Ursula Haupt

Wie Lernen beginnt

Grundfragen der Entwicklung und Förderung schwer behinderter Kinder

Kohlhammer

Wie Lernen beginnt
Grundfragen der Entwicklung und Förderung schwer behinderter Kinder

Ursula Haupt

Wie Lernen beginnt

Grundfragen der Entwicklung
und Förderung schwer behinderter Kinder

Verlag W. Kohlhammer

1. Auflage 2006

Alle Rechte vorbehalten
© 2006 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart
Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher
Gesamtherstellung: W. Kohlhammer
Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart
Printed in Germany

ISBN-10: 3-17-019313-9
ISBN-13: 978-3-17-019313-0

E-Book-Formate:
pdf: ISBN 978-3-17-029506-3

Inhaltsübersicht

Zum Geleit 7

1 Erfahrungen mit körperbehinderten Kindern als Anfrage an unser Wissen von Entwicklung 9

2 Bausteine zum heutigen Verständnis von Entwicklung 18

2.1 Eigenaktivität 18
2.2 Komplexe Interaktion 20
2.3 Beziehungen 23
2.4 Vielfalt 26
2.5 Trauma und Resilienz 32
2.6 Analoge Entwicklung behinderter Kinder 38

3 Vorgeburtliche Entwicklung – Kompetenz und Verwundbarkeit 41

4 Das Säuglingsalter: Beziehung und Lernen 49

4.1 Die Neugeborenenzeit: erstes Quartal 49
4.2 Zweites bis viertes Quartal 62

5 Kleinkind- und Vorschulalter: Lernen im Leben, symbolisches Verhalten und Lernen 75

5.1 Das zweite Lebensjahr 75
5.2 Das dritte bis fünfte Lebensjahr 81

6 Entwicklungssequenzen 87

6.1 Beziehungserfahrung, Emotionalität und Beziehungsgestaltung 89
6.2 Sprechen, Sprache und Erfahrungswelt 95
6.3 Bewegung und Teilhabe 99
6.4 Wahrnehmung und subjektive Bedeutsamkeit 106
6.5 Kognitive Entwicklung, Welterfahrung und Austausch 113
6.6 Spielen, Zeichnen, Zugang zur Musik 118

7 Mit sehr schwer behinderten Kindern lernen 129

7.1 Entwicklungsanaloge Förderung..... 129
7.2 Kompetenz und Behinderung..... 138
7.3 Beziehung und Lernen..... 149
7.4 Lernen im Leben..... 165
7.5 Symbolisches Verhalten und Lernen..... 181

8 Bewegungserleichterung im Lernen mit sehr schwer behinderten Kindern..... 194

9 Eltern und Fachkräfte in der Förderung sehr schwer behinderter Kinder 202

9.1 Unterschiede und Gemeinsamkeiten ihrer Situation..... 202
9.2 Schwierigkeiten und Wege der Zusammenarbeit.. 210

Literatur..... 215

Zum Geleit

Wie beginnt Lernen?

Welche Voraussetzungen sind erforderlich, damit ein Kind lernen kann und sich lernend entwickelt?

Ist das heutige Wissen über grundlegende Entwicklungsprozesse übertragbar auf Kinder mit sehr schweren Behinderungen?

Auf welche Weise ist es möglich, sehr schwer behinderten Kindern grundlegendes Lernen zu erleichtern?

Das vorliegende Buch versucht Antworten auf diese Fragen zu finden. Ausgangspunkt ist dabei die Überlegung, dass Kinder mit schweren Behinderungen vor allem Kinder sind und nicht vor allem behindert. Entwicklungsprozesse verlaufen bei allen Kindern analog, auch wenn sie durch schwere Behinderungen verlangsamt oder beeinträchtigt werden. Das Wissen um Entwicklungs- und Lernprozesse und ihre Voraussetzungen bei Kindern wächst ständig, auch das Wissen um Kompetenzen in extremen Lebenssituationen. Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit betroffenen Menschen zeigen, dass die Entwicklungsunterstützung auf der Basis der neueren Kenntnisse vielfältiger, reicher und lebensnäher sein kann als lange Zeit angenommen und praktiziert wurde. Entwicklungsbedingungen sehr schwer behinderter Kinder lassen sich so gestalten, dass es für sie leichter wird, sich zu entwickeln. Ein hohes Ausmaß fremdbestimmter Übungen, Trainingseinheiten für verschiedene Funktionen, der Versuch, Entwicklungsschritte einzuüben sind allerdings für die Förderung ungeeignet. Sie können sogar die Auswirkungen einer schweren Behinderung verstärken. Es geht in diesem Buch um eine sensible, feinfühlige Zusammenarbeit mit dem Kind, die die Eltern einschließt. Ziel dieser Arbeit ist es, dem Kind zu erleichtern, die ihm mögliche Entwicklung zu tun, am Leben der Gemeinschaft teilzuhaben und es mitzugestalten. Kenntnisse über komplexe Entwicklungsprozesse sollen auf diese Zusammenarbeit vorbe-

reiten. Beispiele aus der praktischen Arbeit zeigen Möglichkeiten konkreten Vorgehens im Alltag.

Die besondere Herausforderung einer entwicklungsanalogen Begleitung der Kinder liegt darin, sich auf eine zugewandte Beziehung mit ihnen einzulassen und auf dieser Basis mit ihnen gemeinsam zu lernen, wie sie ihre je eigene Entwicklung tun können.

Schwerpunkt dieses Buches ist die Unterstützung des Lernens sehr schwer behinderter Kinder im Kleinkind-, Vorschul- und Grundschulalter. Dabei geht es nicht um Institutionen, in denen Förderung geschieht, sondern um Entwicklungen, die wir Kindern vielleicht erleichtern können.

Mein Dank gilt den Kindern und Eltern, die mir Einblicke gaben in Kompetenzen, Entwicklungsimpulse und -nöte. Ich danke den Fachkräften und KollegInnen, die mir von ihrer Arbeit berichteten und ihre Erfahrungen mit mir teilten.

Frau Angelika Merkel im Institut für Sonderpädagogik in Landau danke ich für die kompetente und geduldige Textgestaltung. Dem Verlag danke ich für die engagierte Unterstützung dieses Buches.

Landau im Herbst 2005 Ursula Haupt

1 Erfahrungen mit körperbehinderten Kindern als Anfrage an unser Wissen von Entwicklung

Grundlagen

Entwicklungs- und Lernprozesse bei Kindern haben mich schon immer fasziniert. Grundlage dazu mögen vielfältige Erlebnisse in unserer großen, kinderreichen Familie in den 40er und 50er Jahren gewesen sein, später dann das Mit-Erleben und Anteil-Nehmen am Aufwachsen der Kinder meiner Geschwister und Freunde, das Staunen über Entfaltung und Lernen, die Freude über Kompetenzen, die Sorge, wenn Entwicklungen erschwert waren.

Auch die Auseinandersetzung mit meiner eigenen Biografie verstärkte mein Interesse vor allem an den sehr frühen Entwicklungs- und Lernprozessen.

Erinnerungen

Manchmal denke ich noch an den langen, entspannten Waldspaziergang Anfang der 70er Jahre im Siebengebirge. Auf einem Baumstamm sitzend erinnerte ich mich ganz unerwartet an ein bewegendes Erlebnis aus der intrauterinen Zeit. Diese körperhafte, lebhafte Erinnerung war einerseits sehr eindeutig. Andererseits blieb ich lange Zeit skeptisch, ob es überhaupt möglich sein könnte, Erlebnisse, die zwei Monate vor der Geburt geschehen waren, zu erinnern.

Suche nach wissenschaftlichen Arbeiten

Damals war noch nicht sehr viel über Kompetenzen und Erlebnismöglichkeiten vor der Geburt bekannt. So begab ich mich auf die Suche nach Arbeiten zu diesem Thema. Für mich war es wichtig zu klären, wie real meine Erinnerung war. Später konnte ich sie auch mit Hilfe meiner Mutter verifizieren.

Durch die Zusammenarbeit mit den körperbehinderten Kindern seit Anfang der 60er Jahre wurde mein Interesse an grundlegenden Entwicklungs- und Lernprozessen auch beruflich zu einem Lebensthema für mich.

Manche Erfahrungen mit den Kindern lernte ich besser verstehen, wenn ich sie in einen Entwicklungszusammenhang stellen konnte.

So ging es mir mit einem siebenjährigen Jungen in meiner Schulanfängergruppe in der Körperbehindertenschule. Er war durch eine angeborene Querschnittslähmung (Spina bifida) gehbehindert und inkontinent. Nach seiner Geburt war er in ein Kinderheim gekommen und dort auch geblieben, da sich keine Pflegefamilie für ihn fand. Das Heim hatte viel zu wenig Personal. So kam es dazu, dass Markus wegen seiner Inkontinenz in der Gruppe der unter dreijährigen Kinder verblieb ohne Frühförderung oder Kindergartenbesuch. Ein Wechsel in eine Gruppe mit älteren Kindern erfolgte erst einige Zeit nach der Einschulung. Der Junge hatte eine recht gute Sprachentwicklung genommen. Allerdings fehlten ihm viele altersentsprechende Erfahrungen und Kenntnisse. Ungeschälte rohe Kartoffeln hielt er zum Beispiel anfänglich für Steine. Kartoffeln kannte er nur als Brei.

Entwicklungszusammenhänge als Hilfe zum Verstehen

Wenn er morgens zur Schule kam, waren die anderen Kinder schon da und hatten mit Spiel oder Freiarbeit begonnen. Markus ging zu jedem Kind, schubste oder knuffte es. Die Kinder mochten das nicht. Ich fragte mich, warum er sich wohl so verhielt, was er wohl damit zum Ausdruck bringen wollte. Er sagte oft, dass er gern zur Schule kam. Aggressive Reaktionen waren bei ihm höchst selten. In neuen Situationen hatte er nicht selten Angst.

Es ging auch darum herauszufinden, welche Möglichkeiten es geben konnte, dieses störende Verhalten zu beeinflussen. Der Hinweis, dass es den Kindern unangenehm war, brachte keine Änderung. Wenn er die Kinder knuffte, wirkte er nicht aggressiv oder ärgerlich. So fragte ich mich, was in einer solchen Situation wohl in ihm vorging. Mir fiel auf, dass manche zwei- bis dreijährige Kinder auf diese Weise auf sich aufmerksam machen – ohne die Absicht zu stören oder zu verletzen. Und Markus lebte im Heim ja nur mit Kindern unter drei Jahren zusammen. Als ich dann Markus und der Kindergruppe als Hilfe zum Verstehen seines Verhaltens anbot, dass er auf diese Weise vielleicht ausdrücken möchte: »Hallo, ich bin da«, setzte eine Entwicklung ein. Markus beobachtete, wie andere Kinder sich begrüßten, und probierte verschiedene Möglichkeiten aus.

Den unmittelbaren Körperkontakt durch Schubsen oder Knuffen brauchte er bei der Begrüßung nicht mehr.

Manche der damals vertretenen wissenschaftlichen Lehrmeinungen erwiesen sich als irreführend und verstellten die Wahrnehmung für die Lebens- und Lernprozesse der Kinder. Sie nahmen ihnen Möglichkeiten, wenn die Theorien als gültig angesehen und die realen Erfahrungen mit den Kindern als zufällig oder irrelevant abgewertet wurden. Die Auswirkungen dieser Lehrmeinungen sind zum Teil heute noch spürbar.

Da ging es zum Beispiel um Kinder wie Rita und Rainer, motorisch schwerst behinderte Kinder, die nicht mit Lautsprache kommunizieren konnten. Beide waren eine Zeit lang Schüler meiner Klasse.

sehr schwer behinderte Kinder

Rita konnte mit sieben Jahren auf dem Rücken und auf dem Bauch liegen, konnte sich aber nicht drehen. Im Rollstuhl sitzend wurde sie von einem Gurt gehalten, freies Sitzen war nicht möglich, auch nicht Aufstellen, Stehen oder Gehen. Sie konnte mit einer Hand Dinge greifen. Sie versuchte auch, kleinere Dinge mit Daumen und Zeigefinger aufzunehmen. Beim Essen brauchte sie Hilfe. Sie konnte einige Laute bilden, versuchte Laute nachzuahmen. Rita verfügte über eine ganze Reihe nichtsprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten für Erlebnisse und Gefühle. Sie war sehr interessiert. Kontakte zu Kindern und Erwachsenen gestaltete sie aktiv mit. Ihr Sprachverständnis war altersgerecht. Im sprachfreien Intelligenztest erreichte sie eine für ihr Alter durchschnittliche Leistung. Ihre motorischen Kompetenzen im Liegen, Sitzen, Stehen und Gehen entsprachen dem Können eines etwa fünf Monate alten nichtbehinderten Kindes; die Bewegungen der Hand und die Lautbildung dem eines etwa neun Monate alten Kindes.

Rainer konnte mit 12 Jahren auf dem Rücken liegen, wenn er durch Kissen und Polster gut unterstützt wurde. Um im Rollstuhl sitzen zu können, brauchte er eine spezielle Halterung. Seine Bewegungsmöglichkeiten im Liegen, Sitzen, Stehen und Gehen entsprachen den Kompetenzen eines etwa zwei Monate alten nichtbehinderten Kindes. Greifen war manchmal möglich, fiel aber oft schwer. Einzelne Laute konnte er bilden, aber nur manchmal zur Kommunikation einsetzen. Das sind Kompetenzen, wie sie bei etwa fünf Monate alten nichtbehinderten

Kindern zu beobachten sind. Auch Rainer war sehr interessiert und hatte ein altersentsprechendes Sprachverständnis. Auch er hatte gute Kontakte zu Gleichaltrigen und Erwachsenen. Er konnte gut rechnen. Lesenlernen fiel ihm wie anderen nichtsprechenden Kindern sehr schwer. Rainer erreichte im sprachfreien Intelligenztest eine für sein Alter überdurchschnittliche Leistung.

überholte Auffassungen

Damals herrschte die Meinung vor, Entwicklungsprozesse seien streng hierarchisch aufgebaut. Bestimmte Phasen oder Stufen müssten in einer festgelegten Reihenfolge durchlaufen werden. Sei das nicht möglich, stagniere die gesamte Entwicklung.
Als Vertreter eines hierarchischen Modells berief man sich z.B. auf Gehlen, der der Auffassung war, zuerst entwickele sich die Grobmotorik, daraus die Feinmotorik, daraus die Sprache und daraus das Denken.
Andere glaubten, Piagets Befunde so interpretieren zu müssen, dass zuerst zwingend das sensumotorische Stadium zu durchlaufen sei ehe das präoperationale, das konkret-operationale und das formal-operationale Stadium möglich würden (vgl. dazu Piaget 1936 und Petermann et al. 2004, 124f).

Behinderung und Intelligenz

Rita und Rainer waren von Geburt an motorisch schwerst behindert. Nach einem streng hierarchisch gedachten Entwicklungsmodell, dessen Basis die Entwicklung der Motorik ist, hätten diese und vergleichbar behinderte Kinder keine altersentsprechende oder überdurchschnittliche Intelligenz entwickeln können. Diese Überzeugung herrschte lange Zeit in Deutschland ebenso vor wie in anderen Ländern (vgl. z.B. Crossley, Mc Donald 1990). Sie führte dazu, dass in den 60er Jahren Kinder wie Rita und Rainer in vielen Schulen keine Aufnahme fanden.

Und selbst heute ist es noch nicht selbstverständlich, dass Kinder mit diesen Kompetenzen ihrer Intelligenz entsprechend gefördert und unterrichtet werden. Auch heute noch geschieht es, dass Kinder wie Rita und Rainer für geistig behindert gehalten werden, weil sie motorisch schwerst behindert sind und nicht sprechen können. So sind die Fragen von damals auch noch die Fragen von heute:

– Wie ist es möglich, dass manche Kinder, die von Geburt an motorisch schwerst behindert sind und nicht sprechen können, Sprachverständnis und Intelligenz entwickeln?

– Wie lernen sie?
– Gibt es andere Entwicklungs- und Lernwege als den auf der Basis von eigenaktiver Motorik und Sensumotorik?
– Wie sehen die aus?
– Welche Prozesse, welche Lernvorgänge steuern Entwicklungen?
– Können sie unterstützt werden?
– Ist ein hierarchisches Entwicklungsmodell überhaupt gültig?
– Gibt das heutige Wissen über Entwicklung und Lernen bessere Verstehensmöglichkeiten für die Prozesse bei Kindern mit schweren Körperbehinderungen?
– Welche Fördermöglichkeiten legt das heutige Wissen von Entwicklung und Lernen nahe?

Anfragen an heutige Lehrmeinungen

Damit ist auch die Frage nach der Entwicklungsunterstützung der Kinder gestellt, die in allen Bereichen große Entwicklungsschwierigkeiten haben.

Die Frage, wie die Entwicklung dieser Kinder verstanden werden kann und ob sie etwas lernen können, wurde von den 70er Jahren an immer drängender. Bis dahin waren sie weitgehend von einer Förderung ausgenommen.
Entwicklungsmodelle wurden zu Rate gezogen, manchmal um Defizite der Kinder aufzuzeigen, um Therapien und Fördermaßnahmen zu begründen, manchmal um Kompetenzen zu beschreiben. Es wurden ähnliche und unterschiedliche Wege beschritten: von der Förderpflege (Trogisch) über Basale Stimulation (Fröhlich), sensumotorische Kooperation (Praschak), elementare Beziehungen (Fornefeld), Leben lernen (Breitinger, Fischer), Erlernen lebenspraktischer Fertigkeiten (Kane und Kane) bis hin zu der provokanten Forderung, alle Kinder alles zu lehren (vgl. Lamers »Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung«).

Defizite oder Kompetenzen als Leitlinie

Es waren und sind tastende Versuche, mit schwerstbehinderten Menschen so zusammenzuarbeiten, dass die möglichen Lernprozesse in Bezogenheit und mit Teilhabe erleichtert werden.

Da sich das Wissen über Lernen und Entwicklung in den letzten 30 Jahren verändert und sehr erweitert hat, ist die Frage neu zu stellen, welche Konsequenzen unser derzeitiges Wissen

für die Arbeit mit Betroffenen haben kann und sei es nur für solange, bis neue Erfahrungen neue Fragen aufwerfen.

Angesichts der praktizierten Förderkonzepte für schwerstbehinderte Menschen stellen sich die Fragen:

Grundfragen der Förderung

- Entspricht funktionelles Training den Lernmöglichkeiten schwerstbehinderter Menschen?
- Kann man Entwicklung in kleinen Teilschritten aufbauen?
- Ist Förderung in kleinsten Schritten sinnvoll?
- Welche Rolle spielt die Beziehungsgestaltung in der Förderung?
- Wie beginnt Lernen?
- Kann man Situationen schaffen, in denen grundlegendes Lernen möglich oder erleichtert wird?
- Welche Lebenssituationen und Lerninhalte sind für grundlegendes Lernen ausschlaggebend?
- Wie sieht es aus mit einer Didaktik des frühesten Lernens? – und mit Lernzielen?

Beispiel: sprechen lernen

Uns wurde ein sehr schwer behinderter dreijähriger Junge vorgestellt.
Die Eltern machten sich Sorgen, weil er noch keine Laute bildete und auch nicht versuchte zu plappern oder zu sprechen – trotz seiner Freude an Kontakten und seiner guten Integration in das Leben der Familie. Motorisch lag eine schwere cerebrale Bewegungsstörung vor. Ben war für alle alltäglichen Verrichtungen auf Hilfe angewiesen. Es fiel auf, dass die Mutter ihm nicht nur das Essen, sondern auch jedes Getränk mit dem Löffel gab. Sie berichtete, dass man ihr das vor mehr als einem Jahr dringend nahegelegt hatte, damit Ben in der Mundmotorik Fortschritte machen könne. Vorher hatte er Getränke mit Hilfe einer Flasche zu sich genommen. Das war wesentlich leichter gewesen. Ausschließlich mit dem Löffel gefüttert, dauerten Essen und Trinken pro Tag mehrere Stunden. Mundmotorische Fortschritte hatte die Mutter nicht beobachten können.

Wie kam es, dass dieser Junge, der so deutliches Interesse an Kommunikation hatte, keine Laute bildete?

Wie lernt ein Kind Lautbildung und Sprechen?

Wir schauten uns das Füttern vom Löffel an. Obschon die Mutter äußerst geschickt vorging, hatte Ben keine andere motorische Möglichkeit, als das Getränk in den Mund laufen zu lassen und nach einer Zeit zu schlucken. Er hatte kein physiologisches Bewegungsmuster, das er für diese Art des »Trinkens« einsetzen konnte. Dazu kam, dass er aufgrund seiner schweren Bewegungsstörung meist nicht mit seiner Hand zum Mund kam und dadurch nur wenig sensumotorische Erfahrung mit dem Mund machen konnte. Sie ist aber Auslöser für spontane Lautbildungen bei kleinen Kindern.

sensumotorische Erfahrungen

So war die Frage, ob ein physiologisches Bewegungsmuster für Trinken sowie verstärkte sensumotorische Erfahrungen im Mundraum es ihm erleichtern könnten, Laute zu bilden. Die Mutter konnte ihn in leichter Beugehaltung gut unterstützen, so dass er mit der Hand zum Mund kam. Das fand er sehr interessant. Er begann sofort mit oralen Erkundungen, wie sie vorher nicht möglich waren. Wir boten ihm versuchsweise eine Flasche mit Getränk an. Es zeigte sich, dass er zunächst nicht mehr »wusste«, wie er aus der Flasche trinken konnte. Er fand diese Kompetenz aber nach kurzer Zeit wieder.

Laute bilden

Die Mutter nahm das gerne auf. Tee oder Saft aus der Flasche zu trinken war vor allem unterwegs eine erhebliche Erleichterung. Nach einiger Zeit bildete der Junge spontan erste Laute. Saugen, Flaschetrinken war das einfachste Bewegungsmuster für Nahrungsaufnahme, das der Junge ausgebildet hatte. Der Rat, nur noch einen Löffel zu benutzen, entsprach nicht den Bewegungsmöglichkeiten und der Entwicklung des Jungen. Seine sensumotorischen Munderfahrungen waren noch unzureichend für differenziertere Bewegungsabläufe. Wichtige Lernschritte waren übersprungen worden. So ging die Entwicklung in diesem Bereich nicht weiter.

Wie wichtig hinreichende Erfahrungen im Mundraum und eine Phase spontanen, nicht gezielten Plapperns für das Sprechenlernen sind, habe ich auch bei anderen Kindern erlebt.

Die Mutter kam mit Jo zu mir, weil die Entwicklung des Sprechens wegen einer cerebralen Bewegungsstörung stagnierte. Jo war schon fünf Jahre alt und fing erst an, einzelne Laute zu bilden. Die Mutter sprach ihm Wörter vor, ermutigte ihn zur Nachahmung, hatte aber nicht den gewünschten Erfolg.

Jo hatte trotz seiner recht ausgeprägten Bewegungsstörung gelernt, alleine zu essen. Er konnte mit Unterstützung gehen. Sitzen war nicht schwierig für ihn. Und jetzt sollte es um das Sprechen gehen. Die Mutter hätte es gerne gesehen, wenn Jo bis zur Einschulung fließend sprechen lernen würde. Sie dachte, wenn man ihm genug und deutlich vorspricht, wird dieser interessierte, wache Junge gut sprechen lernen. Es fiel ihr schwer zu verstehen, dass spontanes Plappern, spielerisches Plappern die beste Basis für gezielte Lautbildung, Wörter, Sätze ist. Da sie aber mit dem Versuch, Jo vorzusprechen, nichts erreicht hatte, war sie mit dem anderen Vorgehen einverstanden.

spielerisches Plappern

Ich konnte Jo für das spielerische Plappern erwärmen. Wir erfanden Tierstimmen und -laute, eine geheime Sprache, eine Radiosendung von einem anderen Planeten. Jos Lautreichtum beim Plappern wuchs. Häusliche Versuche mit Lautimitation führten zur Verspannung des Kindes und auch zu Frustration, da Jo Laute und Wörter nicht genau so sagen konnte, wie sie sich anhören sollten. Dieser Unterschied störte ihn sehr. Es dauerte noch eine Weile, bis Jo durch die spontanen Lautbildungen so viel feinmotorisches Geschick erworben hatte, dass er Laute auch gezielt bilden konnte. Danach gelangen ihm auch Silben und Wörter. Bei Jo war die Hauptarbeit die Arbeit mit der Mutter, die Zielvorstellungen mit ihm einüben wollte: korrekte Laute, Wörter, Sätze mit anspruchsvollem Inhalt. Sie hatte große Mühe, dem entwicklungsanalogen Lernweg zu vertrauen, den Jo mit Erfolg beschritt.

Wörter sprechen

Diese Beispiele weisen auf Sequenzen in Lernprozessen, die überindividuelle Bedeutsamkeit haben.
Sie werfen die Frage auf, in welchen Bereichen solche Sequenzen vorliegen und welche Rolle sie für die Förderung spielen können.
Wenn Entwicklungen erschwert sind, steht unser Wissen über Entwicklung und Lernen auf dem Prüfstand. Unser Wissen ist immer nur vorläufig. Leben kennt Entfaltungen und Gestaltungen, die wir noch nicht wahrnehmen und kennen. Kinder mit Behinderungen können uns neue Perspektiven eröffnen. Sie werfen mit ihren Entwicklungen Fragen auf, die uns zwingen, unsere Annahmen zu hinterfragen, unser Wissen zu prüfen und zu erweitern. Wenn wir die Kinder in ihren Lebensäußerungen und Verhaltensweisen ernstnehmen, zeigen sie uns Wege auf, die für sie gangbar sind.

Entwicklungsimpulse unterstützen

Bei unserer Auseinandersetzung mit unserem Wissen über Entwicklung und Lernen geht es nicht darum, Normabweichungen festzustellen und Kinder zu pathologisieren. Es geht aber darum, sie in ihren je individuellen Lebens- und Lernprozessen besser zu verstehen, ihre Entwicklungsimpulse wahrzunehmen und sie zu unterstützen.

2 Bausteine zum heutigen Verständnis von Entwicklung

2.1 Eigenaktivität

Es besteht heute weitgehend Übereinstimmung in der Auffassung, dass Kinder die Akteure ihrer eigenen Entwicklung sind. Annahmen, dass der genetische Code oder die Einflüsse der Mitwelt und Umwelt einen Menschen festlegen, gelten als überholt und nicht zutreffend. Bahnbrechend waren in diesem Zusammenhang u.a. die Arbeiten der Neurobiologen Maturana und Varela (z.B. 1990). Sie konnten zeigen, dass der Mensch als lebendes System die Freiheit hat, sich seine Welt zu schaffen, anstatt nur auf Vorgegebenes zu reagieren, wenn Grunderfordernisse des Lebens erfüllt sind. Nach ihren Befunden ist der Mensch als Subjekt entscheidend an der Schöpfung seiner nur scheinbar objektiven Wirklichkeit beteiligt.

Entwicklung aktiv mitgestalten

Aufgrund seiner Forschungen und Erfahrungen mit Kindern hat Schlack in seinen Arbeiten immer wieder betont, dass die Eigenaktivität des Kindes Motor seiner Entwicklung ist (z.B. 1995, 1997, 2000). Das Kind ist von Anfang an aktiv in Interaktion mit Mitwelt und Umwelt. Es nimmt Entwicklungsreize selektiv auf. Mit Hilfe seiner genetischen Ausstattung nimmt es Einfluss auf seine Entwicklung (2000, 31). Schlack stellt fest, dass nichtbehinderte und behinderte Kinder ihre Entwicklung aktiv mitgestalten. Die Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen »sprechen dafür, dass das behinderte wie auch das nichtbehinderte Kind sich in erster Linie durch eigene Aktivität entwickelt, dass es nur solche ... Anregungen in funktionelle Fortschritte umsetzt, die seiner Motivation und seinem Handlungsrepertoire gemäß sind; dass das Kind selbst also der Akteur seiner Entwicklung sein muss« (1997, 16).

Die heutige Sichtweise betont die im Kind angelegte Entwicklungsdynamik, die durch vielfältige Austauschprozesse in Kompetenzen, Lernvorgängen, Verhaltensweisen Gestalt annimmt.

Largo (1995, 16) spricht vom inneren Drang des Kindes, sich zu entwickeln, sich Fähigkeiten und Wissen anzueignen.

förderliche Bedingungen

Es besteht Konsens, dass die innewohnende Entwicklungsdynamik nur zum Tragen kommen kann, wenn das Kind förderliche Bedingungen für seine Entwicklung hat, so dass es immer wieder positive Erfahrungen in mitmenschlichen Beziehungen und mit der Dingwelt machen kann.

Ist nun aber das Kind Akteur seiner Entwicklung, dann ist der Versuch widersinnig, mit ihm Entwicklung nach vorgegebenem Plan fremdbestimmt einzuüben. Diese Konsequenz wird in der Förderung von Kindern mit Behinderungen wenig beachtet beziehungsweise infrage gestellt. Im Denken und Handeln von Eltern und Fachkräften findet sich oft noch der tief sitzende Zweifel, ob Kinder mit Behinderungen ihre Entwicklung aktiv mitgestalten können oder ob nicht die Behinderung ihnen gerade diese Möglichkeit genommen hat. Fachleute fühlen sich manchmal als die eigentlichen Akteure, sehen Eltern eher als Erfüllungsgehilfen und die Kinder als passive Empfänger von Anregungen und Therapien (Schlack 1997, 15).

Kautter beschreibt die Schwierigkeiten der Umsetzung des neuen Verständnisses in einem Projekt der Frühförderung so: »Uns ... jedenfalls ist es schwergefallen, uns von den Vorstellungen zu lösen

neues Selbstverständnis der Fachkräfte

- wir wüssten, was das beste für die uns anvertrauten Kinder ist,
- wir müssten diese Kinder ›gezielt fördern‹,
- es liege ganz an uns, ob sich die Kinder entwickeln oder nicht, an unseren pädagogischen und psychologischen Kunstfertigkeiten und an unserem Engagement,
- wir seien die Akteure der kindlichen Entwicklung.

Wir mussten umdenken. Wir wurden in unserer Erzieher-Identität infrage gestellt. Die Verwirklichung eines pädagogischen Konzepts der Selbstgestaltung ist anstrengend« (1992, 13).

2.2 Komplexe Interaktion

Entwicklung beginnt mit der Verschmelzung von Ei- und Samenzelle in höchster Komplexität und Dichte. Diese anfängliche Ganzheit enthält im genetischen Code außerordentlich viele Möglichkeiten. Gene bestimmen aber die Entwicklung eines Menschen nicht. Singer führt aus (2002, 44): »Gene sind nie alleine, sondern immer in eine Umwelt eingebettet. Es sind Signale aus der Umwelt, die das Auslesen der genetischen Information initiieren und die Entwicklung ... maßgeblich koordinieren. Die Umgebungsbedingungen bestimmen die Expression bestimmter Gene, und deren Produkte verändern die Umgebung, so dass wiederum neue Gene exprimiert werden und so fort. Es vollzieht sich ein sich selbst organisierender Prozess, der, getragen von einem kontinuierlichen Dialog zwischen Genom und umgebendem Milieu, zur Bildung zunehmend komplexer Strukturen führt« (vgl. auch Bauer 2004, 53).

Bedeutung der Gene

Dornes (1993, 47) macht nachdrücklich darauf aufmerksam, dass die Entwicklung nicht – wie früher angenommen – vom Teil zum Ganzen verläuft, »wobei die Teile Schritt für Schritt zu einem Ganzen zusammengebaut werden«. Das heißt Entwicklung setzt sich nicht aus einzelnen Teilen zusammen, die integriert werden müssen. Das ist sehr wichtig zu bedenken, weil in der vorschulischen und schulischen Förderung oft noch so gearbeitet wird, wie es der alten Vorstellung entspricht. Danach war der Versuch legitim, mit den Kindern in einzelnen kleinen Schritten Kompetenzen »aufzubauen«. Auch die Annahme, bereits in der frühen Entwicklung könne man getrost nach Funktionen wie Motorik, Sprache, Wahrnehmung, Kognition getrennt arbeiten, beruht auf der skizzierten alten Vorstellung.

Entwicklung aus der Ganzheit

In der grundlegenden Entwicklung ist die umfassende Vernetzung innerhalb der Ganzheit ausschlaggebend. Aus den eng verflochtenen Lebensäußerungen und Gestaltungen entwickeln sich erst im Laufe der Zeit unterscheidbare Funktionen. Dornes zeigt das am Beispiel der intermodalen Wahrnehmung, die der Säugling von Anfang an hat: »Die Teile werden in ein Ganzes eingebaut oder anders ausgedrückt: ursprünglich werden Ganzheiten wahrgenommen (z.B. die Gemeinsamkeit von Bild und Ton), und die Differenzierung dieser Ganzheiten in

intermodale Wahrnehmung

separate Empfindungen ist ein Ergebnis des Entwicklungsprozesses und nicht sein Anfang« (1993, 47).

Kennzeichen der frühen grundlegenden Entwicklung ist die komplexe Interaktion des gesamten Entwicklungsgeschehens mit den Bezugspersonen des Kindes und mit der Umwelt. Das beginnt mit den Austauschprozessen zwischen Mutter und Kind zu Beginn der Schwangerschaft. Diese Prozesse interagieren wiederum mit der Lebenswelt der Mutter, ihrer körperlichen und seelischen Befindlichkeit, ihren Bezugspersonen, ihrer wirtschaftlichen Situation, der geographischen, klimatischen, kulturellen, politischen Situation in ihrem Lebensraum.

Austauschprozesse

Die Qualität der erlebten Interaktionen mit Bezugspersonen und die aktuelle Lebenswelt spielen in der kindlichen Entwicklung eine herausragende Rolle. Die damit zusammenhängende emotionale Befindlichkeit eines Kindes ist ein entscheidender Faktor für die Entwicklung von Motorik, Wahrnehmung, Kommunikation, Beziehungsverhalten, Kognition.

Bedeutung der Bezugspersonen

So steht die Bewegungsentwicklung nicht nur in engem Zusammenhang mit dem Bewegungs- und Lageempfinden. Die Interaktion mit den Bezugspersonen spielt eine große Rolle (z.B. hinwenden, abwenden, suchen, mittun). Kommunikatives Verhalten – nonverbal oder mit Lauten – ist Bewegung. Gefühle lösen Bewegungen aus. Bewegungen sind mit Gefühlen verbunden. Sinneswahrnehmungen führen zu Bewegungen. Bewegungen erlauben neue Sinneswahrnehmungen und Erfahrungen.

Petermann et al. (2004, 121) betonen die enge Verflechtung der emotionalen, kognitiven und sprachlichen Entwicklung. Sie beschreiben, wie Gefühle Denken und Handeln beeinflussen und wie Denken Gefühle mitsteuert. Sie weisen auf die Bedeutung der Sprache für den Ausdruck und die Regulation von Gefühlen hin, aber auch für die kognitive Entwicklung. Für sie ist »Entwicklung ein aktiver Prozess, in dessen Verlauf das Individuum durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt fortschreitend Erkenntnisse aufbaut. ... Bereits der Säugling nimmt Ereignisse nicht passiv zur Kenntnis sondern integriert sie. Diese Interpretation, nicht das Ereignis selbst bestimmen sein Verhalten.«

enge Verflechtungen

Lernen und Entwicklung sind untrennbar ineinander verflochten. Wygotski beschreibt Lernen als Motor der Entwicklung (nach Miller 1993, 375). Entwicklung wird meist als übergeordneter Begriff gebraucht. Konsens besteht darüber, dass sie in ständiger wechselseitiger Einflussnahme zwischen Kind und Umwelt entsteht (vgl. Largo 1995, 15). Der Begriff Lernen betont mehr den Aspekt der Aneignung. »Lernen bedeutet für ein Kind, sich Fähigkeiten und Wissen auf seine Weise anzueignen« (Largo 1999b, 226). Das Kind möchte die soziale und materielle Welt begreifen, sich mit ihr auseinandersetzen. Es ist neugierig und sucht aktiv nach Erfahrungen. Für ein Kind liegt der Anreiz des Lernens nicht im Endprodukt, in Einsicht oder Wissen, sondern im Lernprozess selbst (vgl. Largo 1999b, 214).

Lernen

Spitzer betont den Zusammenhang von Lernen und Entwicklung am Beispiel des Laufenlernens (2002, 206): »Allein durch Wachstum und Reifung kommt Laufen nicht zustande. Es bedarf auch der Erfahrung, weswegen man zurecht vom Laufenlernen spricht. Die Möglichkeit, laufen zu lernen, ist angeboren. Sie wird dann zur Wirklichkeit des Laufenkönnens, wenn das Kind zur richtigen Zeit die richtigen Erfahrungen macht. Was wir hier tun können ist die Bereitstellung der geeigneten Rahmenbedingungen.«

Einflussfaktoren

Dichte Vernetzung sowohl innerhalb der Ganzheit des jungen kindlichen Organismus als auch mit allen Einflussfaktoren der Mit- und Umwelt kennzeichnet die grundlegende Entwicklung. Das komplexe Zusammenspiel aller Bereiche ist vielleicht mit Schwingungsfeldern zu vergleichen, die sich gegenseitig beeinflussen. Daher ist Entwicklung durch ganz unterschiedliche Erfahrungen und Erlebnisse beeinflussbar. Das muss nicht bedeuten, dass die gesamte Entwicklung beeinträchtigt ist, wenn durch eine Behinderung zum Beispiel die Motorik eingeschränkt ist. Die alte Annahme war, dass bei einer erheblichen Bewegungsbeeinträchtigung von Geburt an sich zum Beispiel Wahrnehmung, Sprache und Kognition nicht altersentsprechend entwickeln können und auch die Emotionalität betroffen ist.

Einflussfaktoren

Nach dem heutigen Wissen um die Interaktion und Vernetzung aller Bereiche ist die Erfahrung erklärbar, dass eine Beeinträchtigung in einem Bereich zwar eine Erschwerung ist, aber keineswegs zur Behinderung der Gesamtentwicklung führen