

Zu diesem Buch

Was ist die Bedeutung von Entwicklungsräumen für Menschen mit besonderen Bedürfnissen in unserer Gesellschaft? Welche zeitgemässen Gestaltungsmöglichkeiten werden in unterschiedlichen Settings realisiert?

Die hier veröffentlichten Referate, Interviews und Fachbeiträge machen die Vielschichtigkeit der Thematik deutlich, die von den Autorinnen und Autoren durch ihre unterschiedlichen Blickwinkel interessant ausgeleuchtet wird. Darstellungen aus anthroposophischer Sicht, Forschungsergebnisse aus der Neurologie sowie Betrachtungen zur Ethik und Methodik ergeben ein vielseitiges Bild der Zusammenhänge und fordern zu veränderten und entwicklungsförderlichen Gestaltungen heraus.

Diese Publikation ist das Ergebnis einer Fachtagung in der Camp-hill-Schulgemeinschaft Brachenreuthe am Bodensee.

ISBN 3-908262-56-9

Dornacher Reihe 8

Hans Egli (Hrsg.)

Entwicklungsräume

Zukunftsaspekte

für das Leben mit Kindern mit Behinderungen

SZH  CSPS
EDITION

Ines Schlienger und Stefan Osbahr

Ein Gespräch zu Entwicklung, Selbstorganisation und Verantwortung

Das nachfolgende Gespräch ist im Anschluss an die Tagung geführt worden und umreisst die Themenbereiche, die auch auf dem Podium zur Sprache gekommen sind. Wir haben uns dabei auferlegt, je eine wissenschaftliche, resp. pädagogische Position zu vertreten – auch wenn uns jeweils beide Positionen geläufig sind – und wir haben die Fragen von der jeweiligen Perspektive her beleuchtet.

Stefan Osbahr (SO) hat dabei eine systemische Perspektive, Ines Schlienger (IS) die Perspektive der Kooperativen Pädagogik vertreten.

SO: Wir bewegen uns zunächst im Bereich der Beschreibung von Entwicklungsräumen, wobei wir v.a. von den seelischen sprechen werden. Ich kann mir vorstellen, dass du, Ines, zunächst danach fragen würdest, wie ein Kind mit schwerster Behinderung, ein Kind also, das mit vielen Einschränkungen und in grosser Abhängigkeit lebt, seinen Lebensraum beschreiben würde, wenn es dies könnte?

IS: Jedes Kind, auch das schwerstbehinderte, kann Verantwortung für sich und sein Leben übernehmen. Sobald ich ein Kind in die Beschreibung seiner Lebensräume mit einbeziehe, gestehe ich ihm Mitverantwortung zu. Dies hat natürlich auch den Charakter von Zumutung, ich erwarte auch etwas vom Anderen. Dabei muss ich natürlich gewahr sein, dass das Entwicklungsniveau des Kindes die Art seines Welterlebens, -verstehens und -bewältigens stark mitbestimmt.

Pädagogik ist insofern entwicklungsorientiert, d.h. ich kann von einem Kind das erwarten, wofür es von seiner Entwicklung her in der Lage ist. Beim schwerstbehinderten Kind z.B. sind Ausdrucksmöglichkeiten nicht in meinem, resp. unserem Sprach- und Begriffssystem zu finden. Zuerst gilt es herausfinden, wie es empfindet und zurückmeldet darüber, was und wie es wahrnimmt. Hier werden Begriffe wie Empathie oder Mitgefühl wichtig (Humanistische Psychologie).

Ich muss zuerst meine Art, die Welt wahrzunehmen und zu interpretieren, ein Stück weit zurück stellen, bzw. bei mir selbst diejenigen basa-

len Wahrnehmungsmöglichkeiten wieder entdecken, welche dem Kind mit schwerster Behinderung aktuell zur Verfügung stehen. Dies bedeutet anzuerkennen, dass jeder Mensch befähigt ist, empfindungsmässig wahrzunehmen. Interessant ist dabei: es hat für mich etwas Lohnendes, mich vom Kind mit schwerster Behinderung «verlocken» zu lassen durch und für seine Lebenswelt, welche geprägt ist durch die Unmittelbarkeit des Augenblicks. Ich öffne mich für seine Möglichkeiten.

So kann etwas Gemeinsames entstehen. Etwa vergleichbar dem Genießen eines Sonnenuntergangs. Es handelt sich dabei um eine Form der Begegnung jenseits von Behinderung oder Förderung, auf der Basis des unmittelbaren Menschlichen. Dies kann, wie gesagt, nur gelingen, wenn ich zum eigenen Erleben der basalen Entwicklung (wieder) Zugang habe oder finde.

Solche gemeinsamen Erlebnisse werden dann auch gemeinsam verantwortet. Jeder Beteiligte trägt seinen Teil dazu bei, bestimmt über Art, Dauer und Intensität mit. Dabei stellt sich auch die Frage, wie dieses Gelingen wahrgenommen wird. Jeder, der es schon erlebt hat, weiss darum. Es ist wie beim gemeinsamen Tanzen, wenn es schwebt («Flow», Csikszentmihalyi). Es gibt diese Möglichkeit des Fliessens in der Begegnung mit dem Kind mit schwerster Behinderung, es ist eine körperorientierte Begegnung und Erfahrung (John Downing). Beide können sich so aufeinander einstellen, dass etwas gleichwertig Wechselseitiges entsteht.

Der zentrale Punkt dabei ist: ich traue dem Menschen mit schwerster Behinderung zu, dass er fähig ist für diese basale Möglichkeit, der Welt und den Menschen auf gelingende Weise zu begegnen, mit ihr in Beziehung zu treten. Der Mensch mit schwerster Behinderung kann so Erfahrungen des Gelingens machen.

SO: Du sprichst von Verantwortung. Was ist nun der Teil der Verantwortung des Kindes mit schwerster Behinderung?

IS: Es steckt da auch eine Ambivalenz drin: der Erwachsene mit all seinen höher entwickelten Kompetenzen muss natürlich ein Mehr an Verantwortung tragen. Damit aber, so scheint es, lässt er sich zur basalen Begegnung «hinab» und entmündigt quasi das Kind. Das ist jedoch ein kolonialistischer Ansatz. Nein: durch die echte Begegnungsqualität ist diese Ambivalenz aufgehoben.

Erst wenn jemand Aussenstehender zusieht und denkt: «ist das nun eine Förderstunde?», wird es problematisch. Wenn eine beobachtende Person mir die alleinige Verantwortung für die Gestaltung dieser Situation zuschreibt, dann ist die gemeinte Begegnungsqualität zweier Gleichwertiger

weg. Es liegt also an den BeobachterInnen, ihre Sicht zu erweitern und nicht-wertend sich zu öffnen.

SO: Könnten dann nicht Laien diese Begegnungen leisten? Braucht es da überhaupt pädagogische Fachlichkeit?

Natürlich gibt es begnadete Laien. Es braucht hier aber noch mehr. Ich beziehe mich auf das Menschenbild der Kooperativen Pädagogik: Wir gehen zunächst davon aus, dass jeder Mensch grundsätzlich neugierig ist, offen zu seiner Welt. Wir wissen aus der Entwicklungspsychologie, dass jeder Mensch auch immer den Widerstand, das Neue sucht (Piaget); etwas lockt zum Neuen, Unbekannten. Neugier sehe ich als anthropologisches A priori. Erklärungsansätze dafür bietet auch die Neurophysiologie: Leben ohne diese erkundende Neugier gibt es neurophysiologisch nicht – wenn die Neugier gestorben ist, dann stirbt der Mensch.

In der Begegnung mit dem Menschen mit schwerster Behinderung begegnen sich nun also zwei a priori neugierige Wesen. Dies ist mein Teil der Verantwortung: diese Neugier bei mir und dem Kind zu entwickeln und günstige Situationen dafür zu schaffen (dabei sind situative Überforderungen und Gefahren zu vermeiden).

Ein Beispiel: ich gehe mit den Bewegungen eines Kindes mit, übernehme das so genannt «stereotype» Schaukeln des Kindes mit schwerster Behinderung und werde neugierig darauf, was bei mir und was beim Kind durch dieses Schaukeln entsteht. Den Rhythmus des Kindes mit der Zeit leicht zu variieren schafft neue Möglichkeiten. Wie reagiert das Kind nun? Ist es irritiert? Wird es neugierig? Wie ist die kindliche Antwort auf meine Variation? Wie fühle ich mich dabei? Gehen wir wieder zurück gemeinsam in den Rhythmus des Kindes? Oder übernimmt das Kind meine Variation, bzw. wartet auf das Neue, Veränderte? Das Kind mit schwerster Behinderung kann eigene Erwartungen auf körpernahe Weise ausdrücken. Muster des Bewegens können gemeinsam erweitert werden; der erste Dialog ist körperbezogen!

Von daher wird «Warten auf eine Antwort des Kindes» eine der ganz grossen Verantwortungen des Erwachsenen. Ich muss die Offenheit haben für eine Antwort, in welcher Art sie mir auch immer entgegen kommt. Und diese Antwort ist Ver-Antwortung. Die Antwort ist immer in einer Veränderung zu finden, sei es in der Atmung, dem Tonus, in der Bewegung, im Wechsel von Anspannung – Entspannung. Wichtig ist dabei zu wissen, dass Lächeln oder Blickkontakt i.d.R. nicht die Antworten sind, die das Kind geben kann.

IS: Wie lassen sich diese Überlegungen zu Begegnung, Neugier und geteilter Verantwortung mit deinem Verständnis von «Selbstorganisation des menschlichen Lebens» vereinbaren?

SO: Es ist ein anderer Zugang zum selben Thema: Ich gehe davon aus, dass menschliches Leben immer bedeutet, sich eigen-aktiv in Entwicklung zu befinden. Das hat ist neurophysiologisch bestens begründbar und sonderpädagogisch-anthropologisch höchst bedeutsam, wie wir noch sehen werden. Natürlich kann sich Entwicklung ganz verschieden zeigen in den menschlichen Lebensäußerungen. Wir sollten uns v.a. verabschieden von der Vorstellung, dass Entwicklung stetig und «nach oben» verlaufen muss. Vielmehr sind Entwicklungsprozesse höchst individuell und verlaufen z.T. diskontinuierlich.

Wenn jeder Mensch, auch derjenige mit schwerster Behinderung, sich fortwährend in eigen-aktiver Entwicklung befindet, so bin ich als Beobachter, als Bezugsperson, gefordert: Verstehe ich, wo sich mein Gegenüber zur Zeit entwicklungsmässig befindet, was es zur Zeit beschäftigt? Wenn das jetzt ein Mensch mit schwersten Behinderungen ist: verstehe ich seine Lebensäußerungen?

Dieser Mensch mit schwerster Behinderung verhält sich ja in einer Art, wie es mir ganz ungewohnt ist. Und damit fordert er mich in einem besonderen Masse heraus, meine Beobauungskriterien, meine Beziehungsmuster zu öffnen und damit überhaupt den Bereich des Gemeinsamen zu sehen. Und da sind wir an demselben Ort, den du vorher dargestellt hast. Der Mensch mit seiner schwersten Behinderung gibt mir eigentlich die Chance, meine Palette von Begegnungsmöglichkeiten, von Wahrnehmungsmöglichkeiten zu erweitern.

IS: Wie lässt sich die Entwicklung von Menschen mit schwerer Behinderung beschreiben?

SO: Wir wissen heute, dass jeder Menschen in jedem Moment seines Lebens im aktiven Austausch mit seiner Welt ist. Wir können also sagen, dass Leben und Entwicklung zusammengeht, dass jeder lebende Mensch sich entwickelt. Wichtig ist nun, dass wir uns lösen vom traditionellen Verständnis, wonach menschliches Leben fortwährende Höherentwicklung bedeutet. Entwicklungsverläufe sind keineswegs stetig und linear.

Entwicklung lässt sich beschreiben als etwas Individuelles, als etwas, was ganz stark von biographischen Erfahrungen geprägt ist. Mein Gegenüber wird mir vielleicht nicht mit grosser Offenheit begegnen, vielleicht ist es gefangen in etwas, das mir als Stereotypen begegnet. Ich gehe davon aus,

dass mein Gegenüber sich in seinem Gleichgewicht einfindet. Es muss seine Autonomie in seinen Möglichkeiten erhalten. Was geschieht nun in der Begegnung? In der Begegnung können die Lebensäußerungen beider Partner in einen Austausch treten. Jede Entwicklung ist auf Anregung und Austausch angewiesen. Jedes menschliche System ist auch grundsätzlich offen. Das Ende jeden Austauschs bedeutet, dass ein Organismus tot ist. Da münden unsere beiden Ansätze in einen gemeinsamen Ort.

Meine Bereitschaft, mich auf den Austausch einzulassen, erhöht die Chance, dass das, was wir uns entgegen bringen, passt. Ich muss mir aber auch vergegenwärtigen, dass das Gegenüber nicht offen ist für mein Angebot. Dieses Konzept der Passung ist z.B. im Konstruktivismus wichtig (Glaserfeld).

IS: Was passiert dann, wenn es zwischen zwei Menschen nicht passt? Mit dieser pädagogischen Ambivalenz müssen wir doch immer rechnen.

SO: Dann bin ich wieder in der Verantwortung, das gilt immer, in jeder dialogischen Situation. Wenn sich eine Passung nicht einstellt, so bin ich gefordert, meine kommunikativen Angebote, meine Wahrnehmungen, meine Deutungen zu modifizieren. Das gilt in jedem Bereich, im Interkulturellen, im Sozialen, im Gesellschaftlichen. Hier gibt es im Grundsatz nichts Spezifisches in Bezug auf Menschen mit schwerer Behinderung. Die konkrete Gestaltung des Miteinanders kann dann wieder sehr spezifisch sein.

Interessant ist, dass in einer solchen Sichtweise eine Gefahr des «Ethnozentrismus» deutlich wird. Die Frage ist in jedweder Begegnung: Wie gehen wir mit kulturellen Differenzen um? Es ist eine Asymmetrie zu beobachten zwischen Betreuer und Kind. Die ist nicht aufzuheben und konstituiert das pädagogische Verhältnis. Gleiches kann gelten im Falle interkultureller Begegnungen. Heute gibt es ja interessante Ansätze, welche als Gender Studies, Intercultural Studies und Disability Studies diese Fragen ganz neu ausleuchten. Übrigens hat schon vor knapp zehn Jahren Annedore Prengel zur Verschränkung dieser Themen unter dem Dach einer Pädagogik der Vielfalt ein höchst interessantes Buch geschrieben («Pädagogik der Vielfalt», 1993).

IS: Gibt es auch Unterschiede zwischen unseren beiden Ansätzen der «Selbstorganisation» bzw. «Verantwortung»? Wo siehst du sie?

SO: Ich sehe ehern Gemeinsamkeiten. du, Ines, sprichst zunächst von Verantwortung. Für mich steht dann allerdings die Selbstverantwortung im Vordergrund. Meine Selbstverantwortung sehe ich eher darin, meine Wahrnehmungsmöglichkeiten in der Begegnung zu erweitern, die Begrenztheit

meiner Wahrnehmungsmuster immer wieder zu überwinden, und Situationen so zu gestalten, dass Begegnung und Selbstveränderung möglich sind. Der Konstruktivismus würde hier von zwei Spielarten der Toleranz sprechen, der gestaltenden und der gewähren-lassenden. Dem gegenüber sehen wir beide als zentralen Gesichtspunkt die Wertschätzung der Differenz oder Diversität. Diese bedeutet: Wir sind verschieden und wir sind gleichwertig.

IS: Entwicklung gibt es nur aus der Differenz. Deshalb ist Ungleichgewicht und Neugier so wichtig. Es braucht in Bezug auf Differenz – nicht nur in der Pädagogik – zunächst mal Wertfreiheit. Ich muss meine eigenen Wertungen zurückstellen. Sonst bin ich in der Toleranzfalle gefangen: Mein Wert ist Rot, aber Orange toleriere ich noch, Grün hingegen nicht mehr. Darin kommt eine implizite Wertung zum Ausdruck – die Definitionsmacht ist bei mir. In einem pädagogischen Verhältnis ist die Definitionsmacht stark bei der Erziehungsperson.

Ein scheinbar paradoxer Gedanke: Ist ein Mensch mit schwerster Behinderung tolerant seinen Betreuungspersonen gegenüber? Ist ein Kind tolerant seinen Eltern gegenüber? Ist ein Schwarzer in der Schweiz tolerant den SchweizerInnen gegenüber? Aus diesem Gedankenspiel wird deutlich, dass mittels Toleranzbegriff letztlich der Kolonialismus gefestigt wird.

SO: Nun könnten wir den Begriff der Ko-Evolution einbringen: Entwicklung ist nur im Miteinander möglich.

IS: Interessant ist mit Blick auf Kooperation: Letztere ist zunächst immer Ko-Evolution: Beide Partner sind in Entwicklung und sehen Veränderung als möglich. Kooperation beinhaltet auch, dass in der Achtung der jeweiligen Differenz das Gemeinsame wertgeschätzt werden kann. Ich muss also die Antinomie von Unterschieden und Gemeinsamkeiten «unter einen Hut bringen». Wie kann dies nun gelingen, insbesondere im pädagogischen Feld? Gelingende Kooperation geht davon aus, dass

- die KooperationspartnerInnen ihre Tätigkeiten aufeinander abstimmen, sei dies symmetrisch, sei dies komplementär;
- die Ziele der Tätigkeiten ausgehandelt sind, sei dies verbal oder nonverbal – es gibt auch eine körper-dialogische Form von Aushandlung (beim Tanzen ist dies ganz deutlich);
- die beiden Kooperierenden einen Wertehintergrund finden, den sie teilen können (Schönberger/Jetter).

Insbesondere der Wertehintergrund wird sehr oft vergessen in der Analyse pädagogischer Situationen. Hier geht es wieder um die Wertschätzung von

Differenz. Wertebezüge machen deutlich, um was es einem eigentlich «im Grunde genommen» geht. In der pädagogischen Tätigkeit gibt es viele Differenzen. Wenn man eine Gemeinsamkeit findet – bei allen Differenzen, die sonst bestehen – dann ist gelingende Kooperation möglich.

SO: Kannst du dazu bitte ein Beispiel geben.

IS: Nehmen wir die Begegnung mit einem Kind, das stereotype Verhaltensmuster zeigt. Ein Wertehintergrund von Betreuungspersonen könnte z.B. sein: Stereotypen sind nicht entwicklungsförderlich und müssen verhindert werden. Das Kind teilt eine solche Wertsetzung selbstverständlich nie; im Vordergrund stehen bei ihm eher Sicherheit, sich selbst spüren und Raum-Zeit-Strukturierung durch rhythmische Bewegung. Wenn diese beiden Werte unvermittelt zusammenprallen, wird keine gelingende Kooperation möglich sein. Wenn ich als Erziehungsperson den Wert «Sicherheit» aber auch für mich als zentralen Wert erkenne, kann ich diesen Wert als gemeinsamen anerkennen und werde dieses Kind nicht in eine Situation bringen, in der es zu sehr verunsichert wird.

Dieses Kind wird nun – nebst Sicherheitsbedürfnis – auch andere Werte haben. Beispielsweise das Interesse an Beziehung, Nähe, Neuem. Natürlich müsste hier genauer über den Zusammenhang zwischen Bedürfnissen und Werten nachgedacht werden. Wenn ich es verkürzt ausdrücke, kann davon ausgegangen werden, dass aus Bedürfnissen im Laufe des menschlichen Zusammenlebens Werte entstehen (Es wäre genauer zu überprüfen, ob und wie aus der Bedürfnishierarchie, wie sie z.B. Maslow formuliert hat, eine Wertehierarchie entsteht).

Zurück aber wieder zum Beispiel: Wenn ich den Wert «Sicherheit» als zentral anerkenne, kann ich mich mit dem Kind in seinem bisherigen Schaukelmuster bewegen. Dann findet ein Ansatz von Kooperation, aber noch keine Ko-Evolution statt. Der Wert des Kindes «nur nichts ändern» kann verändert werden durch meine (positive) Unterstellung, dass das Gegenüber noch andere Werte hat. Etwa: In-Beziehung-Sein ist wertvoll, wertvoller als «Sicherheit». Dies kann eine Neuaushandlung von Zielen ermöglichen: Was passiert, wenn wir beide den Rhythmus des Schaukelns verändern? Ich intensiviere oder vermindere meinerseits mein Schaukeln und nehme sorgfältig wahr, was beim Kind geschieht. Wie verändert das Kind seine Tätigkeiten? Auf diese Beobachtung stimme ich wiederum meine nächste Tätigkeit ab.

Ein erster Schritt einer kooperativen Pädagogik ist also: Ich bin achtsam dafür, um was es meinem Gegenüber geht und stelle mich darauf ein.

Dies aus einer Wertschätzung der Differenz, im Wissen darum, dass Gemeinsamkeit besteht. Ich mache zunächst ein Geschenk: dass mein Gegenüber sein darf, wer er ist und wie er ist (d.h., er ist nicht ein zu korrigierender Mensch).

IS: Zurück zum Thema Verantwortung. Stefan: darf in deinem Ansatz von «Selbstverantwortung des Gegenübers» gesprochen werden?

SO: Verantwortung darf nicht fremddefiniert werden. Ich muss Möglichkeiten schaffen, dass das Gegenüber eigene Beiträge einbringen kann. Der andere Mensch ist Akteur seines Lebens. Er ist die Hauptperson des eigenen Lebens. Das schliesst Eigentätigkeit, Selbstverantwortung, Interesse am guten Leben mit ein. Das darf im Falle schwerster Behinderung nicht heissen, dass wir uns der grundlegenden Verantwortung gegenüber der Lebensgestaltung von Menschen mit Behinderung entziehen. Wir brauchen vor allem grundlegendes Wissen um förderliche Entwicklungsräume für Menschen mit Behinderung.

Eine konstruktivistische Position reicht hier nicht aus. Nur mit dem Toleranzgedanken kommen wir nicht weiter. Das lässt sich sehr gut zeigen am Beispiel von Menschen mit schwerster Behinderung. Hier stösst diese Position an Grenzen. Wir haben die Pflicht, jedem Menschen Bedingungen zur Verfügung zu stellen, die Entwicklung ermöglicht.

SO: Ines, wie würdest du verantwortungsethisch zur Gestaltung förderlicher Lebensräume argumentieren?

IS: Der Mensch will sich nicht selbst entwickeln nur um der Entwicklung willen, sondern um Mensch unter Menschen zu sein. D.h., Ziel des Menschen ist es, sich handelnd in der Welt anderer Menschen zu bewegen oder Begegnungen zu haben. Entwicklung ist also nicht einfach Selbstzweck, sondern dient der Menschwerdung-unter-Menschen. Wenn dies so gesehen wird, gibt es eine moralisch-ethische Pflicht, die kulturellen Formen für Menschen mit schwerster Behinderung zu öffnen und ihnen kulturelle Teilhabe inkl. Naturbegegnung zu ermöglichen. Daraus leite ich auch ab, dass jeder Mensch ein Bedürfnis hat, Verantwortung unter Menschen zu übernehmen.

SO: Kann Verantwortung auch nicht-normativ begründet werden?

IS: Verantwortung ist ursprünglich ein theologischer Begriff und lässt sich auch in materialistischen Positionen wieder finden. Jede wissenschaftliche Position ist letztlich auf Wertsetzungen angewiesen! Wenn ich also annehme, dass wir Menschen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ha-

ben, also kulturelle Wesen sind, kommen wir um normative Setzungen gar nicht herum. Z.B. ist die Setzung unserer Zeit, Entwicklung sei auf ein «immer schneller, besser, höher» angelegt, eine normative Setzung. Meine dialogisch-verantwortungsorientierte Wertsetzung steht dieser entgegen und sie ermöglicht m.E. zentralere Elemente von Entwicklung: Zeige mir deine Welt so, dass ich sie verstehen kann. Füge meinem System von aussen her Informationen und Kommunikationen hinzu, sodass ich angeregt werde; gib mir Nahrung für die Sinne so, dass ich sie aufnehmen kann. Dies gilt jeweils für beide Interaktionspartner.

Damit sind wir wieder bei der Kultur: Zeig mir z.B. mit deinem linken Fuss, ob es dir passt oder nicht; öffne deinen Mund, wenn du bereit bist für den nächsten Löffel beim Essen. Hier haben auch Menschen mit schwerster Behinderung Verantwortung. Und weil sie Menschen sind, spreche ich ihnen im Voraus Verantwortung(sübernahme) und Kompetenzen zu.

Ich gehe auch davon aus, dass im menschlichen Organismus ein tiefes vorbewusstes Wissen von Veränderungspotenzial vorhanden ist. Auch der Baum «weiss» im Winter, dass dereinst wieder ein Frühling kommt. Der Holländische Anthropologe Langeveld sagt, dass der menschliche Organismus in der Gegenwart ein vorbewusstes «Wissen» auf Zukunft hin und um das Potential künftiger Möglichkeiten hat.

SO: Wie schützt du den andern Menschen mit schwerster Behinderung vor Überforderung, wenn du ihm zu hohe Kompetenzen zuschreibst?

IS: Ich gestehe dem Andern diese Zukunftspotenziale zu auf der Basis meines Wissens um seine aktuellen und nächsten Entwicklungsmöglichkeiten (Piaget, Wygotski). Ich sehe neben der Überforderung auch die Gefahr der Unterforderung von Menschen mit schwerster Behinderung. Das Nicht-verstanden-Werden im Ausdruck und in den Handlungsmöglichkeiten führt vielfach zu Rückzug, Verweigerung oder Depression. Hier ist immer wieder die offene, wertfreie Neugier des Gegenübers gefragt.