zeitpunkt unterrichtete, als selbst die Sonderschulen hierauf weder personell noch konzeptionell entsprechend eingestellt waren, folgendermaßen:

„Ich übernahm 1980 an einer Schule für Geistigbehinderte eine gerade gegründete Schwerstbehinderten-Klasse, die aus sieben Schülerinnen und Schülern bestand. Es waren Kinder, die sowohl in ihrer motorischen, als auch in ihren geistig-seelischen Fähigkeiten auf das Schwerste beeinträchtigt waren, die bei allen alltäglichen Verrichtungen der Hilfe anderer bedurften, die gefüttert, angezogen, gepflegt, gelagert werden mussten und die darum ihr Leben lang in besonderer Abhängigkeit von Eltern, Lehrern und Betreuern blieben. Es waren Kinder, die häufig nicht erwartungsgemäß auf Kontakt- und Lernangebote reagierten, die sich nicht durch aktive Sprache, sondern eher durch Laute oder somatisch z.B. mittels Speichelfluss, Tränenflüssigkeit, Körpergeruch oder -bewegungen ausdrückten“ (Fornefeld 2001, S. 127).

In den Beschreibungen der 1980er Jahre wurde sehr oft die „irritierende“ Wirkung hervorgehoben, die diese Kinder auf ihre Umwelt ausüben. Sie stellten und stellen für die Institution Schule, die Lehrkräfte, aber vor allem auch für die Eltern eine große Herausforderung dar.

„Insbesondere die Basis jeder menschlichen Beziehung ... ist schwer irritiert. Nicht nur fehlt die Möglichkeit sprachlicher Verständigung, es irritiert uns die Mimik der Kinder, wir beobachten keine Gesten, selbst die elementare Körpersprache verwirrt uns, weil kaum ein Lebens- und Äußerungsbereich ungestört und unbeeinträchtigt bleibt“ (Fröhlich, zit. in: Dank 1992, S. 9).

Anfänglich waren selbst die „Schulen für Geistigbehinderte“, die in den 1960er Jahren auf Initiative der 1958 gegründeten Elternvereinigung „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“ (heute: „Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung“) nach und nach gegründet wurden, mit dieser neuen Aufgabe der Bildung und Erziehung von „schwerstbehinderten“ Kindern völlig überfordert. Die Vorstellung, nicht nur geistig behinderte, sondern schwerstbehinderte Kinder und Jugendliche als Schüler an diesen neuen Schulen oder an den schon bestehenden „Schulen für Körperbehinderte“ aufzunehmen, war mehr oder weniger noch undenkbar. Weitaus

selbstverständlicher war der Gedanke der „Bildungsunfähigkeit“ aus dem Reichsschulpflichtgesetz von 1938 verbreitet, der in Deutschlands Ost wie West und auch noch während der 1970er Jahre für diese Gruppe der schwerstbehinderten Schüler weitgehend ungebrochen nachwirkte. Darüber hinaus erschien eine pädagogische Zuwendung zu dieser Personengruppe unter anderem „riskant“, da hiermit das vertraute pädagogische Terrain verlassen wurde: „Vor einigen Jahren bedeutete die Beschäftigung mit ‚Idioten‘ und ‚Pflegefällen‘ unter sonderpädagogischem Aspekt das Risiko, den definierten pädagogischen Boden zu verlassen. Lediglich caritativen Einrichtungen wurde die wohl-tätige Pflege und Versorgung ‚solcher Individuen‘ zugestanden. Pädagogik, gar Pädagogik als Wissenschaft, auch Heilpädagogik hatte sich mit diesem Personenkreis kaum beschäftigt“ (Fröhlich 1978, zit. n. Dreher 1996, S. 52).

Dementsprechend äußert sich auch Dreher in einem 1979 veröffentlichten Aufsatz mit dem Titel „Was bedeutet die Anerkennung des Geistigbehinderten als Menschen für dessen Erziehung“ folgendermaßen: „Es ist in unserer Zeit noch nicht selbstverständlich, den Geistigbehinderten in seinem vollen Menschsein zu akzeptieren und die ihm eigenen Lebensmöglichkeiten zu eröffnen“ (Dreher 1996, S. 20). Zwar existierten in den einzelnen Bundesländern ab 1964 Schulgesetze, die den Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung ermöglichen, allerdings noch mit bestimmten Aufnahmebedingungen, so dass Schüler mit schwerster Behinderung zum Großteil von ministerieller Seite aus noch als schul- und bildungsunfähig und als ‚reine Pflegefälle‘ deklariert wurden. Eine „untere Grenze“ der Voraussetzungen für schulische Bildung wurde beispielsweise in Nordrhein-Westfalen erst im Jahr 1978 durch eine Ergänzung der Sonderschulnahmebedingungen aufgehoben. Gleichwohl wird in einigen Bundesländern für diese Kinder immer noch von der Möglichkeit eines „Ruhens der Schulpflicht“ Gebrauch gemacht (Lamers/Heinen 2006, S. 149f.).

Inzwischen hat sich jedoch die Berücksichtigung von Menschen mit schwerster Behinderung in Disziplin und Profession weitgehend durchgesetzt. Umso mehr ist deshalb von Interesse, wie unter den eingangs skizzierten Bedingungen es plötzlich zu einem pädagogischen Zugang zu diesen Menschen kommen konnte. Mitte der 70er Jahre initiierte der Sonderpädagoge Andreas Fröhlich entgegen den genannten Annahmen, wie sie in der Pädagogik generell, aber auch in der Sonderpädagogik in Geltung waren, in Rheinland-Pfalz ein Projekt zur Förderung schwerstbehinderter Kinder. Im Vorwort des Zwischenberichtes zu diesem Modellversuch schreibt die damalige Kultusministerin Hanna-Renate Laurien: „Mit diesem Modellversuch betreten wir pädagogisches und wissenschaftliches Neuland; ein großer Teil schwerstkörperbehinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland erhielt bisher keine oder nur eine sehr geringe pädagogische Hilfe und wurde lediglich pflegerisch betreut. Die Ursachen dieser ungenügenden Verwirklichung des Rechtes auf Bildung schwerstkörperbehinderter Kinder liegen vor allem darin, daß es bisher keine auf diesen Personenkreis zugeschnittene Förderprogramme gab“ (Begemann/Fröhlich 1979, S. 9).

Aus diesem Modellversuch ging ein Förderverfahren hervor, das 1977 „Basale Stimulation“ genannt wurde. Die Basale Stimulation wird bis heute im Bereich der sonderpädagogischen Förderung und darüber hinaus breit rezipiert. In der sonderpädagogischen

Förderpraxis ist das Konzept der Basalen Stimulation von Fröhlich inzwischen ein äußerst erfolgreiches und anerkanntes sonderpädagogisches Förderverfahren. Man kann aus heutiger Sicht sagen, dass mit diesem Konzept die Schwerstbehindertenpädagogik im deutschsprachigen Raum maßgeblich ihren Anfang nahm und sich vor allem dieses Verfahren in der Förderpraxis bis heute durchsetzen konnte und etabliert hat (vgl. die Homepage des „Internationalen Fördervereins Basale Stimulation e.V.“: www.basalestimulation.de).

Es gab Mitte der 1970er Jahre auch weitere Ansätze, die sich um diese Personengruppe bemühten, so z.B. von Walther Dreher (1996), der von Bollnows Anthropologie und einer phänomenologisch orientierten Medizin (A. Nitschke, H. Plügge und F.J.J. Buytendijk, V. von Weizsäcker) ausgehend einen phänomenologischen Zugang zu dieser Personengruppe und eine entsprechende Schwerstbehindertenpädagogik begründet, die dann von Fornefeld (1989, 1995) und Stinkes (1993) aufgegriffen und fortgeführt wurde bzw. wird. Ebenso hatte Wilhelm Pfeffer einen phänomenologisch orientierten Ansatz zur „Förderung schwer geistig Behinderter“ (1988) grundgelegt. Darüber hinaus sind die Ansätze von Manfred Breitinger (Breitinger/Fischer 1981) und Dieter Fischer (1976) sowie von Georg Feuser (1979) zu nennen. Doch hatte sich bereits damals der Ansatz von Fröhlich breitenwirksam durchgesetzt, der auch heute noch in der Förderpraxis favorisiert wird, wie Lamers (2000, S. 178ff.) in einer Umfrage unter Sonderschullehrern festgestellt hat. An diesem Beginn einer Pädagogik bei schwerster Behinderung interessiert mich nun vor allem, welche Grundfigur des Anfangs hierbei ausgemacht werden kann. Ich werde deshalb exemplarisch auf das Konzept der Basalen Stimulation von Fröhlich ausführlicher eingehen.

2. Das Konzept der Basalen Stimulation

In einem pragmatischen, für die Hand von Sonderschullehrern aufbereiteten Band wird das Konzept der „Basalen Stimulation“ von Andreas Fröhlich folgendermaßen dargestellt: „Dem Schwerstbehinderten sollen durch die basale Stimulation Reizerfahrungen solcher Qualität und Quantität ermöglicht werden, die er sich selbständig und aktiv nicht verschaffen kann. Über das In-Gang-Setzen *vorhandener* Verarbeitungsorgane soll das Gehirn stimuliert und dazu angeregt werden, *neue* Wahrnehmungs- und Reaktionsleistungen aufzubauen“ (Dank 1992, S. 18).

Dem schwerstbehinderten Kind werden also besonders strukturierte Reize zugeführt, die seinem jeweiligen Wahrnehmungsniveau entsprechen und zu einer Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit beitragen sollen.

Rückblickend nennt Fröhlich drei erste theoretische Orientierungen (das so genannte „Drei-P-Modell“), die für die Entwicklung seines Förderansatzes maßgeblich waren:

- Physiologie bzw. Neurophysiologie
- Piagets Entwicklungstheorie
- Physiotherapie von Bobath (Fröhlich 2001, S. 148f.).

Die frühe Basale Stimulation knüpfte vor allem an neurophysiologische Arbeiten von J. Pechstein aus der Sozialpädiatrie an, der in seinen Forschungen zur zentralnervösen Entwicklung des Kindes die Auswirkungen depriverender Bedingungen im Kindesalter auf die Entwicklung der Gehirnstrukturen aufwies.

„Pechstein konnte zeigen, dass bei anregungsarm aufgewachsenen Kindern schwächere Strukturen ausgebildet wurden als bei Kindern mit normaler Anregung in den ersten Lebensmonaten und Jahren ... Anregungen der Umwelt, aufgenommen durch die Sinnesorgane des einzelnen Menschen, stellen nach dem derzeitigen Wissen die wichtigste Stimulation für das strukturelle Wachstum des Gehirns dar“ (Haupt/Fröhlich 1982, S. 65).

Arbeiten aus der Körperbehindertenpädagogik zu „somatogenen Intelligenzentwicklungsstörungen“ verwiesen auf Piagets Entwicklungstheorie: cerebrale Entwicklungsstörungen wirken sich im Kindesalter intelligenzmindernd aus, da durch die körperliche Beeinträchtigung „weniger sensumotorische Erfahrungen im Sinne Piagets“ (Fröhlich 2001, S. 148) erworben werden können. Das Konzept der „Bahnung“ aus der „Physiotherapie“ von Berta und Karel Bobath stellte eine weitere wesentliche Orientierung für die Basale Stimulation dar:

„Das Konzept der Bahnung ... ging davon aus, dass durch das Angebot von stimmigen Bewegungsabfolgen, unter Ausschluss reflektorischer pathologischer Bewegungsmuster, neue synaptische Verbindungen im Gehirn entstehen, die dann in der Lage sind, diese Bewegungen eigenaktiv zu produzieren“ (Fröhlich 2001, S. 148f.).

Vor diesem Hintergrund ging es aus Sicht der frühen „Basalen Stimulation“ während der 1970er und 1980er Jahre darum, Kinder mit einer schweren pränatalen Hirnschädigung vor einer postnatalen sensorischen Deprivation und einer hiermit einhergehenden zweiten deprivationsbedingten Hirnschädigung durch Stimulation zu bewahren. Mit Stimulation war zunächst gemeint, „dass das Kind ... halb passiv Reizen ausgesetzt wird, es wird angeregt, stimuliert. Anzahl, Art und Dauer der Reize werden zunächst von außen, d.h. vom Therapeuten, vom Erzieher festgelegt. Er reagiert mit seiner Reizzufuhr auf die Reaktion des Kindes“ (Begemann/Fröhlich 1979, S. 53). Basal wird diese Stimulation genannt, weil sie eine Basis verschaffen soll bzw. weil sie grundlegend und gleichzeitig voraussetzungslos ist. Als „Stimulationsfelder“ werden vor allem die somatische, die akustisch-vibratorische, die vestibuläre, darüber hinaus die haptische, olfaktorische und optische Anregung genannt. In der späteren Version der „Basalen Stimulation“ (der 1980er Jahre) werden unter Bezug auf die Pränatalpsychologie vor allem die folgenden drei Bereiche der Stimulation hervorgehoben:

- somatische, den ganzen Körper einbeziehende Anregungen,
- vestibuläre, das frühentwickelte Lage- und Gleichgewichtssystem anregende Stimulation,
- vibratorische, auf Schwingungsempfinden hinzielende Stimulation (Fröhlich 1994, S. 102).

Das Förderangebot in diesen drei Stimulationsfeldern wird folgendermaßen beschrieben: „Die Sinnesrezeptoren der *somatischen Wahrnehmung* (Temperatur-, Druck-, Feuchtigkeitsempfindungen der Haut) werden z.B. durch Baden und Duschen mit unterschiedlich temperiertem Wasser, durch Einreiben mit Schaum, Frottieren und Berie-seln des Körpers mit verschiedenartigem Material, durch Trockenföhnen, Cremen, Mas-sieren, in Materialbädern (Kornwanne, Styropurflocken- und Kugelbad) und unter der Trockendusche (Schnüre oder Plastikrohre, die das Kind sanft bestreichen) angeregt. Mit Hilfe von Vibrationsquellen (Vibrationswürfel, Massagestab) wird die *vibratorische Wahrnehmung* angesprochen“ (Dank 1992, S. 18f. Hervorheb. K.-E.A.).

Der *vestibuläre Bereich* wird dementsprechend durch die Veränderung der Körperlage im Raum angeregt. Zu diesem Zweck wurden von Fröhlich und seinen Mitarbeitern zahlreiche Materialien und Vorrichtungen entwickelt, die wechselnde Stellungen und Raumlagen, das Angebot von Erfahrungen beim Schaukeln und Wippen usw. ermög-lichten (Schaukeltonne, Hängematte) – wie aus den beiliegenden Abbildungen (Abb. 1 bis 3) ersichtlich wird.

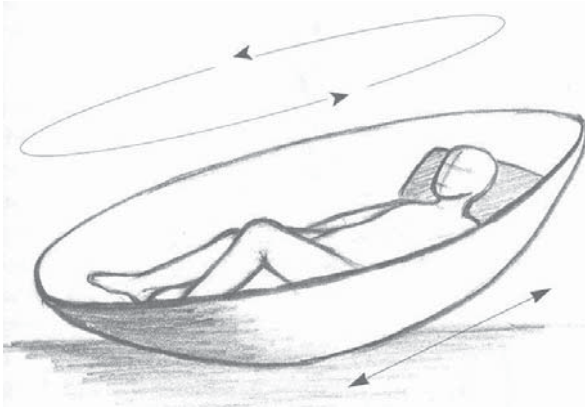
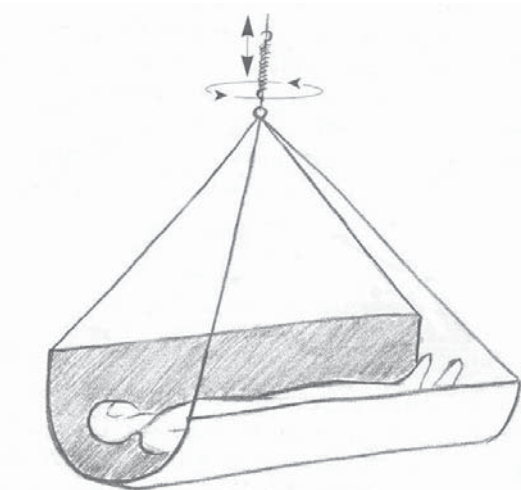


Abb. 1 (links):
Fröhlich 1998, S. 185

Abb. 2 (unten links):
Fröhlich 1998, S. 186

Abb. 3 (unten rechts):
Fröhlich 1998, S. 189



Die orale Wahrnehmung wird durch Mundmassagen sowie durch Gegenstände zum Kauen, Lutschen, Saugen und Beißen angeregt, der olfaktorische Empfindungsraum wird durch Geruchsdarbietungen (Riechfläschchen, Odorierung von Gegenständen und Personen) stimuliert. Den Tastsinn sprechen Materialbäder für die Hand, Gegenstände zum Greifen mit unterschiedlicher Oberflächenstruktur und Formung an. Zur Sensibilisierung der akustischen und optischen Wahrnehmung wird mit ursprünglichsten Reizen gearbeitet (Herzschlaggeräusche, Lichtimpulse) (Dank 1992, S. 19).

Seit ihren Anfängen in der Mitte der 1970er Jahre wurde die Basale Stimulation ständig weiterentwickelt. Fröhlich hat sich mit der ihm entgegengebrachten Kritik (mechanistisches Denken, apädagogische bloße Reiztherapie) auseinandergesetzt und bereits in den 80er Jahren die ursprünglich funktionsorientierte Bereizung und sensorische Bahnung vor allem auch durch Berücksichtigung kommunikativer Bezüge seines Konzeptes („somatischer Dialog“) zu korrigieren versucht. Die maßgebliche Ausrichtung, primär beim Körper anzusetzen und dies in der Regel aus einer eher medizinischen bzw. neurophysiologischen Sicht, ist jedoch leitend geblieben:

„Wir haben von den frühen Gehirnmythologien Abschied genommen und müssen mit der neueren Gehirnforschung feststellen, dass wir so einfach mechanistisch uns die Zusammenhänge nicht mehr vorstellen dürfen. Wir bemühen uns um Ganzheitlichkeit hinsichtlich der Praxis für Menschen mit Behinderung oder in schwerer Krankheit, wir möchten die gesamte Biographie eines Menschen, ... seine Körperlichkeit berücksichtigen“ (Fröhlich 2001, S. 156).

Inzwischen kann das Ziel, das sich diese Initiative gesetzt hatte, als eingelöst bezeichnet werden: Es wurde ein Förderprogramm gefunden und pädagogisch ausgearbeitet, das von einer zunächst nur als Technik präsenten Methode zu einem umfassenden Konzept für schwerst mehrfachbehinderte Menschen weiterentwickelt wurde und das in der Pädagogik, aber auch in der Pflege und Altenpflege, für Menschen im Koma, für sterbende Menschen, für schwer kommunikations- und aktivitätsbeeinträchtigte Menschen mit großem Erfolg verwendet wird.

3. Die physiologische Orientierung der Basalen Stimulation

Wie kam es zu einem solchen Beginn, ja zu einem radikal innovativen pädagogischen Anfang in einem bis dahin vernachlässigten, in der Praxis unbekanntem und pädagogisch riskanten Bereich? 25 Jahre nach der Entwicklung der „Basalen Stimulation“ schildert Fröhlich die Voraussetzungen, unter denen er damals nach einem Konzept zur Förderung schwerst mehrfachbehinderter Kinder und Jugendlicher sucht. Er nennt in diesem Zusammenhang die drei folgenden Motive (Fröhlich 2001).

Das erste Motiv stellt für ihn das Versagen der theoretischen, sich selbst „allgemein“ nennenden Pädagogik dar, mit der er als Student konfrontiert worden war:

„Nach wie vor steht für mich ein Satz im Zentrum dieser damaligen Sichtweise: Der Mensch wird erst durch Erziehung zum Menschen. Damit wollte Pädagogik sich legitimieren, das heißt ihre eigene Wichtigkeit und Nützlichkeit darlegen. Nur wenn Men-

schen erzogen werden, werden sie auch zu richtigen Menschen. Auf der anderen Seite aber formulierte genau diese Pädagogik auch den Gedanken von der Bildungsfähigkeit bzw. den von der Bildungsunfähigkeit. Und sie war schnell dabei, die Voraussetzungen zur Bildungsfähigkeit zu definieren ... 15 Jahre zuvor hatte man die ‚praktische Bildungsfähigkeit‘ so genannter geistig behinderter Menschen entdeckt. Aber auch diese Bildungsfähigkeit wurde damals schwerstbehinderten Menschen abgesprochen, denn sie konnten ja nichts Praktisches tun. Sie blieben also in einem ‚vorpädagogischen Raum‘, wie damals der Ausschluss vom Bildungssystem genannt wurde. Dies alles war von akademischen und praktischen Pädagogen sorgfältig begründet und schien in sich schlüssig“ (Fröhlich 2001, S. 145f.).

Das zweite Motiv entsprang der Konfrontation mit der konkreten Existenz der Kinder, die als Dauerpflegefälle bei ihren Eltern oder in Kinderkrankenhäusern lebten und als nicht bildungsfähig galten. Auch dieses Motiv entstammt wie das erste einer impliziten Anthropologiekritik: diese Kinder waren „... nach Aussagen dieser Pädagogik auch keine Menschen, denn erst durch Erziehung wird der Mensch zum Menschen, und diese Kinder konnte oder wollte man nicht erziehen. Was waren sie also dann?“ (Fröhlich 2001, S. 146). Das dritte Motiv verdankte sich der Tatsache, dass Kindern, die wegen ihrer angeblichen Bildungsunfähigkeit nicht gefördert wurden, kein pädagogischer Ort zugestanden wurde.

„Wir konnten uns damals nicht vorstellen, diese Kinder wirklich in eine Schule zu bringen. Es war unsere Idee ..., die Kinder vielleicht in einem Krankenhaus unterzubringen, wo wir mit ihnen pädagogisch arbeiten wollten. Wir hatten Angst davor, dass sie Transporte nicht überstünden, dass sie kollabierten und dass ihre Gesamtsituation so instabil sei, dass Schule selbst in ganz veränderter Form für sie nicht zumutbar sein könnte“ (Fröhlich 2001, S. 146).

Die anthropologischen Annahmen der tradierten allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik Mitte der 1970er Jahre mussten die pragmatischen Erwartungen der engagierten Sonder- bzw. Schwerstbehindertenpädagogen wie Andreas Fröhlich enttäuschen – und das führte dazu, dass diese Pädagogen einerseits auf programmatischer Ebene eine gegenpädagogische, ja dezidiert „antipädagogisch“ etikettierte Position bezogen und andererseits auf theoretischer Ebene eine Orientierung und Legitimierung außerhalb der Pädagogik suchten: Insgesamt ein nachvollziehbarer Schritt derjenigen, die zuvor feststellen mussten, dass sie durch ihr pädagogisches Engagement für schwerstbehinderte Menschen den „definierten pädagogischen Boden“ (Fröhlich 1978, zit. n. Dreher 1996, S. 52) bereits verlassen hatten und sich nun sozusagen auf exterritorialem Gebiet wieder fanden.

Das konzeptuelle Selbstverständnis, das diesen Modellversuch maßgeblich leitete, weist also zumindest auf programmatischer Ebene eine Ausrichtung auf, die als latent antipädagogisch bezeichnet werden kann. Konsequenterweise ist die Basale Stimulation eindeutig an medizinisch-physiologischen Vorstellungen und nicht an pädagogischen Vorstellungen ausgerichtet. „Angesichts der primären Hilf- und Ratlosigkeit der Pädagogik im Hinblick auf sehr schwer behinderte Menschen mag es nicht verwundern, dass wesentliche Impulse für die Förderung solcher Kinder und Jugendlicher, aber auch Er-

wachsener, aus anderen Disziplinen kommen. Medizin, Krankengymnastik, Beschäftigungstherapie lieferten Anregungen für ein Förderkonzept, wie es in der Gegenwart, zumindest prinzipiell, vorliegt“ (Fröhlich 1992, S. 28).

An anderer Stelle verweist Fröhlich auf die Bedeutung der primär physiologischen Ausrichtung seiner „Basalen Stimulation“ hin: „Im Zentrum steht der Mensch in seiner physischen Realität, die uns auch dann einen persönlichen Zugang eröffnet, wenn scheinbar alle kommunikativen und geistigen Beziehungen verhindert sind“ (Fröhlich 1998, S. 10). Dieses Zitat verdeutlicht zum einen, dass die Basale Stimulation eindeutig auf die physische Realität des Menschen hin ausgerichtet ist. Doch verweist es andererseits auch auf den hohen Stellenwert, den die Basale Stimulation der Beziehung beimisst, der sich jedoch theoretisch nur andeutungsweise niederschlägt. In der frühen Phase der Basalen Stimulation war diese physiologische Ausrichtung allerdings deutlicher. Doch mit der Weiterentwicklung des Konzeptes änderte sich auch die Sicht auf den Menschen. „Aus dem eher passiven Objekt einer Stimulation ist ein aktives Subjekt geworden, das seine Entwicklung weitgehend selbst gestaltet“ (Wagner 2006, S. 257). Dementsprechend wird auch der Dimension der Beziehung mehr Raum eingeräumt.

Bemerkenswert an dieser Anfangssituation des Förderversuches der „Basalen Stimulation“ ist, dass die pädagogischen Traditionslinien zunächst auf programmatischer Ebene in antipädagogischer Wendung abgewiesen wurden und dieser Förderversuch auf physiologischer Ebene mit neurophysiologischen „Daten“ und Forschungsergebnissen sowie mit entwicklungspsychologischen Theoremen legitimiert werden musste. Das Paradoxon besteht nun darin, dass sich nicht auf der Basis einer pädagogischen Beziehungsvorstellung, sondern auf der Grundlage einer physiologisch akzentuierten Gedankenfigur eine gänzlich neue Pädagogik entwickelte, nämlich die „Pädagogik bei schwerster Behinderung“ (Fröhlich 1991b).

Andererseits, und von Fröhlich und in der weiteren Diskussion offenbar selbst nicht in distinkter Rücksicht aufgenommen, ist aber unverkennbar, dass die physiologische Orientierung in der Pädagogik selbst eine lange Vorgeschichte hat, die bis ins späte 18., frühe 19. Jahrhundert zurückreicht und dann auch schon in ihrer Theorie und Praxis sonderpädagogisch motiviert war. Der pädagogische Rückgriff auf die physiologische Erziehung ist deshalb kein Novum, sondern erinnert u.a. an das Konzept von Eduard Séguin und den Kontext, in dem er arbeitete und rezipiert wurde. Auf diese Tradition soll deshalb im Folgenden näher eingegangen werden, weil sich damit auch die grundlegende Denkfigur neuer pädagogischer Bemühungen in der Arbeit mit Geistigbehinderten im Ursprung deutlicher zeigt.

4. Séguins „physiologische Methode“ der Erziehung

In seiner „Geschichte der Heilpädagogik“ interpretiert Andreas Möckel (1988) die plötzlich einsetzende Berücksichtigung und Aufnahme geistig behinderter Kinder in der Mitte des 19. Jahrhunderts als eine Art „heilpädagogische Bewegung“, die er einerseits

mit dem Werk „Die Heilpädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten“ von Jan Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt (1861 und 1863) verbindet, zum anderen aber mit Erziehungsversuchen im 19. Jahrhundert, in denen die Physiologie eine zentrale Rolle spielte (Möckel 1988, S. 116ff.). Aus Sicht von Möckel waren es weder die Rettungshausbewegung noch die Erziehung gehörloser oder blinder Kinder, die die Bildsamkeit geistig Behinderter entdeckten. „Die philanthropischen und christlichen Vereine und Gesellschaften haben die geistig behinderten Kinder ausgeschlossen, obgleich sie als erste gesellschaftliche Bewegungen Erziehung und planmäßigen Unterricht als existentielle Hilfe erkannt hatten. Es bedurfte eines neuen Anfangs“ (ebd., S. 117). Aus der Sicht Möckels machte diesen neuen Anfang in Deutschland Carl Wilhelm Saegert, Direktor des Taubstummeninstitutes in Berlin, mit einem Schüler, den er für „blödsinnig“ hielt und der aus heutiger Sicht als geistig behindert bezeichnet werden könnte (vgl. auch Keller 2000). Gleichwohl versuchte Saegert, diesen zu unterrichten und zu erziehen, und zwar auf der Basis einer neu zu findenden Theorie, wie Saegert selbst weiß: „Ich will hier nicht wiederholen, wie ich bei Kant, Carus, Hegel und anderen Philosophen ... zunächst vergeblich Auskunft gesucht habe“ (Saegert 1858, zit. n. Möckel S. 123). Und Möckel resümiert dann die für die Pädagogik der Geistigbehinderten produktiv werdende Theorie:

„Erst nach dem Studium der Physiologie, insbesondere in ‚Betreff der Nervenstatik‘ (Johannes Müller), und ‚über die Entwicklungsgeschichte von der Entstehung des Menschen‘ (Burdach) sah er die Möglichkeit der Blödsinnigen-Bildung. Sie ward ihm ‚aus Müller’s Physiologie evident‘“ (Möckel 1988, S. 123f.).

In den ersten Heil- und Pflegeanstalten wurden die Erziehungsversuche auch in der Hoffnung auf medizinische Heilung unternommen, doch die Erfolge basierten darauf – so Möckel –, dass „medizinische Maßnahmen wie pädagogische Stimulationen wirkten“ (Möckel 1988, S. 130). Die medizinische Behandlung der Idioten im 19. Jahrhundert lasse sich als unbewusste Fortsetzung der Säuglingspflege mit anderen Mitteln und als Vorbereitung von Erziehung und Unterricht durch Pflege verstehen. Dementsprechend habe die Behandlung geistig behinderter Kinder, „denen man eine bestimmte Kost verabreichte, deren Kleidung man zweckmäßig aussuchte, denen man Bäder, Massagen, Spaziergänge, Tinkturen verordnete“ (ebd.) zu einem kommunikativen Austausch mit Pflegerinnen und Ärzten geführt.

Wie Saegert hatte sich auch der französische Taubstummenlehrer und Arzt Eduard Séguin (1812-1880) in seiner „Idiotenerziehung“ der Physiologie zugewandt. Er ging davon aus, dass in jeder Sinnestätigkeit eine geistige Tätigkeit enthalten ist:

„Perzeptionen werden vom Geist durch die Sinne und nicht von den Sinnen erworben ... Daher verbindet der Unterricht einen unbedeutenden Körper mit allen Körpern, einen unbedeutenden Intellekt mit den allgemeinen Gesetzen des Universums durch spezifische Perzeptionsmittel. Da dies das Gesetz der Perzeption von Erscheinungen ist, macht es nichts, durch welchen Sinn wir perzipieren; da dieselbe Operation ganz vom Geiste ausgeht, ist sie immer mit sich selbst identisch. Dieses Gesetz ist nicht weniger als das Prinzip unserer physiologischen Erziehungsmethode‘ (Séguin 1866/1912)“ (Möckel 1988, S. 132).

Nach der Schilderung von Max Kirmsse (1915), Mentor und Historiograph der Sonderpädagogik um 1900, ging diese „physiologische Erziehung“ Séguins folgendermaßen vor:

„Die physiologische Methode besteht in der Anpassung der Prinzipien der Physiologie durch physiologische Mittel an die dynamischen, perzeptiven, reflexiven und spontanen Funktionen der Idioten, damit sie Stärke, Wissen und Kraft ansammeln. Also zunächst müssen die automatischen Bewegungen harmonisch gestaltet und die Mängel des Muskelsystems korrigiert werden. ... Séguin beschreibt die einzelnen Regelwidrigkeiten des Muskelsystems, von der totalen Bewegungslosigkeit bis zur höchsten Beweglichkeit, eingehend, nebst den dafür geeigneten Übungen zur Herstellung des Gleichgewichtes.“ (Kirmsse 1915, S. 312)

Zur „Bekämpfung“ von „mancherlei auftretenden Anomalien der Zöglinge“ werden besondere „gymnastische Instrumente“ entwickelt und eingesetzt, so z.B. „eine zweckmäßig konstruierte Schaukel, eine Stiege (Treppe), Hanteln u. dergl.“ (Kirmsse 1915, S. 313)

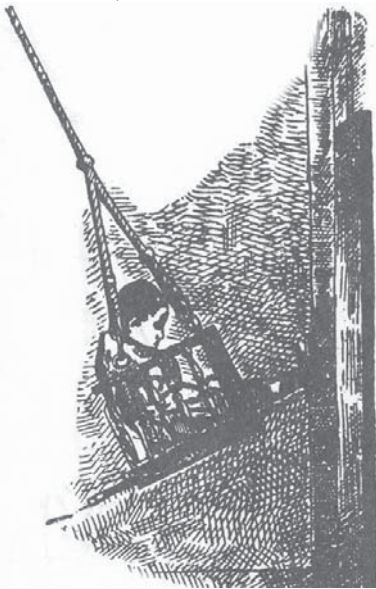


Abb. 4 (oben):
Die Balanzierschaukel
(Kirmsse 1915, in:
Lindmeier/Lindmeier 2002,
S. 313)

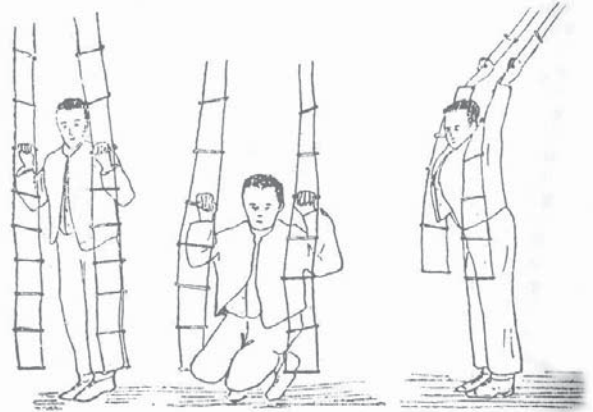
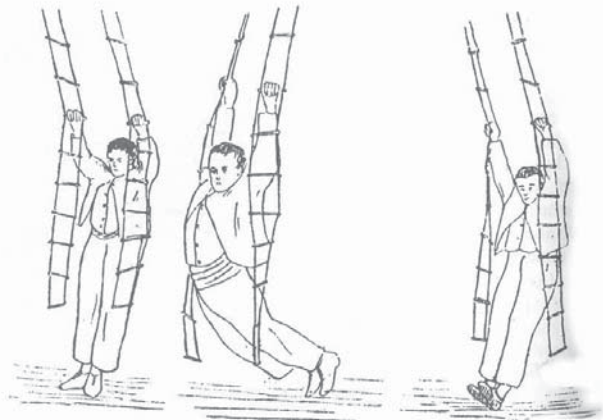
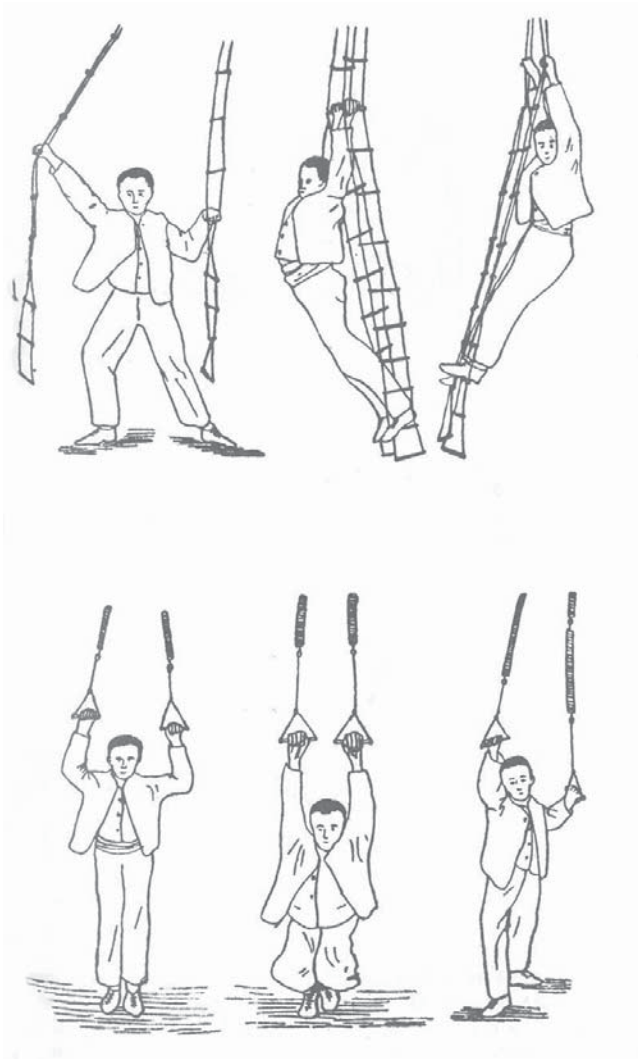


Abb. 5 (rechts):
Die Leiter (Kirmsse 1915, in:
Lindmeier/Lindmeier 2002,
S. 314)





*Abb. 6: Leiter. Ringe
(Kirmsse 1915, in:
Lindmeier/Lindmeier 2002,
S. 315)*

Intendiert wird eine Bildung der Sinne: Am Anfang steht vor allem die Schulung des Tastsinns, die Ausbildung von Geschmacks- und Geruchssinn sowie von „Vibrationsempfindungen“ und „Gesichtssinn“ folgen:

„Auch die Erziehung der Geschmacks- und Geruchsnerve dient der Hebung des Intellekts. Séguin redet hier dem normalen Gebrauch von feinen Speisen und Parfüms das Wort, da sie einen momentanen und bleibenden Einfluss auf Idioten auszuüben geeignet seien ... Es folgt die Kultur des Gehörs. Séguin teilt für seinen Zweck die Vibrationsempfindungen in Geräusche, Musik und Sprache ein, denn diese drei Arten haben besondere Wirkungen: die Geräusche auf die Triebe, die Musik auf die Impulse und die Sprache auf den Intellekt: auch die Erziehung des Gesichtssinnes (muss) so früh wie möglich einsetzen, zumal sie größere Schwierigkeiten zu überwinden hat als die des Ohres ... Als das Hauptmittel zur Fixierung der Aufmerksamkeit verwendet Séguin zu-

nächst den Blick des Lehrers, denn Blicke rufen Blicke hervor. Andere Mittel, wie Gegenstände des täglichen Gebrauchs, das dunkle Zimmer, Vorführung von Schattenbildern, ein Kaleidoskop in großem Maßstabe, Feuerwerk usw. hilft mit, die visuellen Eindrücke des Schwachen zu ordnen und in bewusste Vorstellungen umzusetzen“ (Kirmsse 1915, S. 317f.).

5. Physiologischer Zugang zu Menschen mit schwerster Behinderung

Im Lichte der einleitend geäußerten Frage nach dem Anfang dieser Pädagogik wird eine nicht nur periphere Analogie, sondern eine systematische Kontinuitätslinie zwischen dem Ansatz der Basalen Stimulation und der hundert Jahre zuvor entwickelten „physiologischen Methode“ Séguins sichtbar, auf die unter anderem auch Heinz Mühl schon knapp hingewiesen hat (Mühl 1991, S. 128; auch Theunissen 2006, S. 243; Fornefeld 1995, S. 21). Diese Analogie lässt sich bereits auf der Ebene der Medien und technischen Hilfsmittel in den Illustrationen zu Fröhlichs Konzept der „Basalen Stimulation“ und zu Séguins „physiologischer Erziehung“ ausmachen. Denn die Illustrationen zu Séguins Ansatz – zum Beispiel: Die Balanzierschaukel, Leiter, Ringe (etc.) (abgebildet bei Kirmsse 1915, S. 313-316) – finden sich in analoger Weise in Fröhlichs „Basaler Stimulation“ wieder. Es muss freilich berücksichtigt werden, dass bei dem Personenkreis, um den es Séguin ging, es sich um Menschen handelte, die wir heute eher als „geistig behindert“ und nicht als schwer geistig behindert bezeichnen.

Fröhlich selbst verweist darauf, dass es sich bei der Basalen Stimulation um ein „sensualistisches Konzept“ handle. In seiner Auseinandersetzung mit der an der Basalen Stimulation geübten Kritik (Biologismus, Behaviorismusverdacht) erläutert er die Intention, die ihn zur Bezeichnung „Stimulation“ geführt hatte:

„Die Anregung, die Einladung, sich mit sinnlich Erfahrbarem einzulassen, das war mit Stimulation gemeint, ist es immer noch. Es ist ein sensualistisches Konzept, das aber um die grundsätzlichen Schwächen eines ausschließlich sensualistischen Denkens weiß und daher dem Aspekt der Beziehung und Begegnung, der Kommunikation, des Austausches weiten Raum lässt“ (Fröhlich 2000, S. 112).

Wenn auch die physiologische Methode Séguins im Ansatz der Basalen Stimulation von Fröhlich wiederkehrt und auch die faktische Wirkung beider Ansätze vergleichbar sein mag, so darf dies nicht über Differenzen im theoretischen Kontext hinwegtäuschen. Doch bei beiden Ansätzen lässt sich als gemeinsame Grundfigur das Anfangen einer Bewegung ausmachen, die als „Umweg“ gedeutet werden muss: Offensichtlich bietet es sich angesichts der Irritationen und der Herausforderungen, die von Menschen mit schweren Behinderungen ausgehen, an, nicht direkt auf der Ebene der Beziehung den Zugang zu diesen Menschen zu suchen, sondern den Umweg über die Physiologie des Körpers zu gehen.

Geht es bei diesem Umweg darum, die Unmittelbarkeit der Beziehung zwischen Heilpädagogin und schwerbehindertem Kind auf materialer Ebene durch etwas Drittes zu überbrücken? Geht es darum, das vermeintlich kommunikative Vakuum in dieser

pädagogischen Beziehung „antipädagogisch“ zu füllen? Bedarf es einer physiologisch verorteten Strukturierung der Beziehung, um zunächst überhaupt einen Zugang zu diesen Menschen aufnehmen zu können, an den sich dann erst eine pädagogische Beziehung anschließen kann?

Vor diesem Hintergrund könnte die These formuliert werden, dass erst auf der Grundlage einer solchen physiologischen Methode als eines Umweges der pädagogische Zugang zu Kindern mit schwerster Behinderung ermöglicht wurde. Blickt man intensiver auf den „Sensualismus als Grundlage erster sonderpädagogischer Unterrichtsversuche“ (Hofer 2000, S. 193ff.), dann zeigt sich sogar, dass die pädagogische Methode selbst in der Orientierung an den Sinnen einsetzt, dass „physische Erziehung“ schon in der Pädagogik nicht abgetrennt von der „moralischen“ geschieht, sondern integrales Element einer sich methodisch bewusst entfaltenden Erziehungspraxis ist. Die „Erfindungskraft“ der Pädagogen bezeichnet deshalb ihren eigenen Zugang zum Menschen und die spezifische Möglichkeit der Erziehungswissenschaft, die Geltung der universalen Annahme der Bildsamkeit zu beweisen (Tenorth 2006).

„Methode“ ist dabei aber noch von einer puren Technik unterschieden, die Beanspruchung von „Ganzheitlichkeit“ bei Fröhlich selbst zeigt schon an, dass man bald „pädagogische“ Methoden von anderen, z.B. medizinischen, abgrenzen kann. Physiologie ist nicht das einzige Fundament der pädagogischen Erfindungskraft. Es ist deshalb auch kein Zufall, dass die Entdeckung der Bildsamkeit von Menschen mit Behinderungen (Ellger-Rüttgardt/Tenorth 1998, S. 438ff.) auch in den 1970er Jahren nicht allein von der physiologisch akzentuierten „Basalen Stimulation“ ausging, sondern insbesondere auch phänomenologisch orientierte Ansätze (Pfeffer 1988; Dreher 1996; Fornefeld 1989; Stinkes 1993) gleichzeitig zu Förderkonzepten für schwerst behinderte Kinder führten – so z.B. die „Elementare Beziehung“ von Fornefeld (1989, 2001). Das Konzept der Basalen Stimulation kann allerdings als ein Beleg dafür dienen, dass ein solcher Umweg über die physiologische Erziehung offensichtlich zu einer wirksamen Rezeption und einer erfolgreichen Arbeit in der Förderpraxis beiträgt.

Literatur

- Begemann, E./Fröhlich, A. (1979): Förderung von schwerstkörperbehinderten Kindern in der Primarstufe. Zwischenbericht. Mainz: v. Hase und Koehler.
- Breitinger, M./Fischer, D. (1981): Intensivbehinderte lernen leben. Würzburg: Vogel.
- Dank, S. (41992): Individuelle Förderung Schwerstbehinderter. Konkrete Beispiele, Programme, Übertragungsmöglichkeiten. Dortmund: modernes lernen.
- Dreher, W. (1979): Überlegungen im Vorfeld einer sonderpädagogischen Theoriebildung der Erziehung schwer geistigbehinderter Menschen. In: Hofmann, Th. (Hrsg.): Beiträge zur Geistigbehindertenpädagogik. Rheinstetten: Schindele, S. 198-212.
- Dreher, W. (1991): Anthropologische Fragen angesichts schwerster Behinderung. In: Fröhlich, A. (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 12. Berlin: Marhold, S. 60-69.
- Dreher, W. (1996): Denkspuren. Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Basis einer integralen Pädagogik. Aachen: Mainz Verlag.

- Ellger-Rüttgardt, S./Tenorth, H.-E. (1998): Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49, S. 438-441.
- Feuser, G. (1979): Grundlagen zur Pädagogik autistischer Kinder. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fischer, D. (1976): Die Förderung Intensiv-Geistigbehinderter. In: Baier, H. (Hrsg.): Beiträge zur Behindertenpädagogik in Forschung und Lehre. Rheinstetten: Schindele, S. 62-100.
- Fornefeld, B. (1989): „Elementare Beziehung“ und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. Aachen: Mainz Verlag.
- Fornefeld, B. (1995): Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, Edition Schindele.
- Fornefeld, B. (2001): Elementare Beziehung – Leiborientierte Pädagogik – Phänomenologische Schwerstbehindertenpädagogik. In: Fröhlich/Heinen/Lamers, S. 145-160.
- Fröhlich, A. (1978): Dokumentation zur Situation Schwerstbehinderter. Sonderheft der Zeitschrift für Heilpädagogik. Staufen i.Br.: Kemper.
- Fröhlich, A. (1991a): Basale Stimulation. Düsseldorf: verlag selbstbestimmt leben.
- Fröhlich, A. (Hrsg.) (1991b): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 12. Berlin: Marhold.
- Fröhlich, A. (1992): Perspektive der Förderung von Menschen mit sehr schweren Behinderungen aus pädagogischer Sicht. In: Lebenshilfe für geistig Behinderte. Landesverband NRW. Hürth: Selbstverlag, S. 27-36.
- Fröhlich, A. (1994): Förderung, Bildung und Entwicklung schwerstbehinderter Menschen. Hagen: Studienbrief der FernUniversität Hagen.
- Fröhlich, A. (1998): Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf: verlag selbstbestimmt leben.
- Fröhlich, A. (2000) : Die Bildung von Menschen mit einer schweren Behinderung im Spannungsfeld von Therapie und Pädagogik. Eine essayistische Begegnung mit der Kritik an der Basalen Stimulation. In: Heinen, N./Lamers, W. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf: verlag selbstbestimmt leben, S. 105-115.
- Fröhlich, A./Heinen, N./ Lamers, W. (Hrsg.) (2001): Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik: Schwere Behinderung in Praxis und Theorie; ein Blick zurück nach vorn. Düsseldorf: verlag selbstbestimmt leben.
- Fröhlich, A. (2001): Die Entstehung eines Konzeptes: Basale Stimulation. In: Fröhlich/Heinen/Lamers, S. 145-160.
- Haupt, U./Fröhlich, A. (1982): Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder. Bericht über einen Schulversuch. Teil I. Mainz: v. Hase und Koehler.
- Hofer, U. (2000): Sensualismus als Grundlage erster sonderpädagogischer Unterrichtsversuche. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 193-214.
- Keller, U. (2000): „Bildungsfähigkeit“ von Kindern mit geistiger Behinderung. Theoretischer Kontext und Muster der Praxis in den Berlinischen Anfängen der pädagogischen Arbeit mit „Blödsinnigen“. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 6, S. 45-68.
- Kirmsse, M. (1915): Séguins Ansichten über die Behandlung der Geistesschwachen nach der physiologischen Methode. In: Lindmeier/Lindmeier (2002), S. 310-325.
- Lamers W./Heinen, N. (2006): Bildung mit ForMat – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Laubenstein/Lamers/Heinen, S. 141-206.
- Lamers, W. (2000): Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung. In: Heinen, N./Lamers, W. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf: verlag selbstbestimmt leben, S. 177-206.
- Laubenstein, D./ Lamers, W./Heinen, N. (Hrsg.) (2006): Basale Stimulation. kritisch – konstruktiv. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmt leben.

- Lindmeier, B./Lindmeier, Ch. (Hrsg.) (2002): Geistigbehindertenpädagogik. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz.
- Möckel, A. (1988): Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Möckel, A./Adam, H./Adam, G. (Hrsg.) (1997): Quellen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung. Bd. 1: 19. Jahrhundert. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Mühl, H. (1991): Zur geschichtlichen Entwicklung der Förderung schwerstbehinderter Menschen. In: Fröhlich (1991a), S. 126-138.
- Pfeffer, W. (1988): Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Saegert, C.W. (1845): Über die Heilung des Blödsinns auf intellectuellem Wege. Berlin: Selbstverlag.
- Saegert, C.W. (1858): Die Heil und Pflgeanstalt für Blödsinnige zu Berlin. Berlin: Schroeder.
- Séguin, E. (1866/1912): Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode. Hrsg. v. S. Krenberger [auf der Basis der engl. Ausgabe von 1907]. Wien. Auszug in: Möckel/Adam/Adam 1997, S. 84-103.
- Stinkes, U. (1993): Spuren eines Fremden in der Nähe. Das ‚geistig behinderte‘ Kind aus phänomenologischer Sicht. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Tenorth, H.-E. (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Raphael, L./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München: Oldenbourg, S. 497-520.
- Theunissen, G. (2006): Basale Stimulation im Kontext ästhetischer Erziehung. In: Laubenstein/Lamers/Heinen, S. 241-252.
- Wagner, M. (2006): Der Mensch mit schwerer Behinderung – vom weitgehend passiven Objekt einer Stimulation zum aktiv gestaltenden Subjekt. In: Laubenstein/Lamers/Heinen, S. 253-266.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin. E-Mail: karl-ernst.ackermann@rz.hu-berlin.de