



Peter Bentele, Thomas Metzger

Didaktik und Praxis der Heilerziehungspflege

**Ein Lehrbuch
4. Auflage**

Lambertus

Peter Bentele
Thomas Metzger

Didaktik und Praxis der Heilerziehungspflege

Ein Lehrbuch

Lambertus

Peter Bentele
Thomas Metzger

Didaktik und Praxis
der Heilerziehungspflege

Ein Lehrbuch

Lambertus

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bentele, Peter :

Didaktik und Praxis der Heilerziehungspflege :
ein Lehrbuch / Peter Bentele ; Thomas Metzger. –
4. Aufl. – Freiburg im Breisgau : Lambertus, 2008
ISBN 978-3-7841-1789-8

4. Auflage 2008

Alle Rechte vorbehalten

© 2008, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau

Umschlaggestaltung: Nathalie Kupfermann, Bollschweil

unter Verwendung einer Grafik von: Firma ScanCargo

Freundlicherweise zur Verfügung gestellt von: ScanCargo,

Int. Speditionsservice, Wien

Herstellung: Druckerei F. X. Stückle, Ettenheim

ISBN 978 - 3 - 7841 - 1789 - 8

Inhalt

| | |
|----|--|
| 9 | Einleitung |
| | ERSTER TEIL: GRUNDLAGEN |
| 13 | 1 Theorie und Praxis |
| 17 | Die Gegensätzlichkeit von Theorie und Praxis |
| 18 | Theorie und Praxis in der Erziehung / Beziehung |
| 19 | Alltagstheorien und wissenschaftliche Theorien |
| 22 | 2 Zwischenmenschliche Beziehungen |
| 22 | Charakteristika zwischenmenschlicher Beziehungen |
| 24 | Beziehungen zu Menschen mit einer schweren Behinderung |
| 27 | Mediale Beziehung |
| 27 | Die Beziehungsstörung |
| 28 | Private Beziehungen / Berufliche Beziehungen |
| 31 | 3 Kommunikation |
| 31 | Definition |
| 33 | Die Grundregeln der Kommunikation (Axiome) |
| 41 | Der Kommunikationsprozess |
| 46 | Kommunikationsprobleme/-störungen und Lösungsansätze |
| 57 | 4 Didaktik |
| 57 | Was heißt und bedeutet Didaktik? |
| 58 | Didaktik und Bildung |
| 60 | Was ist wissenschaftliche Didaktik? |
| 61 | Außerschulische Didaktik |
| 61 | Didaktik und Heilerziehungspflege |
| 66 | Didaktische Zugänge: Unterstützung und Assistenz von Erfahrungen, Erleben und Handeln |
| 69 | Lebenswelt und kommunikationsorientierte Didaktik |
| 79 | Lebenswelt und kommunikationsorientierte Didaktik – Konkretisierung für eine praktische Umsetzung |

| | |
|-----|---|
| 118 | 5 Die Lebenswelt |
| 120 | Das Wohnen |
| 125 | Die Freizeit |
| 131 | Die Arbeit |
| 135 | Schule, Bildung und Erwachsenenbildung |
| 140 | Die Lebensgruppe oder Wohngemeinschaft als soziale Perspektive |
| 141 | Besondere Situationen |
| 145 | 6 Beobachtung |
| 146 | Unterschiedliche Beobachtungsarten in der heilerzieherischen Arbeit |
| 148 | Probleme der Beobachtung |
| 149 | Praktische Übungen zur Beobachtung |
| 152 | 7 Das Metzler-Verfahren |
| 168 | 8 Dokumentation |
| 168 | Aspekte der Dokumentation in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung |
| 169 | Der Entwicklungsbericht |
| 173 | Alternative Formen der Dokumentation |
| 175 | 9 Reflexion |
| 176 | Verschiedene Formen der Reflexion |
| 177 | Verschiedene Hilfen für die Reflexion |
| 179 | 10 Organisation der beruflichen Arbeit |
| 179 | Organisation unter dem zeitlichen Aspekt |
| 181 | Organisation im pädagogischen Team |
| 184 | Gruppen-/Team-/Arbeits- und Dienstbesprechungen |
| 186 | 11 Zusammenarbeit |
| 186 | Die Heilerziehungspflegerin in der Zusammenarbeit mit den Fachdiensten und der Leitung |
| 189 | Die Zusammenarbeit mit Eltern und Angehörigen |
| 193 | Zusammenfassung wichtiger Aspekte der Teamarbeit |
| 202 | Die Zusammenarbeit im Team |

ZWEITER TEIL: BILDUNGSKONZEPTE FÜR MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN

- 207 12 Entwicklungspsychologische Voraussetzungen
- 207 Die Entwicklung des Gehirns
- 214 Die Entwicklung der Wahrnehmung
- 235 Die Entwicklung der Kommunikation
- 252 Die Denkentwicklung nach Piaget
- 267 13 Unterstützte Kommunikation
- 267 Einleitung
- 270 Definition und Zielgruppe
- 272 Auswirkungen von Kommunikationseinschränkungen
auf Entwicklung und Identität
- 274 Grundsätzliche Überlegungen
- 279 Besonderheiten bei Kommunikations- und
Gesprächssituationen
- 281 Die Kommunikationsförderung orientiert an der
Normalentwicklung
- 291 Unterstützte Kommunikation – Überlegungen
- 297 Unterstützte Kommunikation – Praxis
- 314 Kommunikation mit autistischen Menschen
- 316 Gestützte Kommunikation
(Facilitated Communication, FC)
- 321 14 Basale Bildung
- 321 Einleitung
- 322 Personenkreis
- 326 Kommunikationsförderung von Menschen mit einer
schweren geistigen Behinderung
- 342 Basale Stimulation
- 347 Inhalte
- 356 Praxis
- 389 15 Lernen in der Wirklichkeit
- 410 16 Psychomotorik/Motopädagogik
- 410 Einleitung
- 412 Blick in die Vergangenheit
- 413 Psychomotorik und Motopädagogik
- 414 Inhalte der Psychomotorik

| | |
|-----|---|
| 415 | Intentionen |
| 416 | Methodische Aspekte |
| 423 | Indirekte / prozessorientierte Methoden |
| 425 | Sachimmanente Methode |
| 431 | Praktische Beispiele |
| 443 | Die Autoren |

Einleitung

Die Unterstützung und Assistenz von Bildungsprozessen bei Menschen mit Lernschwierigkeiten spielen in der theoretischen wie in der fachpraktischen Ausbildung der Heilerziehungspflege eine zentrale Rolle. Das Unterrichtsfach Didaktik und Praxis der Heilerziehungspflege, auch als Didaktik und Methodik oder Praxis- und Methodenlehre bezeichnet, gilt als wesentliche Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis.

Die Kapitel dieses Buches orientieren sich am Bildungsplan der Fachschulen für Sozialpädagogik, Fachrichtung Heilerziehungspflege, in Baden-Württemberg (Dezember 2000). Sie bauen aufeinander auf, können aber auch unabhängig voneinander gelesen und genutzt werden.

Im ersten Teil des Buches geht es um die Grundlagen heilerziehungspflegerischer Tätigkeiten, wobei wir uns hier bemüht haben, wesentliche Aspekte, die den Alltag von Menschen mit Unterstützungs- oder Assistenzbedarf betreffen, zu berücksichtigen. Im Kapitel über Didaktik haben wir versucht, ein Gesamtkonzept vorzulegen, welches den Ansprüchen einer zeitgemäßen Erwachsenenbildung ebenso gerecht wird wie den Prinzipien der Selbstbestimmung und der Partizipation. Im zweiten Teil des Buches geht es um die konkreten Bildungsmöglichkeiten und Angebote zur Unterstützung für Menschen mit Lernschwierigkeiten, schweren Behinderungen oder psychischen Erkrankungen. Hier wird zunächst Grundlagenwissen zur Entwicklung der Wahrnehmung, der Kommunikation, des Denkens u. Ä. vermittelt. Daran schließen sich die unterschiedlichen Konzepte zur Unterstützung von Bildungsprozessen an. Um den Text nicht unnötig schwer lesbar zu machen, haben wir uns entschlossen, immer von der Heilerziehungspflegerin zu sprechen; ansonsten verwenden wir sowohl die weibliche wie auch die männliche Form.

Thomas Metzger verfasste die Kapitel 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9 und 10, Peter Bentele die Kapitel 3, 11, 12, 13, 14 und 15.

Wir haben darauf Wert gelegt, viele praktische Übungen in diesem Buch vorzustellen, weil sie Erfahrungen vermitteln können, die sich nicht ohne weiteres aus dem theoretischen Wissen ableiten lassen. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass viele dieser Übungen nicht ohne fachliche Anleitung und Reflexion (spezielle Fort- und Weiterbildungen) in die Praxis umgesetzt werden sollen.

Wir wünschen uns, dass dieses Buch in der nun völlig überarbeiteten Neuauflage von vielen Menschen genutzt wird, die im Praxisfeld der Heilerziehungspflege, der Heilpädagogik oder der Sozialpädagogik tätig sind. Wir würden uns freuen, wenn wir direkt oder indirekt dazu beitragen, dass gemeinsame Erlebnisse, Erfahrungen und Bildungsprozesse gelingen und dadurch Lebensqualitäten erhöht werden können.

Wir bedanken uns bei allen, die zum Gelingen dieses Buches beigetragen haben.

Erster Teil: Grundlagen

1 Theorie und Praxis

In der Heilerziehungspflege und noch mehr in der Ausbildung stehen „Theorie und Praxis“ nicht selten in einem spannungsgeladenen Verhältnis zueinander. Das eigene Verständnis und die eigene Grundhaltung zu diesem Themenbereich haben immer auch Einfluss und Auswirkungen auf die Praxis. Denn Praxis entsteht im täglichen Zusammensein von Menschen. Eigentlich kann Praxis als solche nicht beschrieben werden, sie ist zu komplex und vielschichtig. Dort wo wir mit der Beschreibung von Praxis beginnen, müssen wir auswählen, zuordnen, Zusammenhänge herstellen. Damit befindet man sich bereits auf dem Weg zur Theorie. Praxis lässt sich demnach immer nur unvollständig und exemplarisch beschreiben.

Zwei solche Versuche sollen im Folgenden unternommen werden.

Beispiel 1:

Spätschicht: Herr Heinz H. montiert gerne. Zum Geburtstag hat er einen Metallbaukasten bekommen. Mit diesem beschäftigt er sich im Augenblick in seinem Zimmer. Meine Kollegin ist krank. Herrn Peter T. habe ich gebeten zum Baden zu gehen (von sich aus würde er nicht gehen . . .). Mit Herrn Walter R. und Herrn Fred E. backe ich gerade einen Apfelkuchen. Herr Hans L. ist in Urlaub gefahren. Darüber bin ich nicht unglücklich, weil ich heute alleine im Dienst bin, und Herr Hans L. für mich sehr anstrengend ist. Oft kommt er alle zehn Minuten und hat dann ein dringendes, unaufschiebbares Anliegen. Wenn man sich um sein Anliegen kümmert, rennt er weg. Herr Walter R. und Herr Fred E. freuen sich am Backen, sie sind gerne dabei. Herr Walter R. muss manchmal ermahnt werden, er würde sonst alle Äpfel so essen. Ich schaue auf die Uhr, Herr Martin M. und Herr Karl A. kommen bis in einer halben Stunde von der Arbeit. Spätestens dann sollte der Kuchen im Ofen sein. Herrn Martin M. muss ich beim Duschen helfen, er hat anschließend einen Arzttermin wegen seinem Knie. Es ist nötig, dass ich vorher nochmals in die Akte reinschaue. Herr Karl A. ist ein sehr ruhiger Bewohner, er wird sich wahrscheinlich nach der Arbeit gleich in sein Zimmer zurückziehen und Radio hören. Das aber so laut, dass alle etwas davon haben, und leider eben Volksmusik – nicht mein

Geschmack. Herr Jan H. *arbeitet* als einziger außerhalb, er benützt die öffentlichen Verkehrsmittel. Trotzdem muss ich ihn gleich abpassen. Wenn er, was häufig geschieht, eine Tüte voll eingesamelter Kippen aus der Stadt mitbringt, tausche ich sie mit seinem Einverständnis gegen frischen Tabak – er würde sonst diese Kippen in seiner Pfeife rauchen. Herr Peter T. geht gerade an der Küchentür vorbei. „Peter!?“ Ich höre Plätschern im Bad. „Peter, geh jetzt bitte schnell ins Bad, sonst reicht es nachher für Martin nicht mehr!“ Aber warum höre ich bloß Wassergeräusche? Ich zeige auf die Apfelschnitze und werfe Herr Walter R. einen deutlichen Blick zu. Ich denke, dass er ihn verstanden hat. Dann ins Bad. Da läuft kein Wasser. Es kommt aus dem Zimmer von Herrn Heinz H. Eine unguete Ahnung steigt in mir auf. Und wirklich, eine dicke lange Wasserzunge schiebt sich langsam unter dem Türspalt von Herrn Heinz H.s Zimmer hervor. „Heinz!“ Ich kann es nicht fassen. Bei ihm ist doch das Wasser abgestellt worden, weil er von seinem „zwanghaften Verhalten“, alles mit Wasser füllen zu müssen, mit nichts abzubringen war. Im Bad hatte man ihm deshalb extra Spielraum und Gefäße zur Verfügung gestellt. Ich rufe nochmals „Heinz“ und reiße die Tür auf. Herr Heinz H. trieft vor Nässe. In der einen Hand hält er eine Rohrzange, mit der anderen presst er ein Kleidungsstück an die Wand. Der Hahn liegt abmontiert im Waschbecken. Herr Heinz H. ist zugleich ängstlich, hilflos und erstaunt. Das Wasser lässt sich im Zimmer nicht abstellen, auch den Hahn bringe ich nicht wieder in das Rohr – wahrscheinlich ist das Gewinde kaputt. Ich merke, wie ich hektisch werde. Den Hausmeister anrufen? Nein, zuerst in den Keller und das Wasser abstellen. Wo ist der Haupthahn? Endlich, es hat aufgehört. Ich gebe Herrn Heinz H. trockene Kleider und ziehe mich dann selbst um. Herr Fred E. ist sehr hilfsbereit. Er hat schon den Putzeimer geholt und macht sich nun daran, mit Herrn Heinz H. das Wasser aufzuwischen.

Wo ist Herr Walter R.? Ich renne in die Küche. Zu spät – ich war zu lange weg – die Äpfel sind „verputzt“, auch die, die schon auf dem Kuchen waren.

Das Telefon läutet. Es ist die Mutter von Herrn Hans L. Sie beschwert sich über die neuen Kleider, die wir ihrem Sohn gekauft haben. So würde sie mit ihm nicht herumlaufen. Ich erkläre ihr, dass sich Hans diese Kleider selbst ausgesucht hat und dass wir sie schön fänden. Sie klärt mich darüber auf, dass sie schon in der Textilbranche *gearbeitet* habe, dass sie sich mit Mode sehr gut auskenne und sich von uns Heilerziehungspflegern in dieser Hinsicht

nichts zu sagen lassen brauche. Ich versuche ihr zu erklären, dass ich im Moment keine Zeit habe, weil ich alleine im Dienst bin, wohingegen sie mir mit der Heimleitung droht. Ich gebe ihr die betreffende Nummer und beende das Gespräch.

Herr Martin M., der inzwischen von der Arbeit gekommen ist, klopft wütend an die verschlossene Badezimmertüre. Niemand rührt sich. Herr Martin L. ist ganz aufgebracht, er muss zum Arzt. „Peter“! Ich schließe auf.

Peter steht eingeseift in der Dusche – es kommt kein Wasser mehr. Endlich ist der Hausmeister da, ich zeige ihm den Schaden. Dann klingelt wieder das Telefon. Ich kann keinen Ton verstehen.

„Schwarzbraun ist die Haselnuss . . .“, schallt es durch die Räume.

„Mach doch die Musik leiser!“ Es ist der Fahrdienst, der nach Herrn Martin L. fragt. Sie warten schon, um ihn zum Arzt mitzunehmen. Ich sage mir, dass ich jetzt ganz ruhig bleiben muss, und hole tief Luft. Es stinkt nach alten Zigarettenkippen . . . Herr Jan H. raucht sie bereits in seiner Pfeife.

Wenn viel zusammenkommt, sieht die Praxis so oder so ähnlich aus. Sie umfasst Begegnungen, Beziehungen, Verbindlichkeiten und Verantwortung. Sie erfordert, mit verschiedenen Bedürfnissen, Ausdrucksformen und Eigenheiten der Menschen umzugehen und sich auf diese Vielfalt einzustellen. Aus heutiger Sicht versuchen wir die praktische Lebenssituation mehr aus der Perspektive der Personen mit Lernschwierigkeiten, Behinderung oder psychischen Erkrankung zu sehen und zu verstehen.

Beispiel 2

Frau Lena K. wohnt in einer Wohngemeinschaft zusammen mit drei anderen Frauen. Einmal am Tag kommt eine Heilerziehungspflegerin für eine Stunde. Frau K. ist sehr stolz, dass sie diesen Schritt gewagt und geschafft hat, nachdem sie vorher sechs Jahre in einer größeren Einrichtung der Behindertenhilfe gelebt hatte. Die vier Frauen kommen gut miteinander aus. Kleinere Schwierigkeiten im Zusammenleben gibt es überall, und es ist selten, dass die drei Frauen in dieser Hinsicht Beratung beanspruchen.

Im Umgang mit Geld gibt es noch Unsicherheiten, deshalb sollen die drei Personen für Anschaffungen über 20 Euro Rücksprache mit der Heilerziehungspflegerin halten. Frau K. hat seit einem halben Jahr einen Freund – leider wohnt der in einer anderen Stadt.

Frau K. und ihr Freund arbeiten in der gleichen Werkstatt, haben aber durch die Entfernung der Wohnungen nur selten Möglichkeiten für gemeinsame Freizeit. Frau K. liest kürzere Texte und schreibt gelegentlich einen Einkaufszettel. Eine Zugverbindung zu dem Ort, in dem ihr Freund lebt, gibt es nicht, die Busverbindung ist mangelhaft. Zusammenziehen? Da sind sich alle einig: Die Eltern von Frau K., das Betreuungsteam, der sozialpädagogische Fachdienst, und die Verantwortlichen in der Werkstatt für Menschen mit Behinderung – es ist noch zu früh dafür – Frau K. wäre noch nicht so weit. Das Beispiel mit dem Handy soll diese Haltung begründen. Frau K. hatte sich auf Drängen ihres Freundes vor zwei Wochen für nur einen Euro ein Handy gekauft und ist den damit verbundenen Vertrag eingegangen. Leider hatte sie sich über die Konsequenzen nicht beraten lassen, so dass nach kurzer Zeit sehr hohe Forderungen auf sie zukamen. In einem Gespräch zwischen dem sozialpädagogischen Fachdienst, der begleitenden Fachkraft, der Mutter von Frau K. und Frau K. selbst wurde festgelegt, welche Entwicklungsschritte und Teilziele noch erreicht werden müssen, damit in eine selbstständigere Wohnform gewechselt werden kann. Eigentlich will Frau K. mit ihrem Freund zusammenziehen, ob mit oder ohne Entwicklungsschritte. Frau K. glaubt nicht, dass die Betreuer Recht haben. Frau K. merkt, dass es die anderen nur gut mit ihr meinen, aber das hat doch nichts mit der Selbstbestimmung zu tun, von der andauernd die Rede ist. Frau K. ist traurig und wütend. Sie fragt sich, ob das immer so bleibt.

In der abschließenden Dokumentation der individuellen Entwicklungsplanung von Frau K. steht: Gemeinsam wurde mit Frau K. festgelegt, dass sie im Laufe des nächsten Jahres ihre Kompetenzen im Bereich der Besorgungen weiter ausbauen wird. Selbstständiger Kleidereinkauf sowie Wäsche waschen sollen gezielt und kontinuierlich gefördert werden. Frühere Hobbys wie Fotografieren und Musizieren können Frau K. wieder sinnvolle Lebensperspektiven geben. Es ist geplant, Kontakte zu bestehenden Gruppen in der Stadt herzustellen. Um ihre Partnerschaft mit ihrem Freund günstig zu begleiten, wird vom sozialpädagogischen Fachdienst versucht, einen Termin für eine gemeinsame Ferienfreizeit unter diesem Themenschwerpunkt zu finden.

Beratung zur eigenen Lebensplanung, Integration und Normalisierung sind die theoretischen Leitlinien im heilerzieherischen Alltagshandeln der „professionellen Helfer“. Aber wo fängt das an und wo hört das auf?

Mögliche Aufgaben:

1. Bewerten sie die Handlungsansätze in beiden Beispielen und zeigen Sie, wo und wann das Handeln der Mitarbeiter eher alltagspraktisch beziehungsweise theoretisch orientiert ist.
2. Analysieren Sie die jeweiligen Interessenslagen aller beteiligten Personen im zweiten Beispiel und entwickeln Sie für die pädagogischen Mitarbeiter alternative Handlungsstrategien.

DIE GEGENSÄTZLICHKEIT VON THEORIE UND PRAXIS

Theoretiker der Naturwissenschaften haben gesellschaftlich ein hohes Ansehen. Sie arbeiten mit dem Kopf, haben Umgang mit Theorien, entwickeln neue Hypothesen und übersetzen ihre Ergebnisse in neue Techniken. Im Gegensatz dazu werden „Theoretiker“, die sich mit dem Zusammenleben der Menschen befassen, von „Praktikern“ häufig genug mit Argwohn betrachtet, lässt sich doch vieles von dem, was sich theoretisch gut anhört, nicht umsetzen beziehungsweise nachvollziehen. Bisweilen entsteht sogar der Eindruck, dem Theoretiker fehlten fundamentale Erfahrungen von der Basis. Der „Praktiker“ hingegen handelt, weiß, was in der jeweiligen Situation zu tun ist. „Das Wort Praxis wird mit Aktivität, tätigem Einsatz und gelebtem Leben gleichgesetzt, beim Wort *Theorie* denken viele an abstrakte Gedankengebäude, idealistisch überzogene Vorstellungen oder wirklichkeitsfremde Entwürfe“ (Badry u.a. 1992, 10).

Die Gegensätzlichkeit von Theorie und Praxis ist aber, genauer besehen, nur eine scheinbare. Die Lehrerin, die im Pädagogikunterricht verschiedene Theorien vorstellt, steht aus ihrer Sicht mitten in der Praxis, nämlich der des Unterrichtens, während die Schüler sich ganz der Theorie ausgeliefert sehen. Aber es ist nicht so sehr die Frage des Standpunktes, welche das Verhältnis von Theorie und Praxis erhellen kann, sondern viel eher die Frage ihrer wechselseitigen Beeinflussung. Ist das Vorausdenken von Handlungen schon Theorie – oder erst das Nachdenken? Oder ist erst dann von einer Theorie zu sprechen, wenn ihre Aussagen wissenschaftlich belegbar sind?

Die Begriffe Praxis und Theorie kommen ursprünglich aus dem Griechischen: Theoria bedeutet wissenschaftliche Erkenntnis, die auf dem Zuschauen, Betrachten und Untersuchen beruht, Praxin bedeutet Vollbringen, Handeln, Tun. Theorie wurde als zweckfreies Erkennen um der Erkenntnis willen verstanden und gerade nicht als Handlungsanweisung für die Praxis. Die Praxis selbst wurde im Gegensatz zum heutigen Verständnis in zwei Begriffe, in „Praxis“ und „Poiesis“ aufgeteilt. „Praxis“ bedeutet das verantwortliche, selbstbestimmte und ideengeleitete Handeln und „Poiesis“ das herstellende Tun, kunstvolles Hervorbringen und Verfertigen von Werken. Diese Unterscheidung ist insofern von Bedeutung, als „Poiesis“ ein Begriff ist, der im Gegensatz zur „Praxis“ nicht auf das Phänomen Erziehung zu beziehen ist. „Während das (poietische) Machen auf ein Ergebnis zielt und seine Zwecke erst erfüllt, wenn das geplante Werk vollendet ist, trägt das (praktische) Handeln seinen Wert immer schon in sich und erfüllt seinen Sinn allein schon dadurch, dass es als etwas Gutes und Gerechtes tun geschieht, unabhängig davon, ob das Tun gelingt oder Erfolg hat“ (Badry u.a. 1992, 13).

THEORIE UND PRAXIS IN DER ERZIEHUNG/BEZIEHUNG

Für die Theorie und Praxis der Erziehung – in unserem Fall die Heilerziehung – sollte dieses ursprüngliche Begriffsverständnis Konsequenzen haben: Die Theorie ist keine Handlungsanweisung für die Praxis! Und Praxis ist nichts „Machbares“, so wenig wie Erziehung oder zwischenmenschliche Beziehungen etwas „Machbares“ sind. Theorie muss nicht sofort wieder an Praxis zurückgegeben werden, sondern sie kann indirekt in das „selbstbestimmte und ideengeleitete Handeln“ einfließen und muss, das ist für die praktische Pädagogik von besonderer Brisanz, verantwortet werden. Heilerziehungspflegerinnen können also ihr praktisches Handeln nicht einfach über Theorien legitimieren, sondern müssen es in der Auseinandersetzung mit theoretischen Erkenntnissen und ethischen Grundsätzen verantworten.

Mit der Entwicklung der industriell-technischen Gesellschaft hat sich auch das Verständnis von Theorie deutlich gewandelt: „Theorie im neuzeitlichen Sinne bezeichnet ein durch und durch instrumentelles Wissen, mit anderen Worten ein *know-how*“ (Böhm 1985, 45). Dieser Wandel steht im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang, in dem Technik und Industrie die Basis menschlichen Lebens weitgehend bestimmen. „Der Anspruch, mit dem sich einst Theorie auf Praxis bezog, ist apokryph (unecht) geworden. Anstelle einer Emanzipation

durch Aufklärung tritt die Instruktion (Anweisung) der Verfügung über gegenständliche oder vergegenständlichte Prozesse. Die gesellschaftlich wirksame Theorie ist nicht mehr an das Bewusstsein zusammenlebender und miteinander sprechender, sondern an das Verhalten hantierender Menschen adressiert“ (Habermas 1971, 308).

Eine solche Haltung birgt die Gefahr in sich, Menschen zu Objekten zu degradieren. Selbstverständlich soll hier nicht unterstellt werden, dass die betreuten Menschen absichtlich als „Objekte“ wahrgenommen und behandelt werden. Es gilt aber zu bedenken, dass allein schon die Tatsache, dass die Kategorie des „Machbaren“ einer gesellschaftlichen Norm entspricht, die Gefahr in sich birgt, Menschen mit einer Behinderung zu „behandeln“, d.h. sie zu manipulieren, Einschränkungen und Begrenzungen zu organisieren und institutionalisieren. Zu Recht weisen Böhm und Badry darauf hin, dass der Behaviorismus (Verhaltenspsychologie auf der Ebene des Reiz-Reaktions-Modells) dazu eine passende wissenschaftliche Theorie geliefert und die pädagogische Praxis beeinflusst hat.

Ein technischer Begriff von Theorie und ein Praxisverständnis, das eigentlich dem der „Poiesis“ entspricht, verbauen tatsächlich einen zwischenmenschlichen, dialogischen und also interaktionalen Handlungsansatz.

Für eine professionelle pädagogische Arbeit muss ein Theoriebegriff im Sinne einer Handlungsanweisung an die Praxis genauso abgelehnt werden wie ein Praxisbegriff, der sich am „Machbaren“ orientiert. Theorie und Praxis müssen wechselseitig aufeinander bezogen bleiben. Da es *die Praxis* nicht gibt, kann es auch niemals *die Theorie* zu der Praxis geben. Theorie kann immer nur eine partielle Verallgemeinerung gewisser Teilaspekte aus der Praxis sein.

ALLTAGSTHEORIEN UND WISSENSCHAFTLICHE THEORIEN

Häufig wird von Mitarbeiterinnen in der Heilerziehungspflege die Meinung vertreten, eine bestimmte Einarbeitungszeit und der gesunde Menschenverstand seien ausreichend, um in diesem Praxisfeld zu arbeiten. Die eigene Lebenserfahrung – beispielsweise in einer Familie mit Kindern oder in einem anderen pädagogischen Praxisfeld – böten genügend Voraussetzungen, auch in diesem Bereich tätig zu werden. Weit davon entfernt, die Bedeutung persönlicher Reife in Abrede stellen zu wollen, sind wir der festen Überzeugung, dass die Anforderung an die Heilerziehungspflegerin selbst über ein spezifisch „sozialpädagogisches Wissen“ weit hinausgehen muss. Menschen mit

einer Behinderung sind in einem höheren Maß sensibel, wenn sie sich mit unangemessenen Umgangsformen oder Lebensbedingungen konfrontiert sehen. Unter Umständen haben sie weniger Möglichkeiten, sich zu wehren beziehungsweise widrige Bedingungen zu kompensieren. Ein Situationsverständnis im alltagsüblichen Sinne kommt hier schnell an Grenzen. Gerade das Verstehen lässt sich nicht mehr nur auf dem Hintergrund von Alltagstheorien standardisieren.

Alltagstheorien sind wie folgt zu beschreiben: „(Sie) sind durch eigene Erfahrung und durch die Übernahme von Informationen geprägte Antworten auf den mit der menschlichen Existenz verbundenen Orientierungs- und Handlungsdruck, auf die Notwendigkeit und das Bedürfnis, sich in der Welt zurecht zu finden und sich in seinem Handeln erfolgreich zu erleben (...)“

„Alltagstheorien beinhalten Erkenntnisse, die nur zum kleineren Teil der eigenen Erfahrung, zum größeren jedoch einem vermittelten Wissen entstammen und mit ihm zusammen relativ einheitliche, biographisch gefärbte und damit subjektive Erklärungsmuster bilden“ (...)

„Alltagstheorien haben für das handelnde Subjekt die Funktion, das in der alltäglichen Lebenswelt unmittelbar Erfahrene oder Bevorstehende zu erfassen und zu bewältigen“ (Hierdeis/Hug 1992, 90ff.).

Diese Zitate zeigen, dass Alltagstheorien in bestimmten Situationen nicht ausreichen, um adäquat zu reagieren, da sie nicht uneingeschränkt verallgemeinerbar sind. Darüber hinaus bergen sie die Gefahr in sich, die Übernahme von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu blockieren.

Was ist im Gegensatz dazu unter wissenschaftlichen Theorien zu verstehen?

„Als wissenschaftliche Theorien bezeichnen wir Systeme von Begriffen und Aussagen, die eine zusammenhängende Darstellung von Sachverhalten sowie insbesondere deren Verstehen, Erklären, Kritik oder Voraussage ermöglichen. Als konzentrierte (verdichtete) Wissensansammlung sind sie die wichtigsten Informationsträger im Erkenntnisprozess. Ihr Wissenschaftscharakter ergibt sich wesentlich aufgrund entsprechender Zuschreibungen von Seiten jener, die Wissenschaft betreiben“ (Hierdeis/Hug 1992, 67).

Diese Gegenüberstellung zeigt zum einen, dass wir alle auf Alltagstheorien angewiesen sind und, bewusst oder unbewusst, ihren Grundzügen folgen, und zum anderen, dass Alltagstheorien auch die Basis von wissenschaftlichen Theorien, die den Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben, bilden. Für unseren Zusammenhang ist es allerdings wichtig, unterscheiden zu können, wann wir uns alltagstheoretisch verhalten, wann wir eine wissenschaftliche Theorie in die Praxis

transformieren sollen und wo uns wissenschaftliche Theorien helfen können, unsere Alltagstheorien in Bezug auf die Praxis kritisch zu hinterfragen.

Inwieweit die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien im Alltag der Heilerziehungspflege fruchtbar stattfinden kann, hängt allerdings nicht nur von der individuellen Transferleistung der einzelnen Mitarbeiter/-innen ab, sondern auch von den institutionellen Rahmenbedingungen. Wie diese Transferleistung aussehen könnte, zeigt das folgende Schaubild:

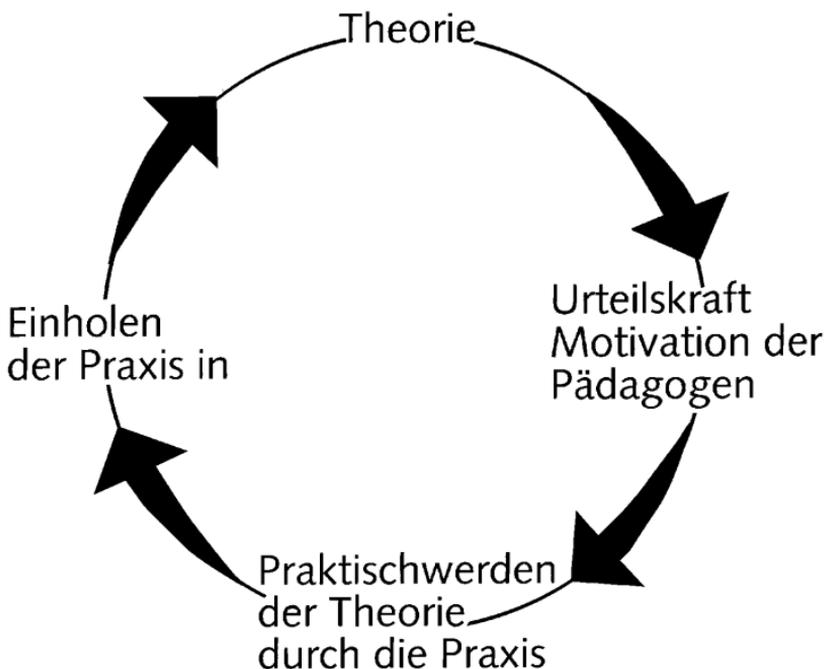


Abb. 1: Die Wechselwirkung von Theorie und Praxis
(Badry u. a. 1992, 25)

LITERATUR

- Badry, E./Buchka, M./Knapp, R. (Hrsg.) (1992): Pädagogik. Neuwied, Kriftel, Berlin
- Böhm, W. (1985): Theorie und Praxis. Stuttgart
- Habermas, J. (1971): Theorie und Praxis. Frankfurt a.M.
- Hierdeis, H./Hug, T. (1992): Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Bad Heilbrunn/OBB

2 Zwischenmenschliche Beziehungen

CHARAKTERISTIKA ZWISCHENMENSCHLICHER BEZIEHUNGEN

Im Alltag sprechen wir dann von einer Beziehung, wenn sich zwei oder mehrere Menschen wiederholt in ihrem Handeln aufeinander beziehen. Die Formen, in denen Menschen in Beziehung treten, können sehr unterschiedlich sein: Es kann sich um flüchtige oder intensive, regelmäßige oder unregelmäßige, vertragliche oder private, emotionale oder kognitive, symmetrische oder asymmetrische usw. Beziehungen handeln. Eines ist dieser Vielfalt von Beziehungen gemeinsam: Das Wesen einer Beziehung liegt im Gerichtetsein des Leibes zum Selbst und in der Bestätigung dieses Vorgangs durch andere Menschen. Der Mensch verkörpert ein System, welches in der Lage ist, durch Bezüge nach außen und innen ein Selbst aufzubauen. „Beziehungen sind dem Menschen aufgrund seiner leiblichen Fähigkeiten möglich und nötig, sonst könnte er nicht existieren“ (Fornefeld 1989, 202).

Die Bestätigung, die jeder Mensch in Beziehungen sucht und braucht, bedarf einer Kontinuität. Voraussetzung für kontinuierlichen Austausch sind die Sinne und die Wahrnehmung. Mit dieser Ausstattung, die gleich auf mehreren „Kanälen“ angelegt ist, kann Kommunikation stattfinden. Kommunikation ist hier im weitesten Sinne (siehe unser Kapitel zur Kommunikation) als ein auf analoger oder digitaler Basis stattfindendes intentionales Sich-Äußern zu verstehen.

Bei einer Kommunikation werden Botschaften entweder mit Hilfe des Mediums Zeichen (Sprache) oder direkt mit Hilfe des Mediums Leib ausgetauscht. Wechselseitige Kommunikation ist also Interaktion. Bei den Teilnehmenden kann ein „Gleiches“, zumindest ein „Ähnliches“, das wiederum als Basis für weitere Bezüge dienen kann, entstehen.

Eine weitere Dimension von Beziehungen ist der Faktor Zeit, denn Beziehungen sind auf gemeinsame Zeiten angewiesen. In der Zeit steckt die Möglichkeit der Fortführung des „Bezugnehmens“ und damit die Kontinuität der Beziehung.

Mit den Begriffen Intentionalität und Motivation richten wir unseren Blick auf einen weiteren Aspekt von Beziehungen – auf die „Antriebskräfte“ von bezüglichem Handeln. Hierbei spielt die emotionale Ebene eine entscheidende Rolle. Sie erst ermöglicht eine ganzheitliche

Beziehung. Die Gefühle der Menschen sind die subjektiv wertende „Messgröße“ für die Gesamtheit der Interaktionen, welche die Entwicklung der Beziehung beeinflussen. Gefühle spiegeln nicht nur die Qualität einer Beziehung wider, sondern sie verleihen in ihrer Lebendigkeit und Wechselhaftigkeit jeder Beziehung einen dynamischen Charakter.

Die Begegnungen sind die Bausteine einer Beziehung – in ihnen sollen das Gemeinsame, das wirkliche Verstehen und das darauf bezugnehmende Handeln gelingen. Das kann durchaus mühevollere Kleinarbeit sein.

Zwischenmenschliche Beziehungen bedeuten, dass vom Ich zum Du beziehungsweise vom einen zum anderen Ich eine Relation hergestellt wird. Oder wie es der Philosoph Martin Buber (1878–1965) formuliert: „Beziehung ist Gegenseitigkeit. Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke“ (Buber 1997, 19), und seine vielleicht bekannteste Aussage in diesem Zusammenhang: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber 1997, 32). Beziehung wird in jedem „Ich“ erlebt und ist die Voraussetzung dafür, dass überhaupt ein „Ich“ entstehen kann. Identität kommt aber nicht erst im bewussten „Ich“ zum Ausdruck, sondern sie entsteht vor allem in den sozialen Bezügen. Nach Erikson geht es bei der Identität um die Wahrnehmung der Selbstgleichheit und Kontinuität der eigenen Existenz in Zeit und Raum und zugleich um die Bestätigung und Anerkennung dieser Gleichheit durch die Anderen (vgl. Erikson 1970, 47). Zwischenmenschliche Beziehungen sind also ein wesentlicher Bestandteil bei der Entwicklung und Entfaltung von Identität: Persönliche Identität und soziale Identität führen zur Ich-Identität: „Nur wenn beide Identitäten sich die Waage halten, kann sich Ich-Identität oder Ich-Stärke herausbilden“ (Bosch 1986, 8).

Die Beziehung ist die Voraussetzung für die Herausbildung der Ich-Identität – und nicht umgekehrt, wie häufig angenommen wird.

Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten, wie Beziehungen entstehen: Entweder treffen zwei Menschen eine bewusste Entscheidung (z.B. bei einer Partnerwahl), oder Zufall und Notwendigkeit bringen die Menschen zueinander – beispielsweise eine Mutter und ihr Kind. In der Folge ist dann entscheidend, ob die betreffenden Menschen in der Lage sind, sich auf die Beziehung einzulassen. Auch wenn es zu den Wesenszügen eines jeden Menschen gehört, in Beziehungen zu leben, lassen sich Beziehungen doch nicht einseitig erzwingen.

Wie sich die Identitätsbildung in der Heilerziehungspflege über die Beziehungsebene herstellt, wird in folgendem Schaubild verdeutlicht:

Begegnungen als Bausteine der Beziehung in der Heilerziehungspflege

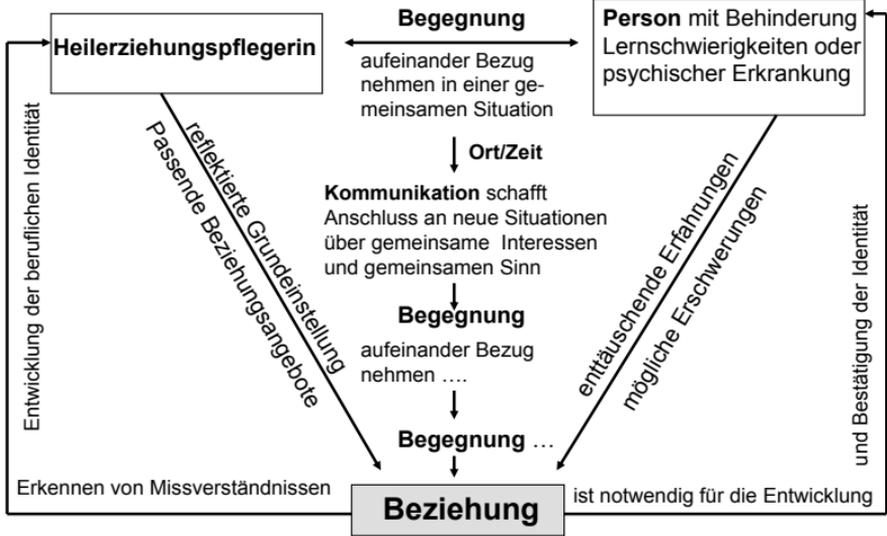


Abb. 2: Die Beziehungsebene in der Heilerziehungspflege

BEZIEHUNGEN ZU MENSCHEN MIT EINER SCHWEREN BEHINDERUNG

Das elementare Beziehungsgeschehen wird von Fornfeldt in einem graphischen Modell dargestellt. Es handelt sich um zwei ineinander greifende Doppelspiralen, anhand derer die Rückbezüglichkeit und die Auswirkung der Beziehung auf das Selbst und auf die Identität gezeigt wird.

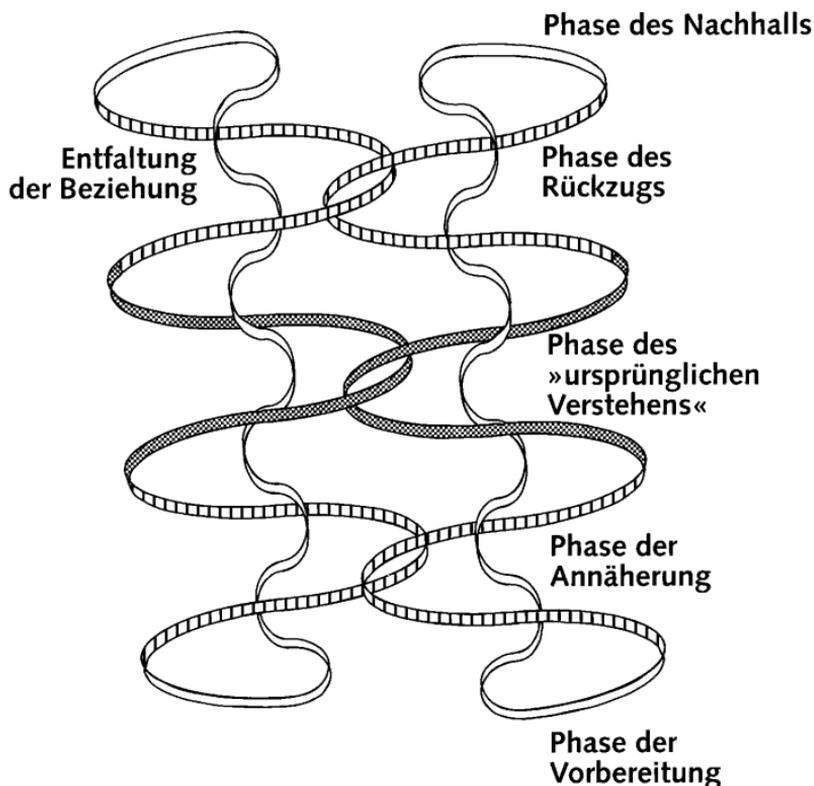


Abb. 3: Das elementare Beziehungsgeschehen (Fornefeld 1989, 234)

Fornefeld unterscheidet in diesem Modell fünf Phasen: „Während die erste Beziehungsphase eine grundsätzliche Haltung dem Anderen gegenüber symbolisiert, kommt es in der zweiten bereits zur ersten Berührung der beiden Wendeln. Die Intensität, die horizontale Dynamik, des Aufeinander-Gerichtet-Sein nimmt langsam zu, was durch die Färbung des Helices verdeutlicht wird“ (Fornefeld 1989, 230).

In der ersten Phase der Begegnung, also der Phase der Vorbereitung, geht es um gegenseitige Annäherung, um das Öffnen von gemeinsamen Sinneskanälen, um eine wechselseitige Polarisierung, um Interesse und Motivation.

Die Heilerziehungspflegerin hat hier zwei wesentliche Aufgaben zu bewältigen: Erstens muss sie die eigene Verblüffung darüber, wie anders ihr Gegenüber ist und wie wenig ihr deshalb Standards aus dem

gewohnten Verhaltensrepertoire weiterhelfen, reflektieren und zweitens den/die anderen genau beobachten, um eine Veränderung im Verhalten, die als Beziehungsaufnahme zu interpretieren wäre, zu bemerken. In dieser Phase ist es nicht einfach, die eigenen Intentionen zunächst zurückzustecken, um die Intention beim anderen überhaupt erfassen zu können.

Auch die zweite Phase wird bei Fornefeld noch als relativ offen bezeichnet. In dieser Phase der Annäherung findet noch kein reziprokes Verhalten statt: „Diese Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass die beiden Partner zur Welt für einander werden“ (Fornefeld 1989, 230). In der dritten Phase – der des ursprünglichen Verstehens – reagieren beide Beziehungsteilnehmer aufeinander und beteiligen dabei mehrere Sinneskanäle. Diese Phase hält Fornefeld für die intensivste: „Wobei der Modus des Anrufens beziehungsweise des Antwortens, also die Gesten des Leibes oder noch anders, die Beziehungselemente (hier sind die Sinneskanäle gemeint, d. V.) für die Intensität des Erlebens unerheblich sind. Doch durch die von den beiden sich Beziehenden getroffene Wahl der jeweiligen Modi (der verwendeten Beziehungselemente) wird jede elementare Beziehung zur individuellen; vergleichbar sind sie lediglich in ihrem strukturellen Aufbau“ (Fornefeld 1989, 231).

Die vierte Phase, die Phase des Rückzugs, wird durch die Unterbrechung der Reziprozität eingeleitet. Dies kann zum Beispiel durch das Lösen eines Körper- oder Blickkontaktes oder durch das Unterbrechen im auditiven Bereich zustande kommen. „Obwohl die Intensität des Erlebens nachlässt, ist die Beziehung aber nicht augenblicklich vorbei, sondern hal(l)t in jedem nach“ (Fornefeld 1989, 232).

Die Phase des Rückzugs kann durch äußere Störungen, aber auch durch plötzliches Abwenden des Gegenübers eintreten. Es ist wichtig, dass der Rückzug akzeptiert wird. Vielleicht können ganz bestimmte Angebote (Ritualisierung) den Anschluss für die nächste Begegnung erleichtern: „Wie in der ersten, der Vorbereitungsphase, kommt es auch in der fünften, der des Nachhalls, nicht mehr zur Überschneidung der beiden Wendeln; sie sind einander lediglich zugewandt und bilden die Voraussetzung beziehungsweise den Wendepunkt für die rückläufige, innere Helix, für die Entfaltung der Beziehung“ (Fornefeld 1989, 232).

In der Phase des Nachhalls wirkt die Spezifität des Erlebens, die für beide Partnerinnen durchaus verschieden sein kann, weiter. Für die Heilerziehungspflegerin ist dieser Nachhall deshalb von so großer Bedeutung, weil in diesem Moment die Phase der Reflexion beginnt und damit die Professionalität in der Beziehungsgestaltung.

MEDIALE BEZIEHUNG

Mit diesem Begriff sind Beziehungen gemeint, die über einen Umweg, über ein Hilfsmittel, also über etwas Drittes zustande kommen. Diese Form ist besonders für die Menschen geeignet, die eine direkte leibliche Bezogenheit nicht ertragen können und diese ablehnen, zum Beispiel Menschen mit einem autistischen Syndrom oder Menschen, die aufgrund ursprünglicher leiblicher und psychischer Negativerfahrungen den direkten Bezug als angstvoll erleben und zum Teil widersprüchliche Reaktionen zeigen. Der Bezug auf etwas Drittes erlaubt einen gewissen Sicherheitsabstand. Zum Beispiel: Ein 40jähriger autistischer Mann versucht jeden direkten Beziehungskontakt zu vermeiden. Er dreht sich bereits weg, wenn sich ihm jemand auch nur zuwendet, und vermeidet selbst den Blickkontakt. In der Regel lässt er keinen direkten Dialog zu – weder auf der sprachlichen noch gestischen oder mimischen Ebene. Allein auf ein Stofftier, das in eine kleine „Spielszene“ eingebunden ist, reagiert er – bezieht seine Reaktionen aber ausschließlich auf den „medialen“ Gegenstand. „Elementare Beziehungen sind nicht nur bedeutungsvoll, weil sie Schüler und Lehrer (in unserem Fall Menschen mit einer Behinderung und die Heilerziehungspflegerin, d.V.) einander näher bringen und durch Abgrenzung vom Anderen Selbsterleben beziehungsweise Selbstfindung ermöglichen, sondern weil sie über den eigentlichen Vollzug hinaus wirkungsvoll sind und insofern gleichzeitig in mehrfacher Weise zur Selbstverwirklichung des Kindes (Menschen) mit einer Behinderung beitragen können“ (Fornefeld 1989, 241).

DIE BEZIEHUNGSSTÖRUNG

In der Praxis ist immer wieder von Beziehungsunfähigkeit die Rede, wenn eigentlich Beziehungsstörungen gemeint sind. Jeder Mensch ist beziehungsfähig, wenn auch auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus. Mit Beziehungsstörung ist also nicht die Beziehungsunfähigkeit oder eine im wertenden Sinne „schlechte“ Beziehung gemeint. Eine Beziehungsstörung kommt dann zustande, wenn der Kommunikationsfluss gehemmt oder unterbrochen ist und als Folge gegenseitiges Verstehen nicht mehr möglich ist. Dies kann zu einer Fehleinschätzung der Beziehungsdimension in der subjektiven Wahrnehmung des Einzelnen führen. Beziehungen können sich aber immer erst dann entwickeln, wenn es diese Anknüpfungspunkte gibt: „In der gestörten Beziehung aber komme es durch Ausbleiben oder durch unerwartete

Gestaltung der Antwort nicht zur erwarteten Seins- und Selbstbestätigung; sie bewirke statt dessen Verblüffung, zu der Bodneheimer ausführt: „Die Situation, welche durch das ausbleibende oder das unerwartbar veränderte Echo verblüfft (und ängstigt), verstehen wir als gestörte Beziehung“ (Fornefeld 1989, 199).

Beziehungsstörungen haben für den Menschen mit einer Behinderung die Konsequenz, dass ausbleibende Antworten oder nicht passende Antworten als Stille, als möglicherweise angstvolle Stille erlebt werden. In diesem Zusammenhang stellt Fornefeld (1989, 200) folgende Fragen:

„Stille als Antwort erzeugt Angst. Angst wovor? Angst vor dem Nichts? Angst, sich zu verlieren? Was bewegt diese Angst ihrerseits wieder?“

Wie der gegenseitige Kreislauf des Nicht-Verstehens durchbrochen werden kann, zeigt Fornefeld am Beispiel eines Lehrers und eines Schülers, das wir ohne Abstriche auf die Beziehung einer Heilerziehungspflegerin und eines Menschen mit Behinderung übertragen können: „Doch aussichtslos bleibt diese Situation für beide nur so lange, bis der Lehrer die Beziehungsstörung selbst zum Ziel seiner (ihrer) Erziehung macht, das heißt, bis er (oder sie) Beziehung/elementare Beziehung zu seinem Schüler als Voraussetzung seiner bisherigen Förderintention begreift und sich durch Bewusstmachung eben dieser Störung um deren Überwindung bemüht. Dies ist möglich, wenn er dem Kind eine Welt anbietet, in der es (er) subjektiven Sinne entnehmen kann. Die erforderliche Welt ist hier zunächst der Lehrer selbst, in dem er (sie) sich unmittelbar auf das Kind richtet, sich auf den elementaren Bezug mit ihm einlässt und insofern zur Lebenswelt für es (ihn) wird“ (Fornefeld 1989, 205).

PRIVATE BEZIEHUNGEN/BERUFLICHE BEZIEHUNGEN

Wenn wir davon ausgehen, dass das Wesen einer Beziehung darin besteht, dass zwei Menschen sich ganzheitlich aufeinander beziehen, dann erlaubt diese Charakterisierung keine Unterscheidung von beruflichen und privaten Beziehungen. So wenig wie sich echte Beziehungen planen lassen, so wenig lassen sie sich professionalisieren. Die Professionalität eines Menschen, der im pädagogischen Bereich tätig ist, zeichnet sich dadurch aus, dass er/sie von der Bereitschaft geprägt ist, sich immer wieder einlassen zu können, und über die Fähigkeit verfügt, immer wieder neue Beziehungsangebote machen zu können – und zwar jeweils auf den verschiedenen Kommunikationskanälen. Zur

Professionalität gehört auch die Fähigkeit, über eigene Beziehungswiderstände oder mögliche Missverständnisse im Kommunikationsprozess zu reflektieren. Eine Heilerziehungspflegerin sollte sich auf keinen Fall nur auf objektive und funktionale Einzelausschnitte des Gegenübers beziehen.

In vielen Gesprächen mit Fachschülern und Fachkräften wird das Bedürfnis nach Grenzziehung zwischen Arbeitsbereich und privater Welt deutlich formuliert. Da die Arbeitsbeziehungen kein „Nebenprodukt“ der beruflichen Tätigkeit darstellen, sondern im Zentrum stehen, wirken sie über die Arbeitszeit hinaus. Es entwickelt sich eine Verantwortung, die nicht nur über den Arbeitsvertrag definiert ist, sondern die aus der Beziehung selbst erwächst. Hier gilt es, den goldenen Mittelweg zwischen grenzenlosem Sich-Einlassen und zu frühem Rückzug zu finden. Es gilt zu verhindern, dass das Gefordertsein der ganzen Person zu Schutzmechanismen führt, die sich in einer gewissen Abkühlung beziehungsweise in einer Reduzierung der Beziehungsangebote gegenüber den zu betreuenden Personen zeigt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die verfrühte Abgrenzung auf der Beziehungsebene insofern zu einer paradoxen Situation führen kann, als die Energie und Kraft, die für die Abgrenzung notwendig ist, beim Gegenüber zu Reaktionen führt, die zusätzlich beziehungsbelastend werden. Somit kann der Energieaufwand zur Abgrenzung größer sein als die Kraft, die zum Sicheinlassen notwendig wäre.

Wo und wann Abgrenzungen notwendig sind, muss jeweils von beiden in Beziehung zueinander stehenden Personen zum Ausdruck gebracht werden. Das „Wie“ hat allerdings eine hoch bedeutsame Wirkung im Hinblick auf die zukünftige Beziehungsentwicklung. Von unklaren und diffusen Grenzen bis hin zu ständig sich verändernden Grenzen kann derselbe Stress ausgehen wie von einem permanenten Zurückweisen, welches mit aller Macht nur noch die Grenzen vor Augen hat. Die Unterscheidung berufliche Beziehung und private Beziehung taugt aus diesem Grunde kaum für eine Aussage zur Qualität einer Beziehung. Gerade im Berufsfeld der Heilerziehungspflege ist es nach unserer Auffassung erforderlich, dass man sich der Herausforderung einer persönlichen Beziehung stellt – ohne dass deshalb die eigene Identität in Frage gestellt wird. Im Gegenteil, wir sehen den Gewinn für die eigene Identität.

LITERATUR

- Bosch, D. (1986): Beziehungsfähigkeit als Erziehungs- und Unterrichtsziel in der Primarstufe. Münster
- Buber, M. (1997): Das dialogische Prinzip. 8. Aufl., Heidelberg
- Erikson, E. H. (1970): Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart
- Fornfeld, B. (1989): „Elementare Beziehung“ und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexion im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. Mainz

3 Kommunikation

DEFINITION

Das Wort Kommunikation leitet sich aus dem Lateinischen ab, die Verbform *communicare* lässt sich mit „teilen, mitteilen, teilnehmen lassen, gemeinsam machen, vereinigen“ (www.wikipedia.org/wiki/Kommunikation) übersetzen. Der Begriff Kommunikation wurde zunächst in der Nachrichtentechnik und der Informationstheorie verwendet. Erst seit den 1970er Jahren findet er vermehrt Eingang in die Pädagogik und wird, allerdings äußerst unterschiedlich, auch alltags-sprachlich verwendet.

| verbal Kommunikation | nonverbal Kommunikation | | |
|---------------------------------|---|--|---|
| | vokale Kommunikation | körpersprachliche Kommunikation | mediale Kommunikation |
| Lautsprache | Stimme, z.B. laut, leise | Distanz/Nähe, Körperhaltung und Bewegung, Berührungen | Ikon, (Zeichen, das sein Objekt abbildet z.B. Bilder, Modelle) |
| Schriftsprache | Sprechweise z.B. langsames, schnelles | Habitus, Mimik, Gestik, Gebärde, Blick | Index, (Zeichen, das direkt auf ein Objekt hinweist oder es anzeigt; z.B. Wegweiser, oder Eigennamen) |
| Z.B. Syntax (»Grammatik«) | Sprechen, Pausen beim Sprechen, | | Symbol (Zeichen, das ein Objekt willkürlich repräsentiert, z.B. Wort für Auto) |
| Semantik (»Bedeutung«) | Tonfall, Betonung usw. | | |
| Pragmatik (»Wirkung«) | | | |

Abb. 4: Kommunikationsarten (nach Wachsmuth 1986, 24; mit Ergänzungen, d.V.)

Die weiteste Definition des Wortes Kommunikation umfasst jede Form, derer sich Individuen bedienen, um ihrem inneren oder äußeren Zustand Ausdruck zu verleihen, unabhängig davon, ob er sprachlich, mimisch oder gestisch erfolgt. Inhalte und Art der verwendeten Zeichen spielen zunächst ebenso wenig eine Rolle wie die Tatsache, ob das Gegenüber diese Zeichen versteht (Fröhlich 1989, 104).

Enger sind die Definitionen, die ausschließlich den Austausch von Informationen zwischen Personen, Organismen und Systemen (Baun 1981, 13) umfassen oder nur den wechselseitigen Austausch von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen (in Anlehnung an Watzlawick u.a. 2003).

Für unseren Zusammenhang ist die Definition von Fröhlich ausschlaggebend, denn wir definieren, im Sinne Watzlawicks, jedes Verhalten als Kommunikation (vgl. 1. Axiom).

Verbale und nonverbale Kommunikationsformen ergänzen sich: „Der Sprecher beginnt seine Ausführungen mit einem Blick auf seinen Partner. Dann wendet er mit zunehmendem Gewicht seiner Gedanken und Worte seinen Blick ab. Gegen Ende der Äußerungen schaut er wieder kurz seinen Partner an, um festzustellen, welchen Eindruck seine Worte hinterlassen haben. Während dieser Zeit hat der Zuhörer den Sprecher genau beobachtet, aber jetzt, da der Zuhörer selbst zum Sprecher wird, blickt er seinerseits weg und wirft gelegentliche Blicke, um die Wirkung seiner Worte zu prüfen. Auf diese Weise wechseln Rede und Blicke nach allgemein vorhersagenden Mustern hin und her“ (Morris 1978, 75). Grundsätzlich kann man feststellen, dass die verbalen Anteile mehr den Inhalt bestimmen, während die nonverbalen Zeichen mehr die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern definieren. Watzlawick unterteilt die menschliche Kommunikation in Anlehnung an Morris (1972, 104) in drei Felder: Syntaktik, Semantik und Pragmatik. Die Syntaktik befasst sich mit dem Aspekt der Nachrichtenübermittlung (z.B. Codes, Kanäle, Kapazitäten, Redundanzen usw.), die Semantik mit der Bedeutung der Wörter. Die Weitergabe von Informationen auf verbale Art setzt bei Sender und Empfänger ein semantisches Übereinkommen voraus, das heißt beide müssen sich unter einem Begriff dasselbe vorstellen. Die Pragmatik befasst sich mit den verhaltensmäßigen Wirkungen der Kommunikation; ihr Material sind nicht nur Worte und deren Konfiguration und Bedeutung, also die Daten der Syntaktik und Semantik, sondern auch alle nonverbalen Begleiterscheinungen (Körpersprache). Watzlawick (2003, 23) führt weiter aus: „In dieser pragmatischen Sicht ist demnach nicht nur die Sprache, sondern alles Verhalten Kommunikation, und jede Kommunikation – selbst die kommunikativen Aspekte jedes Kontextes – beeinflusst das Verhalten.“

DIE GRUNDREGELN DER KOMMUNIKATION (AXIOME)

Die ersten fünf Aussagen nach Watzlawick, Beavien und Jackson (Menschliche Kommunikation 2003) werden von den Autoren als *pragmatische Axiome* bezeichnet. Ein Axiom ist ein Grundsatz, der keines Beweises bedarf. Pragmatisch heißt hier soviel wie auf das praktische Handeln (Kommunizieren) bezogen. In Anlehnung an Watzlawick u.a. wird das Axiom zuerst besprochen und am Schluss der Ausführungen definiert.

Wenn man die Definition von Kommunikation wie die Autoren als eine Mitteilung bezeichnet, dann umfasst diese Mitteilung die sprachliche Ebene der Kommunikation genauso wie die nonverbale Ebene. Jedes Verhalten hat für Watzlawick Mitteilungscharakter: „Wenn man also akzeptiert, dass alles Verhalten in einer zwischenpersönlichen Situation Mitteilungscharakter hat, das heißt Kommunikation ist, so folgt daraus, dass man, wie immer man es auch versuchen mag, nicht *nicht* kommunizieren kann“ (2003, 51). Jedes Verhalten, auch das abweisende, schweigende, beeinflusst die Umwelt, tritt also in Beziehung zu ihr, kommuniziert mit ihr. Selbst der Wunsch, nicht kommunizieren zu wollen, setzt eine wie auch immer geartete Mitteilung dieses Wunsches voraus. Begegnen wir zum Beispiel in einem Zugabteil einem Mann, der seine Schirmmütze ins Gesicht gezogen hat und die Augen geschlossen hält, so teilt er uns dadurch mit, dass er seine Ruhe haben will. Jeder von uns versteht die Geste eines Menschen, der zusammengekauert, in alter zerlumpter Kleidung am Straßenrand sitzt und einen Hut vor sich hat. Ohne dass es nötig wäre, einen Blick zu wechseln oder ein Wort zu sprechen, ist jedem Passanten der Aufforderungscharakter dieser Handlung klar.

Auf ein Kommunikations- beziehungsweise Interaktionsangebot kann man nach Watzlawick (Watzlawick u.a. 2003, 75ff.) auf verschiedene Weise reagieren:

- (1) durch Annehmen: Wenn jemand auf der Straße mit einem bestimmten Anliegen angesprochen wird und auf dieses Gesprächsangebot eingeht, so wird das Kommunikationsangebot angenommen;
- (2) durch Abweisen: Einem Kommunikationsangebot kann man sich entziehen, indem man *expressis verbis* sagt, dass man keine Kommunikation wünscht, oder sich räumlich entfernt;
- (3) durch Entwerten: Die eigenen Aussagen oder die des Partners werden ihrer klaren Bedeutung beraubt: Aussagen werden beispielsweise absichtlich missverstanden, man bildet unvollständige Sätze oder wechselt das Thema;

(4) durch Vortäuschen von Kommunikationsunfähigkeit: durch gespielte Schläfrigkeit, Trunkenheit, Unkenntnis der Sprache oder Ähnliches. Also erstes Axiom:

Man kann nicht nicht kommunizieren (Watzlawick u.a. 2003, 53).

In jedem Kommunikationsprozess geht es zunächst um die Vermittlung von Informationen, das heißt um den Inhalt (Inhaltsaspekt). Die „neutrale“ Nachricht wird aber in einem bestimmten Bezugssystem vermittelt. Aus der Perspektive des Senders bedeutet das, dass kein Sachinhalt vermittelt werden kann, ohne dass es zu einer Wechselwirkung im Beziehungsgeschehen der Kommunikationsteilnehmer kommt (vgl. Schulz von Thun 2005, 156). Watzlawick u.a. gehen nun so weit, dass sie behaupten, dass der Beziehungsaspekt für den Kommunikationsprozess die entscheidende Rolle spielt. Der Beziehungsaspekt ist also häufig die eigentliche Kommunikation, die hinter- oder (meta) über dem Kommunikationsprozess steht.

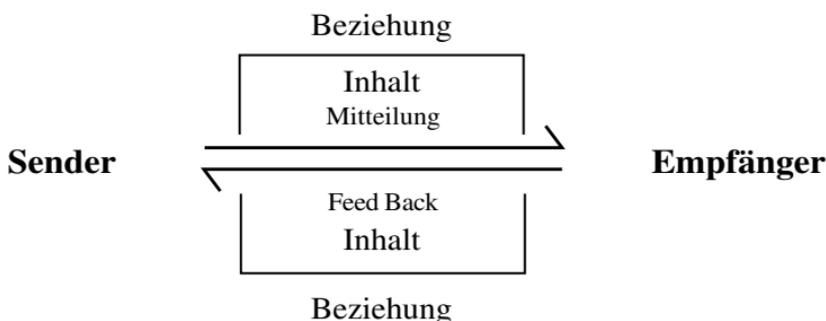


Abb. 5: Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt

Beispiel:

Eine angehende Heilerziehungspflegerin beobachtet bei einem Mann mit hohem Assistenzbedarf das Einnehmen des Essens. Sie stellt fest, dass Herr H. bei bestimmten Speisen (die er wahrscheinlich gerne mag) seinen Mund schnell öffnet und isst, hingegen bei anderen Speisen seinen Mund für längere Zeit geschlossen hält und dann doppelt so viel Zeit benötigt, bis er das Essen hinuntergeschluckt hat. Die angehende Heilerziehungspflegerin sieht hier

eine Möglichkeit einen Bildungsprozess in Richtung mehr Selbstbestimmung beim Essen zu unterstützen. Sie bringt einen entsprechenden Vorschlag in die Teambesprechung ein. Mit dem Argument, man habe das alles schon ausprobiert und es gebe auch keine Zeit für eine geplante Maßnahme wird der Vorschlag von der Teamleiterin mit beherrschendem Unterton zurückgewiesen. Die angehende Heilerziehungspflegerin versucht das Argument mit der fehlenden Zeit dadurch zu entkräften, in dem sie dagegenhält, dass durch ihren Vorschlag sich die Unterstützungszeit eher verkürzen würde. Die Teamleiterin entgegnet darauf, dass sie als Schülerin den Sachverhalt noch nicht richtig einschätzen könne und dass dieses Thema damit abgeschlossen wäre.

Wenn man die Aspekte der Inhalts- und Beziehungsebene getrennt betrachtet, kann an dem oben dargestellten Kommunikationsbeispiel sehr schön gezeigt werden, dass das Kommunikationsgeschehen wesentlich von der Beziehungsebene gesteuert wird. Offensichtlich ist die Unterstützung im Bildungsprozess für Herrn H. der zentrale Kommunikationsinhalt. Entscheidend ist aber die Beziehungsebene der beiden Kommunikationsteilnehmerinnen. Die persönliche und individuelle Beziehungsdimension wird in diesem Beispiel nicht ersichtlich. Jedoch wird etwas über die kollegiale Beziehungsebene zum Ausdruck gebracht. „Schülerin“ und „Teamleitung“ vereinigen jeweils ganz unterschiedliche Rollenerwartungen auf sich. Die Frage der fachlichen Kompetenz zwischen beiden Personen ist auf dem Hintergrund der unterschiedlichen beruflichen Rollen (in Ausbildung/Leitung) unstrittig. Im oben gezeigten Beispiel ist es so, dass die Inhalte der Kommunikation durch die „Arbeitsbeziehung“ bedingt sind. Interessant ist, dass die Beziehungsebene, nämlich die ungleiche berufliche Kompetenz im Allgemeinen, zum Argument genommen wird, um eine unliebsame fachliche Argumentation im Besonderen, in diesem Fall die Unterstützung von Herr H. bei der Mahlzeit, abzuwehren. Hier wird die Dominanz der Beziehungsebene besonders deutlich. Man könnte vermuten, dass sich die Teamleiterin indirekt angegriffen fühlt, weil die angesprochene Beobachtung nicht von ihr, sondern von der „fachlich weniger kompetenteren“ Schülerin eingebracht wurde.

Natürlich gibt es noch andere Möglichkeiten zu reagieren. Dieses Beispiel soll uns nur vor Augen führen, wie sehr der Beziehungsaspekt den Inhaltsaspekt dominieren kann. In der Kommunikation können

bezüglich des Inhalts- und Beziehungsaspektes nach Watzlawick (2003, 81f.) folgende Variationen auftreten:

- (1) Die Partnerinnen sind sich sowohl auf der Inhalts- und der Beziehungsebene einig. Das ist der Idealfall.
- (2) Die Partnerinnen sind sich auf der Inhaltsebene nicht einig, doch diese Meinungsverschiedenheit führt nicht zur Beeinträchtigung ihrer Beziehung.
- (3) Die Partnerinnen sind sich auf der Inhaltsebene einig, auf der Beziehungsebene dagegen nicht.
- (4) Es herrscht Uneinigkeit auf der Inhalts- und der Beziehungsebene, das heißt es findet überhaupt keine befriedigende Kommunikation statt. Beziehungsstörungen werden häufig auf der Sachebene ausgetragen. Viele Kommunikationspartner diskutieren auf der Sachebene, obwohl sie im Prinzip die gleiche Position vertreten, können das aber aufgrund von Schwierigkeiten auf der Beziehungsebene nicht zugeben.

Schulz von Tun erweitert den Beziehungsaspekt um die Aspekte Selbstkundgabe und Appell.

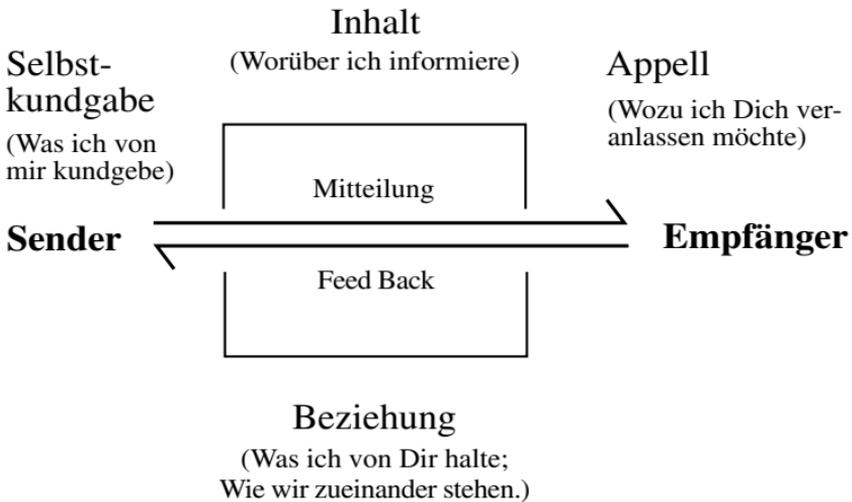


Abb. 6: Jede Nachricht hat vier Aspekte
(nach Schulz von Tun 2005, 25ff.)

Untersucht man die oben im Beispiel aufgeführte Kommunikationssequenz nach den vier Aspekten wie sie Schulz von Tun unterscheidet so könnte man zu folgender Interpretation kommen:

1. Die angehende Heilerziehungspflegerin sagt über sich aus: „Ich beobachte genau, ich nehme meine Arbeit sehr ernst, ich habe schon fachliche Kompetenzen und möchte dieses gerne umsetzen

...

Die Teamleiterin sagt über sich aus: Ich möchte mich nicht schon wieder mit neuen Ideen auseinandersetzen. Ich bin die Chefin und treffe die Entscheidungen.

2. Die Beziehungsebene wird von der angehenden Heilerziehungspflegerin so gesehen: Wir sind Kolleginnen und jeder kann hier seine fachlichen Anliegen einbringen – auch wenn ich erst im Status der Schülerin bin.

Die Teamleiterin definiert die kollegiale Beziehung ähnlich, findet aber dass es klar sein muss dass letztlich sie das Sagen hat.

3. Der Inhalt der Kommunikation ist die Unterstützung und Assistenz von Herrn H. beim Essen.

4. Der Appell seitens der Heilerziehungspflegeschülerin an die Kolleginnen könnte lauten: Engagiert euch mehr, schaut genauer hin oder unterstützt mich im richtigen beruflichen Handeln.

Der Appell von der Teamleiterin könnte lauten: Dein Aktionismus nervt, akzeptiere erst einmal was und wie es hier läuft – wir haben uns auch schon unsere Gedanken gemacht. Gib einfach Ruhe mit diesem Thema.

Allerdings stellt der in Abbildung 5 und 6 dargestellte Kommunikationsverlauf, bezogen auf den gesamten Kommunikationsprozess, der in Abbildung 7 dargestellt wird, nur eine Mikrosequenz dieses Sachverhaltes dar. Kommunikation ist ein weitaus komplexeres Geschehen, das sich nur schwer in einem Schaubild darstellen lässt. Watzlawick u.a. fassen das Geschehen zum zweiten Axiom zusammen:

Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist (Watzlawick u.a. 2000, S. 56).

Die Interpunktion von Ereignisfolgen

Kommunikation ist nicht einfach der Austausch von Informationen, denn jede Mitteilung erhält ihren Sinn erst durch die entsprechende Einordnung des Empfängers. Diese Einordnung ist abhängig von unserer Wahrnehmung, das heißt von dem Resultat der Interpunktion. „Interpunktieren“ heißt „(willkürlich) das eine Verhalten als Ursache, das andere Verhalten als Folge oder Reaktion auslegen“ (Schulz von Thun 2005, 85).

Watzlawick u.a. (2003, 59) beschreiben das an einem klassischen Beispiel: Ein Ehepaar hat andauernd Probleme. Der Mann behauptet, er müsse sich zurückziehen, weil seine Frau nörgelt; sie behauptet, nur deshalb zu nörgeln, weil sich ihr Mann zurückzieht.

Diese Interpunktionskonflikte lassen sich quasi auf alle Situationen übertragen, auch auf ein Team. In einem Team herrscht beispielsweise schlechte Stimmung. Eine Gruppe behauptet, mehr arbeiten zu müssen, weil die anderen faul sind. Die andere Gruppe ist der Meinung, nicht so viel tun zu können, weil die anderen ihnen die Arbeit wegnehmen.

In der Grammatik versteht man unter Interpunktion das Verfahren, durch Satzzeichen den Sinn einer Wortfolge oder eines Satzes klarzustellen. Auf Kommunikationsprozesse übertragen, bedeutet das, dass jede Mitteilung ihren Sinn erst durch die Einordnung in ein Bezugssystem, durch die Deutung von Empfängerrinnen und Senderinnen erhält. Ursache für Interpunktionskonflikte ist also die widersprüchliche Annahme der Partnerinnen hinsichtlich dessen, was Ursache und Wirkung des Konfliktes ist. Da die Interaktion der Partnerinnen aber nicht linear, sondern kreisförmig erfolgt, ist kein Verhalten nur Ursache des anderen, sondern jedes Verhalten ist sowohl Ursache als auch Wirkung zugleich (vgl. Watzlawick u.a. 2003, 93). Das Wesen einer Beziehung wird durch die Art und Weise der Kommunikationsfolgen bedingt (d.h. die Beziehung bestimmt die Kommunikationsfolgen und umgekehrt, die Kommunikationsfolgen wirken sich auf die Beziehung aus). Daraus folgt das dritte Axiom:

Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt (Watzlawick u.a. 2003, S. 61).

Digitale und analoge Kommunikation

Informationen können auf unterschiedliche Art und Weise gesendet werden, dabei wird zwischen der digitalen und analogen Form unterschieden. Digital bedeutet, dass eine Information ausdrücklich (mit Zeichen oder Symbolen) formuliert wird. Sie ist eindeutig und unmissverständlich: Zum Beispiel: „Ich komme aus Hamburg“. „Morgen ist Sonntag“. „Das ist meine Mutter.“ Dies kann auch in schriftlicher Form erfolgen.

Grundlage für digitale Kommunikation ist ein semantisches Übereinkommen, um die Beziehung zwischen dem Wort und dem Inhalt herzustellen. Zum Beispiel verstehen wir unter der Buchstabenkombination H-U-N-D im deutschsprachigen Kulturkreis ein Tier mit Schnauze,

vierbeinig mit Fell und Schwanz. Ist uns dieses semantische Übereinkommen nicht bekannt, so ist es uns nicht möglich, die Bedeutung des Wortes zu erkennen. Wir können beispielsweise eine Radiosendung in einer uns unbekanntem Sprache in keinem Fall inhaltlich verfolgen. Die digitale Mitteilung „Das ist meine Mutter“ ist eine Information auf der Inhaltsebene. Diese Mitteilung sagt noch nichts über die Qualität der Beziehung zwischen der Senderin und der Mutter aus. Erst durch die Beobachtung von Mutter und Kind kann man erkennen, wie sie sich zueinander verhalten. Mitteilungen, die durch ein bestimmtes Verhalten erfolgen beziehungsweise der nicht sprachliche Ausdruck von Beziehungen fallen in den Bereich analoger Kommunikation. Watzlawick u.a. (2003, 64) sagen dazu: „Überall, wo die Beziehung zum zentralen Thema der Kommunikation wird, erweist sich die digitale Kommunikation als fast bedeutungslos.“ Die Aussage einer Partnerin „Ich mag dich“ ist dann ohne reelle Bedeutung, wenn sie nicht durch analoge Informationen verdeutlicht wird. Sympathie, Empathie beziehungsweise Nähe bedürfen der analogen Kommunikationsform. Die analoge Kommunikationsform ist die ursprünglichere und besitzt eine weitaus allgemeinere Gültigkeit. So können wir die Körperhaltung von uns unbekanntem Personen immer in einer gewissen Weise deuten, auch wenn sie einem anderen Kulturkreis angehören.



Die Körpersprache wird häufig unbewusst eingesetzt und sagt oft mehr aus als tausend Worte. Wir genießen auch häufig diese Form der Kommunikation – zum Beispiel die Umarmung eines geliebten Menschen. Der analogen Kommunikationsform fehlen aber so grundlegende Sinnelemente wie „Wenn-dann“- beziehungsweise „Entweder-oder“-Konstruktionen. Abstrakte Begriffe können darin kaum ausgedrückt werden. Doppeldeutigkeiten und die Unterscheidung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind ebenfalls nicht möglich. Die digitale Form ist sehr geeignet zur Wissensvermittlung, zum Beispiel von Person zu Person oder von Generation zu Generation (z.B. Märchen, Geschichten, Wissen) und erweist sich als komplexer und abstrakter als die analoge Form.

Probleme in der analogen Kommunikation sind quasi vorprogrammiert. Die nichtsprachlichen Ausdrucksformen lassen sich auf verschiedene Weise interpretieren; Störungen treten meist dann auf, wenn analoge Kommunikation anders gedeutet wird, als sie gemeint war, also falsch in die digitale Kommunikation übersetzt wird. Viele analoge Kommunikationsformen werden gerade bei Menschen mit geistiger Behinderung überhaupt nicht als Kommunikation verstanden, was für diesen Personenkreis oft fatale Folgen hat.

Informationen können dann eindeutig von Senderin zur Empfängerin übermittelt werden, wenn alle Signale – die sprachlichen und nichtsprachlichen – in die gleiche Richtung weisen. Schulz von Thun bezeichnet eine solche Nachricht als kongruent. Stimmen die sprachlichen und nichtsprachlichen Signale nicht überein, so enthalten diese Nachrichten widersprüchliche Handlungsaufforderungen und schaffen eine „verrückt machende Doppelbindung“ (vgl. Watzlawick u.a. 2003, 194ff.). Diese Ausführungen lassen sich zum vierten Axiom zusammenfassen:

Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikation dagegen besitzt dieses semantische Potential, ermangeln aber die für eindeutige Kommunikationen erforderliche logische Syntax (Watzlawick u.a. 2003, 68).

Kommunikationsprozesse lassen sich in symmetrische und komplementäre Interaktionen unterscheiden

Beziehungen selbst können als symmetrisch, das heißt auf Gleichheit beruhend bezeichnet werden oder als komplementär, wenn sie auf Ungleichheit beruhen.

So befinden sich zum Beispiel in dem System Schule die Schülerinnen beziehungsweise die Lehrerinnen untereinander in symmetrischen Beziehungen. Bei komplementären Beziehungen ergänzen sich die Partnerinnen gegenseitig in ihrer Unterschiedlichkeit, das heißt, das System Schule funktioniert nur in dieser Ergänzung von Lehrern und Schülern. Mit der Einteilung in symmetrische und komplementäre Interaktionsprozesse ist noch keine Wertung verbunden, es kommt darauf an, ob die Partner mit der Rolle, die sie in einem Interaktionsprozess einnehmen, einverstanden sind. Diese Beziehungsstruktur wirkt sich entsprechend auf den Kommunikationsprozess aus. Es ist im Grunde eine Ausdifferenzierung der zweiten Grundaussage. Der Inhaltsaspekt richtet sich nach dem Beziehungsaspekt und dabei spielt die Gleichheit oder Ungleichheit einer Beziehung eine ganz gewichtige Rolle.

Neben den symmetrischen und komplementären Beziehungen gibt es nach Haley (1978) noch die metakomplementären Beziehungen. Darunter versteht man, dass eine Person (A) einen anderen (B) dazu bringt, über ihn zu verfügen, ihn zu lenken oder ihm zu helfen. B hat jetzt scheinbar die Oberhand über A, aber nur aufgrund seiner Erlaubnis. Andererseits kommt es zu metakomplementären Beziehungen, wenn ein Partner dem anderen in einer komplementären Beziehung erlaubt, ihm gegenüber als gleichwertig und gleichrangig aufzutreten. Diesen kommunikationstheoretischen Ansatz halten wir besonders im Hinblick auf das Verständnis von Assistenz in der Heilerziehungspflege für hoch aktuell und bedeutsam.

Fünftes Axiom:

Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehungen zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht (Watzlawick u.a. 2003,70).

DER KOMMUNIKATIONSPROZESS

Kommunikation erfolgt nicht linear, sondern stellt sich immer als ein Prozess mit vielen Rückkopplungsmechanismen dar. Deshalb kann der Verlauf einer Kommunikation am besten als Kreis dargestellt werden. Dabei ist es in Wirklichkeit mühsam festzustellen, wer beim Eintreten in die kommunikative Situation zuerst Sender beziehungsweise Empfänger war. Die beiden Rollen wechseln häufig sehr schnell, ein Blickkontakt eröffnet etwa die Situation, ein Blick zurück verändert die Position (analoge Rückkoppelung).

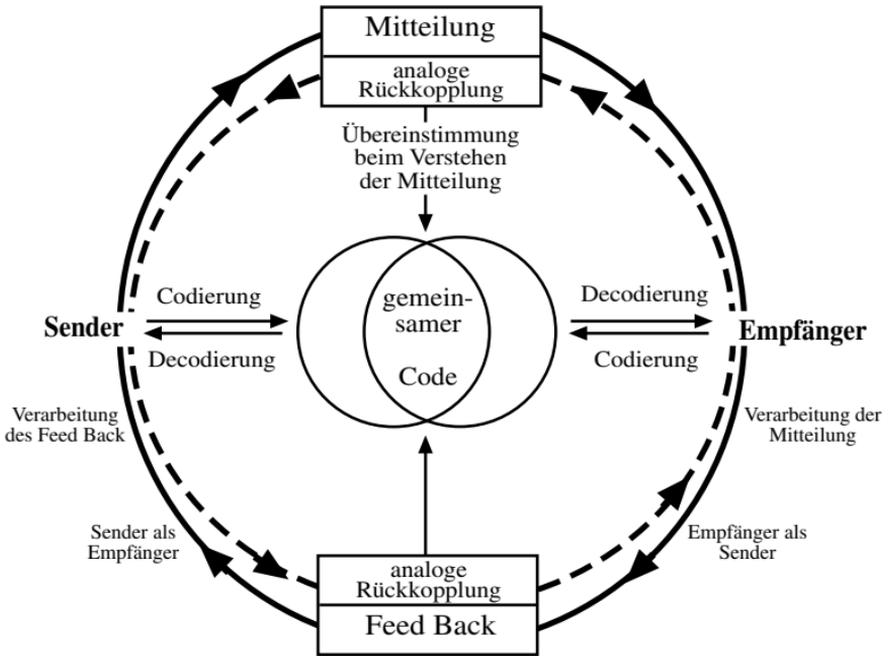


Abb. 7: Der Kommunikationsprozess

Obwohl Kommunikation so komplex ist, dass sie in ihren Einzelheiten kaum darstellbar ist, scheint es uns dennoch sinnvoll zu sein, einzelne Phasen herauszugreifen und zu beschreiben. Informationen und Mitteilungen werden von einer Senderin an den Kommunikationspartner, den Empfänger, gerichtet. Dazu kann sie bewusst oder unbewusst verschiedene Kommunikationskanäle einsetzen. Diese werden definiert durch die Art der Wahrnehmung des Empfängers. Wenn die Vermittlung sprachlich erfolgt, sprechen wir von einem auditiven Kommunikationskanal; nonverbale Informationen werden über den visuellen und teilweise über den taktilen Kanal (bei Berührungen) aufgenommen. Ein wenig beachteter Kommunikationskanal ist der Olfaktorische. Die Aussage „Ich kann dich nicht mehr riechen“ verdeutlicht die Bedeutung dieser Wahrnehmungsmodalität. Ob eine Nachricht vom Empfänger so verstanden wird, wie sie der Sender gemeint hat, hängt im Wesentlichen davon ab, inwiefern die Empfängerin in der Lage ist, die Codierung des Senders zu entschlüsseln beziehungsweise dessen analoge Kommunikationsinhalte richtig zu interpretieren. Wenn beide im optimalen Fall die gleichen Codes benutzen, so gibt es ein hohes Maß an Übereinstimmung bei der transportierten Information. Sind

die benutzten Codes sehr unterschiedlich, ist das Maß der Verzerrung beziehungsweise der Missverständnisse sehr hoch. Codierungen in der Sprache ergeben sich also durch die Grammatik (Satzbau, Satzlänge usw.), den Wortschatz, die Semantik (Benutzen von Fremdwörtern), die Pragmatik, durch das Sprechen von Jargon, Dialekt und Fremdsprache usw. Auch durch die Artikulation und Modulation der Sprache können Inhalte in ihrer Verständlichkeit deutlich variieren. Verfügen die Kommunikationspartnerinnen über gleiche oder ähnliche kommunikative Voraussetzungen, so kann bei der Vermittlung von Information über die Sprache ein hohes Maß an Übereinstimmung erzielt werden.

Schwieriger wird es bei der Übermittlung von Informationen auf der nonverbalen Ebene. Nonverbale Informationen haben meist zwei Ebenen: Zum einen unterstützen sie, zum Beispiel durch Gesten, die digitale Information, zum anderen definieren nonverbale Signale die Beziehung zwischen Senderin und Empfängerin. Gesten, das heißt Körperbewegungen hauptsächlich der Arme und Hände, aber auch der Beine, unterstützen häufig die sprachliche Information. Gesten treten simultan mit der Sprache auf, versuchen sie zu unterstützen, sie zu akzentuieren. Sie sind kulturabhängig. Auch die Mimik kann das gesprochene Wort deutlich unterstützen; auch sie verfügt über eine selbstständige Aussagekraft. Schon ein Stirnrunzeln kann die Kom-



munikationspartnerin in größere Schwierigkeiten bringen. Mimik, Körperhaltung und Berührungen signalisieren auch das Verhältnis zwischen den Gesprächspartnerinnen, was deshalb spannend ist, weil wir häufig zwar das gesprochene Wort kontrollieren, die Signale des Körpers jedoch häufig ehrlicher sind und damit ein Widerspruch zum gesprochenen Wort entsteht. So merkt man bei einer Umarmung, dass die sprachlich gefundene Beziehungsdefinition durch die verspannte Körperhaltung der Partnerin widerlegt wird. Auch das äußere Erscheinungsbild der Kommunikationspartner erlaubt Rückschlüsse auf die soziale Herkunft, den Status, usw.

Die Gebärde hat im Vergleich zur Geste meist keinen sprachunterstützenden Charakter, sondern tritt an die Stelle der Worte. Gebärden können einmal aus dem Alltag abgeleitet sein, oder es handelt sich um Zeichen, die ein Objekt willkürlich repräsentieren und damit gelernt werden müssen. Der Sender kann dem Empfänger aber auch Informationen über Medien, sei es über einen Brief, ein Bild, ein Foto usw., zukommen lassen. Diese Form der Kommunikation gewinnt vor allem bei Personen, die nicht über Sprache verfügen und aufgrund motorischer Probleme Gebärden nicht genau definieren können, an Bedeutung. Ein nicht zu unterschätzender Faktor ist die räumliche Distanz zwischen den Gesprächspartnerinnen. Man unterscheidet im europäischen Raum grundsätzlich vier Zonen: Intime Distanz bis 45 cm, persönliche Distanz 45–120 cm, gesellschaftliche Distanz 1,2–2,7 m, und die öffentliche Distanz ab 2,7 m (vgl. Argyle/Trower 1981, 23). Überschreitet einer der Kommunikationspartner die intime Distanz von anderen, so fühlen sich diese bedrängt, dass man ihnen „auf die Pelle“ rückt. Üblicherweise halten Gesprächspartner eine Entfernung von ca. 60–100 cm ein. Feedback oder Rückkopplungsmechanismen sind immer aktiv. Einmal wird der Sender bereits in dem Moment, wo er eine Botschaft mitteilen möchte, durch die Körperhaltung, Mimik, Gestik usw. seines Gegenüber beeinflusst. Stirnrunzeln beziehungsweise das Zusammenkneifen der Augen können den Kommunikationspartner in Rückzugsposition bringen. Auf der anderen Seite reagiert jeder Empfänger auf die Mitteilung des Senders. Diese Reaktion stellt ebenfalls ein Feedback auf die Information des Senders dar, das wiederum vom Verhalten des Kommunikationspartners beeinflusst wird. Abbildung 8 zeigt einige Faktoren auf, die sowohl den Sender als auch die Empfängerin in ihrem Kommunikationsbestreben beeinflussen.