

1

Komplexe Behinderung: Einführung und Grundlagen

Lars Mohr & André Schindler

1.1 Zum Begriff »komplexe Behinderung«

Für das Phänomen, das im vorliegenden Buch vornehmlich »komplexe Behinderung« genannt wird, gibt es in der Fachliteratur eine Reihe bedeutungsähnlicher oder bedeutungsgleicher Parallelbegriffe. Bei einigen steht die Schwere der Entwicklungseinschränkung im Vordergrund, andere legen den Fokus auf den besonderen (sehr umfassenden) Unterstützungsbedarf der betroffenen Personengruppe. Das gilt sowohl für den deutschen als auch für den englischen Sprachraum. Gebräuchliche Bezeichnungen sind u. a. »schwere und mehrfache Behinderung«, »intensive Behinderung«, »schwerste Beeinträchtigung« oder »Menschen mit allumfassendem Hilfebedarf« (vgl. Bernasconi & Böing 2015, 17–19; Schindler 2021, 19f.) respektive »profound intellectual and multiple disabilities«, »severe multiple disabilities«, »severe intellectual and motor disabilities« oder »children with complex needs« (vgl. Nakken & Vlaskamp 2007, 84).

Der Begriff »komplexe Behinderung« wurde in der deutschsprachigen Sonderpädagogik von Barbara Fornefeld (2008) vorgeschlagen bzw. eingeführt; mit einem etwas breiteren (und theoretisch auch akzentuierterem) Verständnis als im vorliegenden Buch. Bei Fornefeld bezieht sich die Bezeichnung zum Beispiel auch auf Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung und psychischer Störung, die wir im Folgenden weniger in den Blick nehmen. Dennoch haben wir den Begriff »komplexe Behinderung« gewählt, da er unseres Erachtens auf eine kompakte Art zum Ausdruck bringt, worum es geht: das Vorliegen einer sowohl mehrfachen als auch schweren Beeinträchtigung der individuellen Entwicklung und der Alltagsgestaltung eines Menschen, das mitunter das Eröffnen voraussetzungsloser Zugänge zur kulturellen Teilhabe notwendig macht.

1.2 Komplexe Behinderung als Relation: grundlegende Merkmale

Komplexe Behinderung steht im schulpädagogischen Kontext für ein extremes Missverhältnis zwischen den Lern- und Verhaltenserwartungen der regulären kindlichen Entwicklung und den tatsächlichen Lern- und Verhaltensmöglichkeiten eines Schülers bzw. einer Schülerin mit (sehr) starken und mehrfachen Beeinträchtigungen der Körperfunktionen. Damit ist komplexe Behinderung nicht als Eigenschaft des Individuums, sondern als Relation (»Verhältnis«) zwischen individualen und sozialen Faktoren bestimmt (vgl. Musenberg 2016, 216 oder bereits Bach 1985). Gleichwohl hängt ihr In-Erscheinung-Treten (auch) davon ab, welche Einschränkungen der Körperfunktionen beim Schüler, bei der Schülerin vorliegen und in welcher Ausprägung (Schwere) sie sich zeigen. Unter »Körperfunktionen« sind im Sinne der ICF (WHO 2005) alle physiologischen Funktionen des Organismus zu verstehen (auch die psychischen), insbesondere vitale (wie Atmung, Blutkreislauf, Verdauung), motorische, sensorische, kognitive und sozial-emotionale. Da bei komplexer Behinderung mehrere der genannten Funktionsbereiche beeinträchtigt sind, kann sie als intensive Form der Mehrfachbehinderung gelten.

Als ihre »Schlüsselmerkmale« werden in der Fachliteratur die kognitiven und die motorischen Einschränkungen ins Zentrum gerückt (Nakken & Vlaskamp 2007, 85; Granlund, Wilder & Almqvist 2014, 453). Damit gehen immer auch massive Störungen der Kommunikation einher. So können sich die Betroffenen meist nicht über die Verbalsprache ausdrücken. Ihre Kompetenzen im Bereich der rezeptiven Sprache sind nur sehr schwer einschätzbar (Klauß, Janz & Lamers 2007, 40; Sarimski 2019, 126 ff.). Organisch ist bei praktisch allen Lernenden mit komplexer Behinderung von einer schweren Hirnschädigung auszugehen, die auf Ursachen vor, während oder nach der Geburt zurückgehen kann (vgl. Arvio & Sillanpää 2003). Häufig kommen Sinnesläsionen dazu, bspw. Schwerhörigkeit oder eine Schädigung der visuellen Wahrnehmung, zum Teil auch die Notwendigkeit einer apparativen Sicherung von Vitalfunktionen, etwa durch ein Beatmungsgerät oder durch eine Magensonde (vgl. Sarimski 2022, 7 ff.). Ein beträchtlicher Anteil der Kinder und Jugendlichen zeigt daneben (stark) herausfordernde Verhaltensweisen, durch die sie sich selbst oder Andere gefährden oder verletzen können (Klauß, Lamers & Janz 2006, 130).

Aus den genannten Einschränkungen ergibt sich für die jeweiligen Personen ein hohes Maß an sozialer Abhängigkeit: Sie benötigen bei (nahezu) allen Aktivitäten des täglichen Lebens die Hilfe und Zuwendung Anderer (Hostyn & Maes 2009, 296f.). Nach einer Zusammenstellung von Fröhlich (2015, 17) brauchen Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung vor allem Mitmenschen,

- ♦ die sich auf ihre Möglichkeiten körpernaher Erkundung und Kommunikation einstellen und diese zu entfalten helfen,
- ♦ die ihnen Positionsveränderungen und Fortbewegung nachvollziehbar ermöglichen,
- ♦ die ihre tägliche Grundversorgung sichern, bspw. hinsichtlich Ernährung oder Hygiene – achtsam und im Dialog,
- ♦ die ihnen Angebote zum Erschließen der Umwelt sowie zum spielerischen und kreativen Miteinander unterbreiten – und auf ihre Reaktionen eingehen.

Eine derart umfängliche soziale Abhängigkeit kennen wir ansonsten nur bei schwerer (bspw. demenzieller) Erkrankung oder bei Kindern in den ersten Lebensjahren. Gerade der Blick auf Letztgenannte hat in der sonderpädagogischen Praxis vielfach als Anregung für die Förderung gewirkt. Es liegt daher nahe, zur Beschreibung von Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung bzw. von ihren Lern- und Verhaltensmöglichkeiten mit sog. Entwicklungsanalogien zu arbeiten, die sich auf die frühe Kindheit beziehen (► Kap. 1.3). Sarimski (2022) äußert sich hierzu wie folgt: »Bei einer schwersten Behinderung liegen die kognitiven, sprachlichen und adaptiven Fähigkeiten unter dem Entwicklungsniveau einjähriger Kinder mit unbeeinträchtigtster Entwicklung« (ebd., 12). Ähnlich sprechen Schäfer, Zentel und Manser (2022) davon, »dass bei diesen Kindern und Jugendlichen solche Kompetenzen vorliegen, wie sie sonst bei sehr jungen nichtbeeinträchtigten Kindern (ca. im Alter bis zu 12 Monaten) zu beobachten sind« (ebd., 23).

Die zitierten Autoren weisen allerdings auch die Grenzen der Analogiebildung aus (ebd.): Neben den Entsprechungen im Entwicklungsstand und in den Entwicklungsschritten gibt es durchaus *Differenzen* zwischen Säuglingen und Lernenden mit komplexer Behinderung im Schulalter. Vor allem haben Letztere eine weiter reichende Biografie und bereits etliche soziale und emotionale Erfahrungen gemacht. Sie mussten Schmerzen und Ängste aushalten – »mehr als manche Erwachsenen« (ebd.). Entwicklungsanalogien sind demnach so weit berechtigt, wie sie dazu beitragen, die Möglichkeiten der Informationsverarbeitung von Menschen mit komplexer Behinderung besser

zu verstehen und Zugänge für Kommunikations- und Bildungsprozesse zu finden. Aber sie beschreiben die Lebenswelt der Betroffenen nur zu einem Teil und sollten in diesem Sinne mit Bedacht verwendet werden (Lamers 2017).

Für die Unterrichtsplanung heißt das: Hilfreich sind Entwicklungsanalogien in erster Linie im Methodischen, um geeignete Präsentations- bzw. Aneignungsmöglichkeiten für die Unterrichtsinhalte zu finden. Bei der Themenwahl hingegen rücken die Altersgemäßheit und die biografische Situation der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund (► Kap. 3.3.1). Bleibt dies unberücksichtigt, besteht die Gefahr, die kulturelle Teilhabe der Lernenden stets auf kleinkindliche Erfahrungen zu beschränken (ebd.). Ein Modell, das die Passung von Unterrichtsinhalten und derzeitiger biografischer Situation von Kindern oder Jugendlichen mit komplexer Behinderung unterstützen kann, sind die »zentralen Lebens Themen«, wie sie im Konzept der Basalen Stimulation beschrieben werden (Reisenberger 2019, 339f.). Die zentralen Lebens Themen wollen erschließen helfen, welche Bedürfnisse, Gedanken und Gefühle einen beeinträchtigten Menschen in seiner momentanen Lebenssituation beschäftigen bzw. von großer Bedeutung für ihn sind. Im Einzelnen nennen Bienstein und Fröhlich (2021) die folgenden zentralen Themen (Näheres dazu: ebd., 67–81):

- ♦ Leben erhalten und Entwicklung erfahren
- ♦ das eigene Leben spüren
- ♦ Sicherheit erleben und Vertrauen aufbauen
- ♦ den eigenen Rhythmus entwickeln
- ♦ das Leben selbst gestalten
- ♦ die Außenwelt erfahren
- ♦ Beziehungen aufnehmen und Begegnungen gestalten
- ♦ Sinn und Bedeutung geben und erfahren
- ♦ Selbstbestimmung und Verantwortung leben
- ♦ die Welt entdecken und sich entwickeln

1.3 Aspekte der Entwicklung von Lernenden mit komplexer Behinderung

Um von einem Unterrichtsangebot zu profitieren, müssen die Lernenden das Geschehen in der Klasse mit ihren Möglichkeiten der kognitiven Auseinan-

dersetzung, der Kommunikation und der Emotionsregulation verarbeiten können. Das ist im Grundsatz für alle Schülerinnen und Schüler gleich, mit oder ohne Behinderung. Insofern gilt das Diktum Ursula Haupts (2011, 7): »Ein Kind mit Behinderung ist vor allem ein Kind, und nicht vor allem behindert«. Zu beachten ist aber, dass die Lern- und Verhaltensmöglichkeiten bei komplexer Behinderung wie erwähnt stark von den Erwartungen einer regulären Entwicklung abweichen: Die betroffenen Jungen und Mädchen brauchen einen Unterricht, dem sie mit basalen Kompetenzen folgen können. Das heißt: Der Unterrichtsinhalt muss auf eine Weise präsentiert werden, die keine Wissens- oder Handlungsvoraussetzungen von den Lernenden verlangt (wie bspw. verbale Sprache, Umgang mit Stiften oder Schere). Bei einem basalen Angebot genügt die

»physische Gegenwart, das lebendige Anwesendsein allein [...], um in einen [...] Austauschprozess eintreten zu können. [...] Basal, so könnte man pragmatisch formulieren, umschließt das, was bei jedem Menschen Ausgangspunkt der Entwicklung ist« (Fröhlich 2016, 240).

Damit sind Fähigkeiten angesprochen, wie sie in der regulären Entwicklung im ersten und zweiten Lebensjahr auftreten und bei Lernenden mit komplexer Behinderung auch im Schulalter (und darüber hinaus) charakteristisch sind. Sie werden im Folgenden in einigen zentralen Aspekten beschrieben.

1.3.1 Lernformen

Damit sich Menschen in der Welt, in der sie leben, zurechtfinden können, sind sie darauf angewiesen, sich deren Themen und Dinge anzueignen, so gut es geht, d.h. gegenstandsbezogene Umgangsweisen und Vorstellungen (mentale Repräsentationen) aufzubauen. Die Tätigkeiten der Auseinandersetzung mit der Umwelt (und dem eigenen Körper), die eine individuelle Welt-Aneignung ermöglichen, entfalten sich bei jedem Menschen im Laufe seiner Entwicklung (Pitsch & Thümmel 2005, 47 ff.). Während Kindheit und Adoleszenz bilden sich sukzessive verschiedene dominierende Tätigkeiten heraus, die im Regelfall in einer jeweils typischen Altersspanne hervortreten. Dominierend wird diejenige Tätigkeit des Kindes genannt, mit der es sich auf seinem momentanen Entwicklungsstand Neues erschließt, also die umgebende Welt verstehbar und handhabbar macht und die eigenen Kompetenzen erweitert. Man kann gleichbedeutend von führenden Aneignungsmöglichkeiten oder Lernformen sprechen (ebd., 47).



Weiterführende Literatur

- Pitsch, H.-J. & Thümmel, I. (2005): Handeln im Unterricht. Zur Theorie und Praxis des Handlungsorientierten Unterrichts mit Geistigbehinderten (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Band 11). Oberhausen: Athena.
- Sappok, T. & Zepperitz, S. (2019): Das Alter der Gefühle. Über die Bedeutung der emotionalen Entwicklung bei geistiger Behinderung. Bern: Hogrefe.
- Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2019): Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule. München: Reinhardt.

Das Entwicklungsmodell der *dominierenden Tätigkeiten* (das auf den sowjetischen Psychologen Alexei Leontjew zurückgeht) wird in Grundzügen bei Pitsch und Thümmel (2005, 47 ff.) oder Terfloth und Bauersfeld (2019, 104 ff.) beschrieben (siehe Infokasten). Ergänzende Informationen zur Entwicklung der Lernformen (ohne Bezug zur Theorie Leontjews) bieten Sappok und Zepperitz (2019, 41 ff. und 133 ff.). Gemäß diesen Quellen lassen sich in den ersten Lebensjahren die *perzeptive Tätigkeit* (von Geburt bis ca. sechs Monate), die *manipulative Tätigkeit* (bis ca. 18 Monate) und die *gegenständliche Tätigkeit* (bis ca. drei Jahre) als dominierend beobachten. Sie stehen auch bei den meisten Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung als Aneignungsmöglichkeiten im Vordergrund. In wesentlichen Punkten können die genannten Tätigkeiten wie folgt gekennzeichnet werden.

- ♦ *Perzeptive Tätigkeit*: Die Auseinandersetzung des Kindes mit der Umwelt (und mit sich selbst) erfolgt über die individuellen Wahrnehmungsmöglichkeiten, also über körperliche Empfindungen (wie bspw. das Gleichgewicht), über Fühlen und Spüren, Riechen und Schmecken, Hören und Sehen. Besonders bedeutend sind die Nahsinne. Das Lernen bezieht sich folglich auf die sinnlich erfassbaren Eigenschaften von Dingen, Stoffen und Lebewesen, bspw. rund oder eckig, laut oder leise, warm oder kalt. Die mentalen Ressourcen des Kindes werden ganz davon beansprucht, sensorische Eindrücke aufzunehmen und zu verarbeiten (Sappok & Zepperitz 2019, 135).
- ♦ *Manipulative Tätigkeit*: Im Sinne eines Hantierens gelingt den Lernenden ein erstes selbstgesteuertes Erkunden von Objekten, etwa durch Greifen, Tasten, Werfen oder Schlecken. Dementsprechend sind die Hände und Arme, Beine und Füße oder der Mund wichtige Lern-Werkzeuge. Die Schülerinnen und Schüler sammeln Erfahrungen im Andauern-Lassen interessanter Ereignisse bzw. im Hervorrufen einfacher Effekte (bspw. Geräusche machen durch Patschen, Klopfen oder Umwerfen). »Der Umgang mit Material ist

grobmotorisch und experimentell. Rohe, ungeformte Materialien wie Sand, Knete, Erde werden entdeckt« (Sappok & Zepperitz 2019, 46). Eine Verwendung von Gegenständen in ihrer gewohnten Funktion (bspw. Becher zum Trinken) stellt sich noch nicht ein.

- ♦ *Gegenständliche Tätigkeit*: Der Umgang des Kindes mit Dingen seiner Umgebung (bspw. Löffel, Tasse, Duplo-Baustein) nimmt Formen an, die dem kulturell üblichen Gebrauch der Objekte entsprechen; zuerst ein Stück weit, einfach gehalten und mit Hilfe der Bezugspersonen, dann komplexer, versierter, eigenständiger. So werden alltagsnahe Fertigkeiten schrittweise erlernt und verfeinern sich. Gegenständliche Tätigkeit ist folglich »lebenspraktische Aneignung, und zwar in schlichten Handlungen, wie wir sie jeden Tag ausführen: Einen Wasserhahn aufdrehen, die Zahnpaste aus der Tube auf die Zahnbürste drücken gehören ebenso dazu wie den Mixer benutzen« (Pitsch & Thümmel 2005, 50). Bei komplexer Behinderung sind am ehesten einfache gegenständliche Aneignungsmöglichkeiten zu erwarten, d. h. das Ausführen von Handlungen, die feinmotorisch nur geringe Anforderungen stellen und wenige Teilschritte umfassen (bspw. das Betätigen eines »BIGmacks«).

Zu einer besseren Orientierung in unübersichtlichen Situationen können eventuell Visualisierungen (Piktogramme, Fotos, optische Signale) verhelfen, die den Lernenden eine für sie erfassbare Struktur geben (vgl. Häussler 2022): in *räumlicher Hinsicht* (den Ort des Geschehens markieren), in *zeitlicher Hinsicht* (bspw. mit einem »Time Timer«) oder in *aufgabenbezogener Hinsicht* (Aufzeigen der Handlungsschritte). Im Verarbeiten von Visualisierungen als Information fürs eigene Handeln kommt bereits der nächste Schritt der Entwicklung zum Vorschein: die sog. »Spieltätigkeit« (Pitsch & Thümmel 2005, 50 f.) bzw. die »anschauliche Aneignung« (Terfloth & Bauersfeld 2019, 109; ► Kap. 2.2.4).

1.3.2 Emotionales Erleben und emotionale Bedürfnisse

Bei Lernenden mit komplexer Behinderung weicht nicht nur die kognitive Entwicklung von den alterstypischen Erwartungen ab, sondern in der Regel auch die emotionale. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler haben emotionale Bedürfnisse, wie sie sonst eher bei kleineren Kindern üblich sind. Wenn sich die pädagogische Begleitung dem nicht anpasst, führt die mangelnde Passung häufig zu (für das Umfeld) herausfordernden Verhaltensweisen.



Praxis

Die SEED-2 (Skala der Emotionalen Entwicklung – Diagnostik 2)

Ein diagnostisches Instrument, das eine Einschätzung des emotionalen Entwicklungsstands aufgrund von Alltagsbeobachtungen erlaubt und sich (u.a.) für den Einsatz im Kontext komplexer Behinderung eignet, ist die »Skala der Emotionalen Entwicklung – Diagnostik 2«, abgekürzt »SEED-2« (Sappok et al. 2023). Sie wurde für die Arbeit mit Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung entwickelt (hier ist die Diskrepanz zwischen Entwicklungsstand und Lebensalter oft groß), lässt sich aber auch im Kindes- und Jugendalter sehr gut anwenden.

Die SEED-2 beruht auf einem Modell der emotionalen Entwicklung, das ursprünglich vom niederländischen Psychiater Anton Došen (2018) stammt und im deutschsprachigen Raum in jüngerer Zeit von Sappok und Zepperitz (2019) im Buch »Das Alter der Gefühle« beschrieben und verbreitet wurde. Das Modell umfasst die reguläre emotionale Entwicklung im Alter zwischen null und 18 Jahren. Eine Einschätzung mit der SEED-2 kommt folglich für Lernende in Frage, die einen emotionalen Entwicklungsstand zeigen, wie er bis zur Schwelle der Volljährigkeit charakteristisch ist.

Dabei werden sechs Phasen unterschieden (Sappok et al. 2023, 14; Sappok & Zepperitz 2019, 41 ff.): »Adaption« (Alter: 0–6 Monate), »Sozialisation« (6–18 Monate), »Erste Individuation« (18–36 Monate), »Identifikation« (4–7 Jahre), »Beginnendes Realitätsbewusstsein« (8–12 Jahre) und »Soziale Individuation« (13–18 Jahre). Soweit beobachtbar gleicht das Gefühlsleben von Menschen mit komplexer oder schwerster intellektueller Behinderung den Entwicklungsphänomenen, die in den drei ersten Phasen zentrale Bedeutung haben (Sappok & Zepperitz 2019, 43). Ausgewählte Merkmale dieser drei Phasen (*Adaption*, *Sozialisation* und *erste Individuation*) werden daher nachfolgend kurz beleuchtet.

- ♦ *SEED-Phase 1, Adaption* (ebd., 42–45): Als emotionales Erleben signalisieren die Kinder eine grundlegende Unterscheidung von Stress versus Wohlbefinden (oder: Anspannung versus Entspannung). Mit dieser elementaren gefühlsmäßigen Einordnung reagieren sie unmittelbar auf das Alltagsgeschehen, das sie umgibt. Maßgebend dafür, dass sie sich wohlfühlen, ist die Befriedigung ihrer physiologischen Grundbedürfnisse: Keine Schmerzen, keinen Hunger oder Durst haben, ausreichend schlafen und frei atmen können, Schutz vor Hitze, Kälte oder anderen, überfordernden Reizen tragen zu einem entspannten Befinden bei (► Kap. 6). Die »Fähigkeit zur Selbstregulation [ist] minimal« (ebd., 44). Daher hängt die emotionale

Ausgeglichenheit der Kinder von der Regulation durch die Bezugspersonen ab (in der Schule: durch die Lehrpersonen). Eine regulierende Interaktion gelingt »überwiegend auf körperlicher Ebene«, d.h. über Wiegen und Schaukeln, über Berührungen, sanfte Ansprache und Ähnliches (ebd.).

- ♦ *SEED-Phase 2, Sozialisation* (ebd., 45–48): Die Lernenden bringen das Erleben verschiedener Grundgefühle zum Ausdruck, etwa Freude, Ärger, Neugier, Angst oder Überraschung. Allerdings können sie die Emotionen nicht mit Worten kommunizieren, sondern nutzen körpersprachliche (inklusive lautlicher) Mittel. Dazu zählen bspw. ein Juchzen, freudestrahlende Mimik, Körperkontakt, um Zuneigung zu zeigen, oder – besonders bei negativen Gefühlen wie Angst und Verzweiflung – auch selbstverletzende oder aggressive Verhaltensweisen. Das primäre emotionale Bedürfnis der Kinder ist die Sicherheit in der Beziehung zu ihren (Haupt-)Fürsorgepersonen. Deren Verfügbarkeit und Feinfühligkeit sind für die Emotionsregulation von zentraler Bedeutung und somit auch für Wohlbefinden, stressfreies Erkunden und Lernen. Als hauptsächliche pädagogische Aufgabe folgt daraus, einem Schüler, einer Schülerin (mit einem emotionalen Erleben im Sinne der SEED-Phase 2) eine feinfühligkeitsvolle Bezugsperson zu sein, bei der er oder sie keine Verlassenheit erlebt. Das schließt eine Lern-Unterstützung ein, die als Ermunterung und Begleitung beim Ausprobieren, beim Erkunden der Welt und des eigenen Körpers zu verstehen ist. Eine anhaltende Verfügbarkeit der Bezugsperson im täglichen Schulbetrieb sicherzustellen, kann indessen eine erhebliche Herausforderung sein (siehe dazu die Hinweise bei Sappok & Zepperitz 2019, 130f., 150). Daher gilt zu betonen: Die Erkenntnis, dass die Präsenz der Lehrperson für einen Lernenden oder eine Lernende als emotionales Bedürfnis Vorrangigkeit hat, ist ggf. der Schlüssel dafür, ihm oder ihr weitere Entwicklung zu ermöglichen und etwaige Belastungen durch herausforderndes Verhalten deutlich zu mildern.
- ♦ *SEED-Phase 3, erste Individuation* (ebd., 48–51): In der Psyche der Lernenden erwacht die Motivation zur Selbstbestimmung. »Der eigene Wille wird entdeckt und seine Durchsetzung hat hohe Priorität, auch wenn sich die Wünsche oft widersprechen oder unerfüllbar sind« (ebd., 49). Auf Alternativ-Vorschläge können die Kinder zuweilen eingehen, aber ihre Frustrationstoleranz ist insgesamt gering (auch bei der Erledigung von Aufgaben). Ihre Fähigkeiten, Emotionen selbst zu regulieren, sind noch sehr beschränkt. Hier brauchen sie weiterhin viel zwischenmenschliche Unterstützung. Das Zusammenwirken der genannten Faktoren (Priorität des eigenen Willens, geringe Frustrationstoleranz, beschränkte Fähigkeiten der Emotionsregulation) kann rasch zu Konflikten führen, samt emotionalen, teils aggressiven Eskalationen. In der pädagogischen Begleitung ist daher

»die Kunst des Deeskalierens gefragt: Nachgeben, Kompromisse anbieten, auf andere Inhalte umlenken, um dem Konflikt die Intensität zu nehmen« (ebd., 50). Gleichfalls gilt es, den Lernenden zu vermitteln, dass Selbstbestimmung und etwaige Konflikte die schützende und feinfühligke Beziehung zu den Fürsorgepersonen nicht gefährden. Deren verlässliche (und nicht nachtragende) Präsenz ist nach wie vor gefragt.

1.3.3 Kommunikation

Menschen mit komplexer Behinderung haben große Probleme, sich anderen präzise mitzuteilen. Wegen ihrer kognitiven Einschränkungen steht ihnen in der Regel keine Verbalsprache zur Verfügung oder sie beschränkt sich auf wenige Worte (Sarimski 2019, 127 f.). Ebenso reduziert sind die Möglichkeiten, ein alternatives symbolisches Sprachsystem zu erlernen. Als Kommunikationskanäle treten vielmehr körpersprachliche oder vitale Ausdrucksmittel in den Vordergrund wie Laute und Atmung, Mimik, Blickänderungen, Muskeltonus, Bewegungen und Berührungen.

Diese Wege der Verständigung lassen sich als »basales« oder »somatisches« Kommunizieren bezeichnen (nach Fröhlich 2015, bes. 65 ff.; Fröhlich 1997; Mall 2008). Welche Verhaltensweisen man hierbei als bedeutungstragende Zeichen auffassen kann, wird nachstehend für die Atmung und den Muskeltonus exemplarisch konkretisiert (gemäß Niehoff 2019, 88).

- ♦ **Atmung:** veränderter Rhythmus, veränderte Tiefe, Stocken, Gähnen, Seufzen, Husten, Räuspern
- ♦ **Muskeltonus:** Entspannung der Stirnfalte, Entspannung der Lippen, Mund öffnen, Veränderung der Nasenflügel, Senken der Schultern, Lockerung der Nackenmuskulatur, entspannte Bauchdecke, Entspannung der Extremitäten, Nachlassen einer Spastik

Die starken Beeinträchtigungen der Körperfunktionen bei Lernenden mit komplexer Behinderung führen allerdings häufig dazu, dass Mimik, Blickverhalten, Muskelspannung und Bewegungen vom Gewohnten abweichen (Fröhlich & Simon 2004, 50 ff.). Es kommt folglich darauf an, die Äußerungen des jeweiligen Schülers, der jeweiligen Schülerin (mit der Zeit) spezifisch und ganz individuell deuten zu können.

Somatische Kommunikationsmittel, wie sie in der Aufzählung oben genannt werden, lassen augenscheinlich keine abstrahierenden Äußerungen zu. Sie sind an das Hier und Jetzt gebunden, an die konkrete Situation, und