

Orientierung und Mobilität bei Kindern (O&M) – Vom fertigungsorientiertem Lernen hin zum Nutzen individueller Strategien

1. „Vom fertigungsorientierten Lernen ...“ als Ausgangslage zur Schulung in Orientierung und Mobilität blinder, sehbehinderter und mehrfachbehinderter Kinder

'Orientierung und Mobilität' (O&M) ist inzwischen auch in der Frühförderung zu einem feststehenden Begriff und Bestandteil der Förderung blinder, sehbehinderter und mehrfachbehinderter Kinder geworden. Üblicher Weise werden mit O&M vor allem die Vermittlung von spezifischen Fertigkeiten in Verbindung gebracht, die eine selbständige, sichere und zielgerichtete Fortbewegung ohne oder auch mit Hilfsmittel ermöglichen sollen.

Zu den genannten zentralen Grundfertigkeiten und –fähigkeiten zählen i.d.R. Körperschutztechniken, die Ausführung exakter Drehungen, das genaue Ausrichten, die Verwendung taktile Leitlinien sowie der Einsatz von Mobilitätshilfen. Mit diesen sollen die Kindern möglichst frühzeitig vertraut gemacht werden.

Diese Fertigkeiten sind Bestandteile der Inhalte des gängigen O&M Programms (vgl. Klee 2005), die durch eine gezielte Schulung an blinde oder sehbehinderte Kinder vermittelt werden sollen.

Genau die eben genannten Inhalte werden in den verschiedenen Fortbildungsangeboten, u.a. in der Weiterbildung für Frühförderer und Frühförderinnen des VBS (AG Frühförderung 2002) direkt aufgegriffen und an die Teilnehmenden vermittelt, mit der Idee, dass diese Inhalte wiederum an die Kinder vermitteln können:

„Als **Grundlage für die Förderung der O&M** im Kleinkind- und Vorschulalter werden **wesentliche Grundfertigkeiten und Fähigkeiten**, wie sehende Begleitung, Körperschutztechniken, Drehungen, Ausrichten, Gehen an und mit taktilen Leitlinien und akustischen Orientierungspunkten, freies Gehen, Ausnutzung von Schallprinzipien, Gebrauch von Mobilitätshilfen und Orientierungsprinzipien praktisch vermittelt“ (S.15)

Daher werden hier „ **...die spezifischen Ziele, Inhalte und Methoden der Förderung der O&M im Kleinkind – und Vorschulalter vertieft.** (z.B. Erlernen erster Wege durch Entlanggehen an Wänden und Möbeln, akustisches Lokalisieren und folgen von Personen, Nutzung markanter Orientierungspunkte, Einführung alternativer/ adaptierter Mobilitätshilfen ...“ (S.15)

Diese Aspekte der Schulung in O&M bei Kindern – das fertigungsorientierte Lernen – steht m.E. auf der einen Seite der Skala „Entfalten lassen“ und „Lenken“, nämlich auf der Seite des Lenkens:

„Fertigkeitsorientiertes Lernen“ mittels „...**gezielte(r) Förderung und Anleitung** ...“(S.15)

Förderung und Anleitung entsteht damit einerseits vor dem Hintergrund unserer gängigen Vorstellung als Fachpersonen von dem, wie eine selbständige Orientierung und Mobilität geht und zu vermitteln ist und andererseits vor dem Hintergrund, dass das, was ich als Bedarf auf Seiten der Kinder feststelle, von dem abhängt, was ich meinerseits anbieten kann. Bewegen wir uns nun

2. „... hin zum Nutzen der individuellen Strategien“

Dies beinhaltet m.E. zweierlei:

1. Individuelle Strategien sind nützlich,

d.h., es geht darum, die individuellen Strategien eines Kindes zu erkennen und nicht darum, dass wir sagen müssen, was unseres Erachtens ein richtiges Vorgehen zur selbständigen Orientierung ist – z.B. immer an der Wand entlang zu gehen.

2. Individuelle Strategien können genutzt werden,

d.h., es geht darum, die bereits vorhandenen Strategien der Kinder zu nutzen und nicht darum, dass wir die Strategien der Kinder in die Richtung verändern müssen, von der wir denken, dass sie richtig ist.

Das bedeutet also, individuelle Strategien können genutzt werden, sowohl von den Kindern als auch von uns als Fachpersonen.

Auch wenn Frau Gudrun Lemke-Werner bereits beim letzten VBS-Kongress für die Frühförderung sagte,

„Eine systemische Sichtweise hat sich zunehmend durchgesetzt.“
(Lemke-Werner 2004, S.3)

hat sich m.E. diese Sichtweise im Teilbereich der Orientierung und Mobilität in der Frühförderung blinder und sehbehinderter Kinder noch nicht etablieren können.

Daher werde ich die Anwendung der ‚Systemischen Bewegungstherapie‘, wie sie von ‚Bewegung im Dialog, Zentrum für Systemische Bewegungstherapie und Kommunikation e.V.‘ erarbeitet wurde, auf den Bereich der O&M mit blinden, sehbehinderten sowie mehrfachbehinderter Kinder vorstellen, so wie sie in **meiner** O&M - Praxis Eingang gefunden hat. Das leitende Prinzip für die Zusammenarbeit mit Kindern lautet hier: **dialogisches Arbeiten**, der Ansatz eines Frühförderkonzeptes, „in dem Eltern wie Kinder ernst genommen werden“ (Lemke-Werner 2004, S. 2).

Dies geschieht vor meinem Hintergrund als Rehabilitationslehrerin für O&M und LPF (Lebenspraktische Fähigkeiten), als Systemische Bewegungs- und Familientherapeutin sowie als Mitarbeiterin von ‚Bewegung im Dialog‘. Die Systemische Bewegungstherapie wurde hier in der konkreten Zusammenarbeit mit Familien mit einem blinden, sehbehinderten oder mehrfachbehinderten Kind im Frühförderalter entwickelt, findet u.a. in den jährlichen Familienkursen seine Anwendung und wird dabei ständig fortentwickelt.

Im Folgenden werde ich anhand eines ganz konkreten Beispiels aus meiner O&M - Praxis die Übertragung einiger relevanter Hintergründe, Sichtweisen und Haltungen der Systemisch – bewegungstherapeutischen Arbeit vorstellen. Anhand der zwei methodischen Schritt „Beobachten“ und „Verstehen“ der Handlungen des Kindes gehe ich abschließend auf „Gestaltungsmöglichkeiten“ des gemeinsamen Dialogs unter Nutzung der individuellen Strategien im Bereich O&M ein.

3. Zum Verständnis von Bewegungshandlungen

In der O&M - Arbeit mit blinden, sehbehinderten und mehrfachbehinderten Kindern steht die Idee der individuellen Förderung an oberster Stelle, zumal hier in aller Regel im Einzelunterricht gearbeitet wird. Ausgehend von dem formulierten methodischen Prinzip, „eine Person da abholen, wo sie steht“, „an dem anknüpfen, was sie kann“, stellt sich im konkreten Tun mit den Kindern dennoch ganz häufig die Frage, was das genau heißt. Wie können O&M - Fachleute erkennen, wo ein Kind aktuell steht und was es kann?

Wird dieses methodische Prinzip noch mit der von `Bewegung im Dialog` umgesetzten systemischen Prämisse, „alles was eine Person tut, ist aus ihrer Perspektive sinnvolles Handeln im konkreten Kontext“, verbunden, stellt sich zusätzlich die Frage, wie die Handlungen eines Kindes, die vielleicht auf den ersten Blick von außen betrachtet nicht sinnvoll erscheinen, so betrachtet werden können, dass für den Beobachter daraus Sinn entsteht.

Vor dem Hintergrund systemisch-konstruktivistischer Theorien ist die Bedeutungsgebung der von außen beobachteten Handlungen – in diesem Falle der Handlungen eines Kindes – eine Leistung des Beobachters, in unserem Falle eine Leistung der Fachperson, und nicht, wie üblicherweise angenommen wird, eine per se vorhandene Bedeutung, die in der Handlung des Kindes liegt. Die Entscheidung, ob eine beobachtete Handlung als Können oder Nicht-Können beschrieben wird, als sinn-volles oder sinn-loses Handeln, liegt also auf der Seite des Beobachters.

In meiner Zusammenarbeit mit den Kindern gehe ich davon aus, dass alles, was sie handelnd zeigen, als ihr aktuelles Können zu verstehen ist. Daher lautet meine Frage: Wie kann es gelingen, die von Kindern gezeigte Handlungen durch die O&M - Brille als „Können“ und damit als „sinnvoll“ im Kontext von O&M zu interpretieren und diese Handlungen des Weiteren für die Unterstützung der selbstständigen O&M des Kindes zu nutzen?

Dies versuche ich im Folgenden am Beispiel von Jonas zu verdeutlichen. Neben dem Thema der „Interpretation von kindlichen Handlungen im Kontext“ geht es hier auch um die „Auftragsklärung mit den Eltern“, um eine „gemeinsame Neuformulierung des Auftrages“ und um die damit in diesem Beispiel verbundene „Erweiterung von Handlungsoptionen“ für mich als Fachpersonen.

4. Jonas und seine Eisengeländer oder vom Nutzen seiner Vorlieben. Ein Fallbeispiel: Beobachten – Verstehen – Gestalten

Jonas ist zum Zeitpunkt unserer Zusammenarbeit sieben Jahre alt. Er ist aufgrund einer Frühgeburt erblindet und wurde zudem als mehrfachbehindert im Sinne einer kognitiven Einschränkung eingeschätzt. Seine Eltern beobachten bei ihm eine langsame, aber stetige Entwicklung. So hat er z.B.

mit ca. einem Lebensjahr angefangen selbstständig seine Position im Liegen zu verändern und mit ca. sechs Jahren angefangen zu sprechen. Er wird neben seinem Besuch einer Montessori-Schule über Klavier spielen und Trommeln in seinen musischen Interessen gefördert.

Die Familie lebt in einem dörflichen Umfeld und nutzt so genannte „Familien unterstützenden Dienste“, die v.a. von StudentInnen der Sonderpädagogik übernommen werden. Diese beschäftigen sich am Nachmittag mit Jonas und machen u.a. viele Spaziergänge mit ihm im und rund um das Dorf. Jonas hat also viel wechselnden Kontakt zu verschiedenen Bezugspersonen, die mit unterschiedlichen Zugeständnissen, Sanktionen, Ideen von richtig oder falsch, erlaubt oder nicht erlaubt, auf ihn eingehen.

Als Wünsche an meine Zusammenarbeit mit Jonas formulierten die Eltern, er solle lernen, sich zunehmend selbständig im Dorf zu orientieren, evtl. auch lernen alleine einkaufen zu gehen und dabei den weißen Langstock als Hilfsmittel erproben. Auch seitens der Schule wurde im Vorfeld der Wunsch an die Eltern herangetragen, dass Jonas lernen solle, mit dem Langstock zu gehen, da er doch eine blindenspezifische Anleitung für seine selbstständige Orientierung und Mobilität brauche.

Von mir darüber befragt, was Jonas denn bisher auf seinen Spaziergängen alles mache, stellte sich heraus, dass es den Eltern vorrangig darum ging, das „Alte“ zu lassen und etwas „Neues“ zu tun. Das „Alte“ war Jonas` Interesse an Eisengeländern, mit denen er sich mit Vorliebe beschäftigte. Einstimmigkeit bestand bei allen Bezugspersonen, den Eltern, LehrerInnen sowie den Personen des Familien unterstützenden Dienstes, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen, darüber, dass dieser Umgang unterbunden werden sollte. Die Frage, was das „Neue“ wäre, was er „stattdessen“ tun könne, konnte von den Eltern über die bereits formulierten Wünsche hinaus, sich im Dorf zu orientieren und vielleicht einkaufen zu gehen, nicht beantwortet werden.

Die Eltern sind für die Schulung in O&M die Auftraggeber. Am Beispiel von Jonas formulierten sie im Zusammenhang mit ihren Wünsche an seiner Orientierung und Mobilität v.a. den Wunsch nach einer Verhaltensänderung von Jonas. Diese Wünsche werden von der Schule bzw. den LehrerInnen von Jonas geteilt. Auch sie wünschten sich neben den oben genannten Themen – was sein Interesse an Eisengeländer anbelangte – eine Verhaltensänderung im Sinnes das nicht mehr zu tun.

Als Maßnahme gegen Jonas` Vorliebe für Eisengeländer war in der Schule bisher folgende Lösung gefunden worden: Hier durfte Jonas nicht mehr an die vorhandenen Eisengeländer kommen. Er wurde außerhalb des Klassenzimmers von je einer Person rechts und links geführt, da die berechnete Sorge bestand, dass er von einem einmal „erwischten“ Geländer nicht mehr oder nur unter lautem Geschrei und aggressivem Verhalten wegzubekommen war. Insgesamt wurde sein Verhalten diesbezüglich als „nicht normal, als auffälliges, nicht verständliches, von daher unsinniges, zu unterbindendes Verhalten“ angesehen.

Im familiären Umfeld sollte sich Jonas aus Sicht der Eltern nicht mehr mit den Eisenzäunen der Nachbarn „beschäftigen“, da die akustische Resonanz durch seine Art des Umgangs mit ihnen so groß war, dass sich die Nachbarn gestört fühlten. Zuhause wurde dieser Wunsch aktuell dadurch umgesetzt, dass mit Jonas möglichst „eisengeländerlose“ Spaziergänge im Dorf oder auf den Feldern rund ums Dorf gemacht wurden. Es verblieben nur wenige Stellen im Dorf, wo er ab und zu hingeführt wurde, z.B. zum Friedhofsgeländer, mit dem er dann „spielen“ durfte. Da er laut Eltern damit aber nicht mehr aufhörte, wurde auch das von ihnen nicht gerne gesehen.

Vor der Zusammenarbeit mit Kindern, v.a. wenn sie sich verbal nicht oder nicht ausführlich äußern, wie es auch bei Jonas der Fall war, erweist es sich als eine gute Möglichkeit, wenn die Eltern darüber spekulieren, was ihr Kind sich wohl in Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Fachperson wünschen würde. Eltern können dies oft sehr genau sagen. Dabei ist allerdings festzustellen, dass sich dabei häufig deutliche Unterschiede zwischen den Wünschen der Kinder und denen der Eltern zeigen. Fachleuten stellt sich dann die Aufgabe, einen Umgang mit diesen unterschiedlichen Interessenslagen zu finden.

Jonas Mutter konnte auf die Frage, was Jonas sich wohl von der Zusammenarbeit mit mir wünsche, konkret und schnell antworten. Sie war sich sicher, dass er sich eine intensive Beschäftigung mit den von ihm bevorzugten Eisengeländern wünschte – und zwar so lange und so oft wie er es sich vorstellte. Sein ausgeprägtes Interesse an dem Material Eisen erklärte sie sich damit, dass der aus ihrer Sicht zufällige Kontakt von Jonas mit einer Heizung am Ende des ersten Lebensjahres Auslöser für seine eigenaktiven Handlungen gewesen sei – nämlich eine danach begonnene intensive Beschäftigung mit dieser Heizung bis hin zu den ersten Fortbewegungen, die ihn zu dieser Heizung brachten.

Mit dieser Annahme hatte sie den Wunsch von Jonas genau getroffen. Wenn ich Jonas fragte wo er denn hingehen wolle, war klar, dass er zum Friedhofsgeländer wollte.

Jonas präsentierte sich in den ersten Stunden von einer Seite, mit der ich erst einen Umgang finden musste, der ihn und mich handlungsfähig hielt. So schnappte er z.B. bei erster Gelegenheit einen Blumentopf eines Nachbarn und zerschmetterte ihn auf dem Boden. Oder er forderte laut schreiend ein, an der Hand geführt zu werden, obwohl er gut ohne Handfassung neben mir her gehen konnte. Bei unserem ersten Besuch bei einem Bäcker brach er aus keinem für mich ersichtlichen Grund in ein Geschrei aus und war kaum mehr dazu zu bewegen, den Laden zu verlassen. Insgesamt versuchte er seine Ideen meist schreiend und mit hohem Krafteinsatz durchzusetzen.

Jonas Verhalten in dieser Phase des Kennenslernens deutete ich dahingehend, dass auch er damit beschäftigt war, mich – als eine weitere erwachsene Person im Reigen von vielen – kennen zu lernen. Er schien zum einen auszuprobieren, was er bei mir darf und was nicht. Zum anderen machte er den Eindruck auf mich, herausfinden zu wollen, welchen Umgang ich mit seinen Handlungen finde und wie er sich mit seinen Ideen von dem, was wir zusammen tun sollten, einbringen könne.

Ich selbst war damit beschäftigt herauszufinden, welche Verhaltensmuster meinerseits ihn in seinen, so genannten negativen, Verhaltensmustern verstärken und welche ihm erlaubten, sich mir gegenüber kooperativ zu zeigen.

In der konkreten Zusammenarbeit mit Jonas konnte ich beobachten, dass er sein Verhalten verstärkte, wenn Sanktionen in Aussicht gestellt wurden. Verstärkte ich hingegen z.B. sein Schreien, indem ich mit in sein Geschrei einstimmte oder ihn dazu aufforderte lauter oder noch mal zu schreien, hörte er sofort damit auf und wollte nicht mehr weiterschreien. Danach versuchte er seine Interessen vermehrt auf der sprachlichen Ebene einzubringen. So lernten wir beide, wie wir uns miteinander verhalten konnten, so dass es nicht um Kampf und Durchsetzung ging, sondern um Kooperation.

Der Auftrag, Jonas von den Eisengeländern fernzuhalten, erwies sich für mich bald als Stressfaktor, da dies immer wieder zu Konflikten zwischen mir und ihm führte. Außerdem war ich bereits von Anfang an vor dem Hintergrund der Annahme, dass alles was eine Person macht, sinnvolles Handeln ist, mit der Frage beschäftigt, welche Interpretation für sinnvolles Handeln sich für Jonas` Verhalten im Kontext O&M entwickeln ließe.

Die Vorstellungen, die Eltern und Fachleute über normale bzw. nicht-normale kindliche Handlungen haben, haben direkte Auswirkungen auf deren eigene Wünsche und Handlungen in Bezug auf ihr Kind. Aus Sicht der Eltern erscheint es im Falle von Jonas als durchaus sinn-voll, seine als sinn-los definierte Beschäftigung mit den Eisengeländern zu unterbinden. Stünde den Eltern aber eine andere Sichtweise auf seinen Umgang mit den Eisengeländern zur Verfügung, bestünde die Möglichkeit, diesen nicht mehr unterbinden zu wollen, was sich wiederum auf die Zusammenarbeit zwischen Jonas und mir auswirken würde.

Darum verabredete ich mit den Eltern eine erneute Auftragsklärung. Wir kamen überein, dass ich Jonas zunächst einmal seinem Interesse, mit den Geländern zu spielen, nachgehen lassen würde, um so die Möglichkeit zu bekommen, ihn in diesem Tun zu beobachten. Meine Absicht dabei war es herauszufinden, wie sich das, was ich beobachtete, interpretieren ließe.

Beobachtung als Aufgabe

Ein entscheidender Schritt für die Zusammenarbeit mit Kindern ist, sich Zeit zu nehmen für das **Beobachten** dessen, was ein Kind tut – v.a. vor dem Hintergrund der Annahmen, dass das, was ein Kind an Handlungen zeigt, sinnvolles Handeln bedeutet. Verhalten auf der Erscheinungsebene verstehen wir als den äußeren Ausdruck der inneren Organisation des Kindes, die damit beschäftigt ist, die sich ständig ändernden Umweltbedingungen und inneren Zustände zu verarbeiten und mittels ihrer Wahrnehmung und Erfahrung in der Situation handlungsfähig zu bleiben.

Wird das Beobachten des Kindes als eine wichtige Aufgabe gesehen, dann stellt sich die Frage, **was** ich beobachten kann. Folgende Fragestellungen können dabei die eigene Aufmerksamkeit beim Beobachten des Kindes lenken:

- Was genau tut das Kind?
- Welche Qualitäten haben die Bewegungen/Handlungen? (Tempo, Rhythmus, etc.)

- Worauf nimmt das Kind in seinen Handlungen Bezug? (Material, Raum, Zeit, Personen, etc.)
- Welche Variationen gibt es in seinem Tun?
- Wie viel Zeit nimmt sich das Kind für seine Handlungen?
- Wie kommen Wechsel von einem Tun zum anderen zustande?
- Welche Resonanzen erzeugt die Handlung?
- usw.

Entscheidend an dieser Stelle ist, dass nicht nach dem gesucht wird, was das Kind mir nicht zeigt, im Sinne eines Defizites, sondern das gesehen wird, was es mir zeigt.

Die Beobachtungen des Kindes geht einher mit einer Selbstbeobachtung:

- Kann ich mir erlauben, das Kind in seinem Tun zu lassen?
- Was erlaubt es mir genau dieses zuzulassen, was in einem andern Falle nicht?
- Gibt es einen Moment, wo ich eingreifen bzw. etwas verändern möchte?
- Gelingt es mir, die Neugierde an dem, was das Kind an Handlungen zeigt, aufrecht zu halten?
- usw.

Entlastet von dem Druck, etwas unterbinden zu müssen, konnte ich Jonas auf dem Weg durch das Dorf erlauben, sich mit den Dinge, die er in die Hände bekam und die ihn interessierten, zu beschäftigen.

Es stellte sich heraus, dass sich Jonas durchaus noch mit anderem zu beschäftigen wusste als mit Eisengeländern. So zeigte er auch Interesse an Holzzäunen, an Steinmauern, an Türen, alles Gegenstände der Umwelt, an und mit denen er hantieren konnte und von denen er Resonanz erhielt – indem ein Zaun wackelte und quietschte oder sich Türklinken auf und ab bewegen ließen oder sich Türen gar öffnen ließen.

Trotzdem galt sein Hauptinteresse nach wie vor den Eisengeländern und sein beliebtestes Ziel aller Wege im Dorf blieb das Friedhofsgeländer.

Hier angekommen konnte er sich intensivst mit den Geländern beschäftigen. Er hatte damit einen Umgang, der weit über meinen Erfahrungs- und Umgangsschatz mit Eisengeländern hinausging. So erzeugte er damit Töne und Vibrationen, die die Assoziation nahe legten, dass er mit dem Eisengeländer so virtuos umgehen konnte wie mit einem Instrument.

Angeschlagen mit den Fingern oder Fäusten, erkundete er die Vibration mit den Fingernägeln und den Zähnen, brachte sie dann wieder zum Stoppen, indem er sich mit dem Rücken oder dem Bauch an das Geländer lehnte und indem er die Tonunterschiede am Anfang oder in der Mitte eines Geländers erfasste sowie die eine Seite von der anderen zu unterscheiden wusste.

Und zu guter Letzt fand er ohne mein aktives Zutun ein Ende seiner Beschäftigung mit dem Eisengeländer, indem er feststellte: „Jetzt reicht es!“

Auf dem Rückweg bedurfte es nur noch kurzer Handkontakte mit den unterschiedlichen Gegenständen, um ihn seinen direkten Weg fortsetzen zu lassen.

Hypothesenbildung zum Verstehen der eigenen Beobachtungen

In einem zweiten Schritt geht es nun um eine Verständnisenwicklung dessen, was beobachtet wurde. Die Haltung, aus der heraus **Verstehen** erzeugt wird, ist die Position des Nicht-Wissens darüber, **wie** das handelnde Kind die Situation wahrnimmt und deutet. Hier wird versucht, die beobachteten Handlungen so zu verstehen, zu deuten bzw. zu erklären, so dass auf Seiten der Fachperson das beobachtete Verhalten als ein sinnmachendes Verhalten verständlich wird.

Dazu können folgende Leitfragen hilfreich sein:

- Wie nimmt sich die Person wohl selbst in ihrem Tun / in ihren Handlungsmöglichkeiten wahr?
- Wie nimmt sie wohl ihre Umgebung wahr?
- Welche Erfahrungen stehen zur Verfügung, welche nicht?
- Worauf ist die Handlung vielleicht eine Art Antwort, Resonanz?
- Mit welchem (inneren) Thema ist das Kind wohl beschäftigt?
- usw.

Vor dem Hintergrund meiner O&M-Fachlichkeit versuchte ich das Beobachtete in den Zusammenhang von Orientierung und Mobilität zu stellen.

Ich entwickelte die Idee, dass Jonas sich über seine Art der Erkundung von Zäunen, Mauern und Eisengeländern eine Vorstellung von seinem Dorf erarbeitete, die der Abfolge von bestimmten Handlungen in Verbindung mit produzierten Klängen und Erfahrungen entsprach. Wege wurden von Jonas als Folge von bestimmten Handlungs- und Klangsequenzen real – und im Weiteren bei entsprechender Wiederholung und der damit verbundenen Stabilität und Wiederholbarkeit auch virtuell – nachvollzogen und verinnerlicht. Ein Dorf, das sich über die Handlungen von Jonas und die damit erzeugten Tonresonanzen strukturiert und ihm erlaubt, sich Wege und Ziele darin vorzustellen.

Dass er zu einem Ende mit seiner Beschäftigung am Friedhofsgeländer kommen konnte, lässt für mich die Interpretation zu, dass er eine stabile Erfahrung mit der dort vorgefundenen Umwelt gefunden hat, die ihn Verlässlichkeit und Wiederholbarkeit erleben lässt mit dem Vertrauen, sie beim nächsten Mal wieder vorzufinden bzw. wieder zu erkennen. Ähnlich scheint sich ihm der Rückweg zu zeigen. Hier brauchte es nur noch kurze Kontakte, im Sinne von „Dich kenn ich schon“, um den Weg relativ zügig zurücklegen zu können.

Gestaltung des Dialoges im Bereich O&M mit Kindern

Im letzten Schritt geht es um die Frage, wie die Zusammenarbeit mit dem Kind unter Nutzung seiner Strategien gestaltet werden kann, damit darin eine Weiterentwicklung bzw. Veränderung im Verhalten des Kindes in die gewünschte Richtung beobachtbar wird.

Die in der Schule gefundene Lösung, Jonas den Kontakt zu Gegenständen der Umwelt, damit auch den zu den vorhandenen Eisengeländern durch beidseitige Handfassung zu verwehren, schien mir aus den oben genannten Erfahrungen nicht hilfreich. Dieses Vorgehen stand m.E. den formulierten Wünschen – nämlich seiner selbständigen Orientierung in der Schule – genau diametral entgegen. Ohne Kontakt zur Außenwelt, ohne die Möglichkeit sich

über konkrete Handlungserfahrung eine innere, virtuelle Welt aufzubauen, scheint mir dieses Ziel nicht erreichbar zu sein.

Ausgehend von der Annahme, dass eine Person nur die Angebote aus der Umwelt in ihre eigene innere Struktur integriert, die zu ihrer Struktur passen, war die mit den Eltern gefundene Entscheidung, Jonas in seinem Tun mit den Eisengeländern zunächst einmal nur zu beobachten und ihn in seinem Tun nicht zu stören, der erste Schritt in der Dialoggestaltung. In dem ich mich als wichtige Umgebungsbedingung für Jonas passend gemacht habe, zeigte sich Jonas schon in der ersten Situation anders als erwartet. Er konnte selber das Ende seines Tun bestimmen und zwar nach der Zeit, die er selber für sein Tun benötigte. Er musste nicht mehr um seine Ideen kämpfen oder darum, ein für ihn passendes Ende zu finden.

Trotzdem stellte sich mir die Frage, wie nun weiter vorzugehen ist, damit sich im weiteren, gemeinsamen Tun für Jonas Neues entwickelt werden konnte. Die Annahme, dass Handlungen der Kinder als Vorschläge zu verstehen sind, die an jemanden gerichtet sind, ist eine weitere Voraussetzung für das dialogische Arbeiten mit ihnen. Dann geht es darum, sich mit Aufmerksamkeit, Respekt und Neugier einzulassen auf die Situation und die Vorschläge des Kindes.

Indem ich also versuchte, mich mit meinen Aktivitäten an die von Jonas anzukoppeln, entstand langsam eine Ebene, auf der wir gemeinsam handeln konnten.

Meine Versuche, mich auf Jonas` Vorschläge einzulassen, waren nicht von Anfang an erfolgreich. So wollte er keine Einmischung in sein Tun – indem auch ich das Geländer anschlug, die Schwingung des Geländers bremste oder einen Rhythmus von ihm aufgriff – das schien für ihn eine zu große Veränderung und vielleicht auch Verunsicherung in seinem Tun zu bedeuten. Mich aber auch auf seine Ablehnung meiner Antworten einzulassen, ist ein wichtiger Schritt in der weiteren Dialoggestaltung. Das Erleben von Gleichberechtigung – auch er kann Vorgaben machen, an die ich mich anschließe, nicht nur er ist nichtwissend, und ich wissend, nicht ich leite an und er folgt, sondern ich folge seinen Vorschlägen – ist ein wichtiges Moment in der weiteren Dialoggestaltung.

So konnte er sich im Laufe der Zeit auf kleine Vorschläge von mir einlassen – sei es, dass ich die andere Seite des Geländers anschlug und er sich diesem zuwendete, sei es dass ich ihm erzählte, dass auch ich die Töne des Geländers hörte und er zu mir kam um an derselben Stelle des Geländers zu hören.

Für meine weitere Zusammenarbeit mit Bereich O&M mit Jonas war die nächste Frage, wie wir im weiteren gemeinsame Themen finden konnten, in denen wir uns beide weiterentwickeln und koordinieren konnten. Voraussetzung, um gemeinsame Themen finden zu können ist eine Zieloffenheit, mit der wir uns als Fachpersonen auf einen gemeinsamen Prozess mit unserem Gegenüber und umgekehrt einlassen können.

An einem Themenbeispiel möchte ich einen Teil der weiteren Gestaltung meiner Zusammenarbeit mit Jonas veranschaulichen.

Ausgehend von der Beobachtungsfrage:

- Wie kommen Wechsel von einem Tun zum anderen zustande?

wurde für mich ein Thema, um welches es mir mit Jonas in der Folge ging, das Thema „Übergänge“. Wie kann es gelingen, einen Übergang zu schaffen von der einer seiner Beschäftigung zur anderen – der Beschäftigung mit Holzzäunen, Türen oder verschiedenen Eisengeländern etc. – eine Beschäftigung, die ihm das Erleben einer Stabilität von Welt, im Sinne von Erkennen und Wiedererkennen, ihm eine Orientierung in der von ihm wahrgenommenen Welt erlaubt und ihn trotzdem den nächsten Schritt auf dem von ihm gewählten Weg tun lässt.

Dass Jonas sich auf diese Thema einlassen konnte, zeigten verschiedene Beispiele. So fanden wir Möglichkeiten, die es Jonas erlaubten, die eine Sache abzuschließen und die nächste zu beginnen:

- *So übernahm er von mir vorgeschlagene Abschiedsrituale, um sich z.B. von der Kirchentür zu verabschieden: „Tschüss Tür, ich komme wieder“;*
- *oder ich verabschiedete mich von ihm, um an einem nächsten, für ihn bekannten und erreichbaren Ort auf ihn zu warten. So war er aufgefordert, zu entscheiden, ob er lieber mit mir zu seinem genannten Ziel weitergehen oder sich z.B. mit einem Holzzaun noch länger beschäftigen wollte.*

Grundfrage war, wie Jonas darin unterstützt werden konnte, sich von einer interessanten Sache auf dem Weg zu einem bestimmten Ziel zu verabschieden – auch im Vertrauen darauf, dass sie beim nächsten Mal noch da sein wird und ihm eine Orientierung im Dorf erlaubt – um sich dem nächsten Schritt in einer für alle überschaubaren Zeit zuzuwenden.

5. Zusammenfassung

Die Idee, die Kinder in ihren je individuellen Strategien für ihre Orientierung und Mobilität zu unterstützen, sich mit ihnen auf einen Weg zu machen, an dessen Anfang noch nicht feststeht, wo sie am Ende ankommen werden, stellt m.E. eine große Herausforderung an die Idee einer gezielten und systematischen Förderung in O&M dar.

Dieses Beispiel sollte veranschaulichen, wie es gehen kann, seine eigenen Absichten und Ziele zu verfolgen und gleichzeitig die Absichten und Ziele der anderen zu akzeptieren (vgl. Klaes, Walthes 2005) um daraus ein Drittes zu entwickeln, das weder „Entfalten lassen“ noch „Lenken“ heißt. Vielleicht kann es dazu beitragen die Formel zu verstehen:

„Wer all das, was andere tun, aufgreift und dann daraus etwas macht, was der andere akzeptiert, trägt zu einem Spiel bei, das in Windeseile einen Schwung und eine Kraft entwickelt, die von niemandem beabsichtigt war und doch von allen kontrolliert wird.“ (Klaes, Walthes 2005, S. 22)

Literatur:

- Arbeitsgemeinschaft Frühförderung im VBS (Hrsg.): Weiterbildung zum Frühförderer und zur Frühförderin für blinde und sehbehinderte Kinder. Würzburg 2002
BOMBS e.V.: [www. BOMBS-online.de](http://www.BOMBS-online.de).
- Heule, R.; Freitag, C. (1996): Vor Ankommen wird gewarnt. In: VBS
Arbeitsgemeinschaft O&M (Hrsg.): Förderung der O&M bei sehgeschädigten
Vor- und Grundschulkindern. Tagungsbericht Fulda 25.4.-27.4.1996, S. 40 –
49.
- Heule, R.; Schnurnberger, M.(1996): In Bewegung die Welt erobern! Bewegungs-
und Mobilitätserziehung – Ergänzung oder Widerspruch? In: BOMBS (Hrsg.):
Orientierungshilfe (OH). Fachzeitschrift der Rehabilitation blinder und
sehbehinderter Menschen, S. 38 – 44.
- Klee, K. (1998): 28 Jahre Orientierung und Mobilität – Wo stehen wir? Wo wollen wir
hin? Wie gelangen wir dorthin? In: VBS (Hrsg.): Lebensperspektiven.
Kongressbericht. 32. Kongress der Blinden- und Sehbehindertepädagogen.
Nürnberg 3. – 7.8.1998. S. 1009 ff. Hannover: VzFB.
- Klee, K. (2005): Der Langstock als Mobilitätshilfe. In. VBS (Hrsg.): Blind –
Sehbehindert 2/2005, S. 93 – 101.
- Klaes, R; Walthes, R. (2005): Frühförderung im Spannungsfeld zwischen Entfalten
lassen und lenken. Hauptvortrag im Rahmen der FF-Tagung der AG FF des
VBS (unveröffentlichtes Manuskript).
- Lemke-Werner, G. (2004): Weiterbildung zum Frühförderer und zur Frühförderin für
blinde und sehbehinderte Kinder. In: VBS (Hrsg.): Qualitäten. Rehabilitation
und Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung. 33. Kongress 4. – 8.8.2003,
Vortrag auf CD-Rom, Würzburg 2004.
- Schulz, A.(2004): Individuelle Förderung von Orientierung und Mobilität –
Widerspruch oder Qualitätssteigerung?. In: VBS (Hrsg.): Qualitäten.
Rehabilitation und Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung. 33. Kongress
der Blinden- und Sehbehindertepädagogen und –pädagoginnen. Dortmund
04. – 08.08.2003. Vortrag auf CD-Rom, Würzburg 2004.
- Walthes, R.(1998): Ich sehe Dich – ich bin hier. Überlegungen zu Blindheit und Sicht.
In: Verband Deutscher Sonderschulen (Hrsg.): Kongressbericht 100 Jahre
VDS. Internetveröffentlichung www.vds-bundesverband.de
- Walthes, R. (2003): Einführung in die Blinde- und Sehbehindertepädagogik.
München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Watzlawick, P. (1991, 4. Auflage): Vom Schlechten des Guten oder Hekates
Lösungen. München: Serie Piper.