ISSN 0341-7905 F 6942 F

Aus dem Inhalt

Weiterbildung und Behinderte

Behinderte Weiterbildung?

Probleme der Interaktion

Selbstverwirklichung Behinderter

Weiterentwicklung kirchlicher Erwachsenenbildung

Entwicklungsplanung der Erwachsenenbildung

3/81

Erwachsenenbildung

Erscheinungsmonat:
September 1981

Patmos Verlag
Düsseldorf

Erwachsenenbildung VIERTELJAHRESSCHRIFT · Heft 3 · 27. JAHRGANG · 1981

Herausgegeben von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung
Vorsitzender: Dr. Franz Henrich, Akademiedirektor München

SCHRIFTLEITUNG: Hermann Kaiser (verantwortlich), Teutoburgstr. 69, 5300 Bonn 2 (Bad Godesberg); Rainer Günter; Herbert Hörhammer, beide Urstadtstr. 2, 5300 Bonn 1 (Kessenich)

Beirat: Dr. Josef Bernemann, Hamminkeln/Dingden; Prof. Dr. Karl Erlinghagen, Regensburg; Prof. Dr. Werner Faber, Bamberg; Prof. Dr. Xaver Fiederle, Freiburg; Prof. Dr. Ludwig Karstens, Weingarten/Württ.; Prof. DDr. Günter Koch, Würzburg; Prof. Dr. Hermann-Josef Müller, Wuppertal; Prof. Dr. Franz Pöggeler, Aachen; Prof. Dr. Ernst Prokop, Eichstätt; Dr. Maria-Theres Stahle, Münster; Dr. Jürgen Wichmann, Trier; Prof. Dr. Ignaz Zangerle, Innsbruck

Inhalt

Hermann Josef Müller / Hermann Kaiser: Zu diesem Heft ... 120
Herbert Huber: Erwachsenenbildung – ein Element in der Förderung geistig behinderter Menschen ... 126
Erika Schindlandt: Weiterbildung und Behinderte – behinderte Weiterbildung? verhinderte Lernchancen ... 139
Gerd W. Janssen: Probleme der Interaktion zwischen Körperbehinderten und Nichtbehinderten – eine Frage der Erwachsenenbildung ... 149
Manfred Hambitzer: Didaktische Aspekte zur Erwachsenenbildung mit Behinderten ... 153
Lothar Werner: Erwachsenenbildung und Behandlung Sprachbehinderter ... 158
Hans Günter Haagmann: Fernunterricht für Behinderte ... 164
Brunhilde Sauer: Methodenverbundsysteme als Wege zur Selbstverwirklichung Behinderter durch Weiterbildung ... 167
Werner Faber: Der Beitrag der Andragogik zur Weiterentwicklung kirchlicher Erwachsenenbildung ... 176
Franz Pöggeler: Entwicklungsplanung der Erwachsenenbildung. Grundsätze und Modelle ... 179
Mitarbeiter dieses Heftes ... 185
Georg Getz: Wohin expandiert die katholische Erwachsenenbildung? ... 186
Rudolf Bauschen: Der Gehörlose und die Weiterbildung ... 190
Marlies Wickelhelde: Seminar mit Behinderten ... 192
Aus Bund und Ländern ... 195
Personalien ... 202
Katholische Erwachsenenbildung in Österreich ... 203
Zusammenarbeit mit Erwachsenenbildnern aus 13 Ländern ... 204
Hinweise für die Praxis ... 204
Steuerfreie Aufwandsentschädigung nach § 3 Nr. 26 EStG ... 206
Buchbesprechungen ... 208

Beiträge und Zuschriften sind zu richten an die Schriftleitung: Urstadtstr. 2, 5300 Bonn-Kessenich, Tel. (0228) 232037. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verantwortung übernommen. Sie gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung als angenommen.

Mitarbeiter dieses Heftes siehe S. 185

Bezugsbedingungen: ERWACHSENENBILDUNG erscheint vierteljährlich. Die Zeitschrift kann durch jede Buchhandlung oder direkt vom Verlag (Am Wehrhahn 100, 4000 Düsseldorf 11) bezogen werden. Einzelheftpreis: Inland 7,— DM, Ausland 10,— DM; Bezugspreis jährlich (4 Hefte): Inland 26,— DM, Ausland 36,— DM, jeweils einschl. 6,5% Mehrwertsteuer, zuzüglich Versandspesen. Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, sofern nicht schriftliche Abbestellung bis 15. November beim Verlag erfolgt.

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Patmos Verlages, Düsseldorf, bei. Wir bitten um freundliche Beachtung.

© 1979 Patmos Verlag GmbH Düsseldorf

ERIKA SCHUCHARDT

Weiterbildung und Behinderte: behinderte Weiterbildung? – verhinderte Lernchancen!

1. Wer ist behindert?

Wer sich mit dem Thema ‚Weiterbildung und Behinderte' beschäftigt, kann sicherlich – jedenfalls unter Fachleuten – ein allgemeines Verständnis für das, was Weiterbildung ist und will, voraussetzen; doch dürfte keine allgemeine Übereinstimmung darüber bestehen, was unter ‚behindert' und ‚nichtbehindert' zu verstehen ist.

Es soll hier keiner Begriffsgeschichte das Wort geredet werden, auch keiner theoretischen Diskussion über den Paradigmenwechsel in der Sonder-‚Pädagogik'[1]) – in der Sonder-‚Andragogik'[2]) würde man ohnehin auf ein Vacuum stoßen –; vielmehr soll anhand alltäglicher Beispiele anschaulich werden, wie sich unsere jeweils individuelle Bedeutungszuweisung bezüglich dessen, was Behinderung ist, immer schon als eine gesellschaftlich vermittelte erweist. Das Begriffsverständnis ist interaktionsabhängig und relativ – als ein solches wird es im Prozeß symbolischer Interaktion sowohl als interpretativ vermittelt als auch als interaktiv veränderbar erkennbar.

Alltägliche Beispiele

In den europäischen Ländern versteht man im allgemeinen unter Behinderung vorrangig die vier Arten der Körper-, Seelen-, Sinnes- und Geistes-Behinderung; in den Ländern der Dritten Welt denkt man dagegen zuerst an Behinderung durch Hunger (20% aller Behinderungen gehen auf Unterernährung zurück) und durch Krieg; schließlich entdeckt man in den Industrieländern mit Trend zur Technisierung und Verstädterung zunehmend eine neue Behinderung, die sogenannte Lebensgestörtheit, ausgelöst durch Isolation, Automation, Streß, Leistungsüberforderung sowie durch Drogen und Aggressivität. Legen wir zur Abgrenzung zwischen Behinderung und Gesundheit die Definition der World-Health-Organisation zugrunde, nach der „Gesundheit ... nicht allein Freisein von Krankheit und Gebrechen", sondern der „Zustand vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens" sei, dann wird jedermann deutlich: nicht nur jeder 10. Mitmensch, sondern ansteigend jeder 5. unter uns wird zum „Behinderten", zutreffender zum „Betroffenen"!

Behinderung ist also weniger ein physischer Zustand, sondern vielmehr eine psychosoziale Krise des Trägers. Betroffene sagen das deutlicher:

> „Es *ist weniger die Behinderung, die lähmt,*
> *als die tausendfache Behinderung durch die Umwelt:*
> *man ist nicht behindert,* aber *man wird zum Behinderten gemacht.*"

Alltagssituationen veranschaulichen diese gestörten Interaktionen zwischen Behinderten und Nichtbehinderten und die interaktionsabhängigen Bedeutungszuweisungen für ‚Behindertsein', dazu vier Beispiele:

[1]) U. Bleidick: Zum Begriff der Behinderung in der sonderpädagogischen Theorie. In: A. Bürli (Hrsg.): Sonderpädagogische Theoriebildung. Vergleichende Sonderpädagogik. Luzern 1977.

[2]) F. Poggeler: Erwachsenenbildung – Einführung in die Andragogik. 1974.

– Eine ‚behinderte' Urlauberin klagt vor Gericht gegen die Gemeinsamkeit mit Behinderten am Urlaubsort und gewinnt den Prozeß auf Schadenersatz; sie erhält den Hauptanteil ihrer Reisekosten zurückerstattet. Die Urteilsbegründung lautet: „Auch die Anwesenheit einer Gruppe von jedenfalls 25 geistig und körperlich Schwerbehinderten stellt einen zur Minderung des Reisepreises berechtigenden Mangel dar."[2]

Eine ‚behinderte' Urlauberin?

Das kann auch heißen:

„... die Anwesenheit Nichtbehinderter stellt einen zur Steigerung des Reisepreises berechtigenden Wert dar."

Daraus muß gefolgert werden:

„Behindertsein ist Unwert –
Nichtbehindertsein ist Wert."

Wer ist hier behindert?

– Eine ‚behinderte' Seminarteilnehmerin verläßt diskret den Speisesaal, nimmt den Tagungsleiter beiseite, macht ihn vertraulich darauf aufmerksam, daß wohl niemand – außer ihr – die prekäre Situation der armen Behinderten bedacht habe, die den verstohlenen Blicken der nichtbehinderten Teilnehmer preisgegeben seien; es müsse doch beschämend sein, vor den Augen anderer so unästhetisch zu essen – den Speichelfluß und die unkoordinierte Motorik brauche sie ja gar nicht erst zu erwähnen – darum mache sie sich zu ihrem Sprecher und bitte um einen gesonderten besonders schönen Extraraum; im übrigen sei sie persönlich auch viel zu sensibel, um derartiges zu ertragen.

Eine ‚behinderte' Seminarteilnehmerin?

Das kann auch heißen:

„... sie wolle sich für die Nichtbehinderten zum Sprecher machen und für sie um einen gesonderten ungestörten Raum bitten, um sie nicht betroffen und belastet zu machen."

Daraus muß gefolgert werden:

„Integration als Lernthema – ja
Integration als Lebenspraxis – nein."

Wer ist hier behindert?

– Ein ‚behinderter' Volkshochschulleiter akzeptiert das staatlich gefördert politisch nicht unerwünschte Randgruppenprogramm zur sozialen Integration Behinderter, aber er fordert den engagierten Mitarbeiter auf, doch erneut zu überlegen, ob er sich auch genügend in die Rolle der Behinderten hineingedacht habe; dann müsse er doch eigentlich zu der gegenteiligen Überzeugung kommen, nämlich den Behinderten den Weg in die Volkshochschule zu ersparen, einerseits um ihnen die Anstrengung des Transports, andererseits um ihnen den Spießrutenlauf vor den Blicken üblicher Volkshochschulteilnehmer zu ersparen. Man müsse da doch behutsamer vorgehen, das würde erstens die Transportkosten ersparen, zweitens die Peinlichkeit des Andersseins, drittens auch die Neuorientierung in einer unvertrauten Umgebung; kurzum, er solle sie doch besser ‚vor Ort' lassen, statt sie direkt in die Volkshochschule zu holen.

Ein ‚behinderter' Volkshochschulleiter?

Das kann auch heißen:

„... man müsse doch behutsamer mit Nichtbehinderten umgehen, ihnen die Peinlichkeit des Andersseins und die Herausforderung zur Neuorientierung in ungelernten Interaktionen ersparen."

[2] E. Klee, Das Frankfurter Urteil, Frankfurt 1980; vgl. die ZE, T. 1, S. 61.

ERIKA SCHUCHARDT

Weiterbildung und Behinderte: behinderte Weiterbildung? – verhinderte Lernchancen!

1. Wer ist behindert?

Wer sich mit dem Thema ‚Weiterbildung und Behinderte' beschäftigt, kann sicherlich – jedenfalls unter Fachleuten – ein allgemeines Verständnis für das, was Weiterbildung ist und will, voraussetzen; doch dürfte keine allgemeine Übereinstimmung darüber bestehen, was unter ‚behindert' und ‚nichtbehindert' zu verstehen ist.

Alltägliche Beispiele

Es soll hier keiner Begriffsgeschichte das Wort geredet werden, auch keiner theoretischen Diskussion über den Paradigmenwechsel in der Sonder-Pädagogik[1]) – in der Sonder-Andragogik[2]) würde man ohnehin auf ein Vacuum stoßen –; vielmehr soll anhand alltäglicher Beispiele anschaulich werden, wie sich unsere jeweils individuelle Bedeutungszuweisung bezüglich dessen, was Behinderung ist, immer schon als eine gesellschaftlich vermittelte erweist. Das Begriffsverständnis ist interaktionsabhängig und relativ – als ein solches wird es im Prozeß symbolischer Interaktion sowohl als interpretativ vermittelt als auch als interaktiv veränderbar erkennbar.

In den europäischen Ländern versteht man im allgemeinen unter Behinderung vorrangig die vier Arten der Körper-, Seelen-, Sinnes und Geistes-Behinderung; in den Ländern der Dritten Welt denkt man dagegen zuerst an Behinderung durch Hunger (20% aller Behinderungen gehen auf Unterernährung zurück) und durch Krieg; schließlich entdeckt man in den Industrieländern mit Trend zur Technisierung und Verstädterung zunehmend eine neue Behinderung, die sogenannte Lebensgestörtheit, ausgelöst durch Isolation, Automation, Streß, Leistungsüberforderung sowie durch Drogen und Aggressivität. Legen wir zur Abgrenzung zwischen Behinderung und Gesundheit die Definition der World-Health-Organisation zugrunde, nach der „Gesundheit . . . nicht allein Freisein von Krankheit und Gebrechen", sondern der „Zustand vollständigen körperlichen, geistigen und *sozialen* Wohlbefindens" sei, dann wird jedermann deutlich: nicht nur jeder 10. Mitmensch, sondern ansteigend jeder 5. unter uns wird zum „Behinderten", zutreffender zum „Betroffenen"!

Behinderung ist also weniger ein physischer Zustand sondern vielmehr eine psychosoziale Krise des Trägers. Betroffene sagen das deutlicher:

> *„Es ist weniger die Behinderung, die lähmt,*
> *als die tausendfache Behinderung durch die Umwelt:*
> *man ist nicht behindert, aber man wird zum Behinderten gemacht."*

Alltagssituationen veranschaulichen diese gestörten Interaktionen zwischen Behinderten und Nichtbehinderten und die interaktionsabhängigen Bedeutungszuweisungen für ‚Behindertsein', dazu vier Beispiele:

[1]) U. Bleidick: Zum Begriff der Behinderung in der sonderpädagogischen Theorie. In: A. Bürli (Hrsg.): Sonderpädagogische Theoriebildung. Vergleichende Sonderpädagogik. Luzern 1977.

[2]) F. Pöggeler: Erwachsenenbildung – Einführung in die Andragogik. 1974.

Daraus muß gefolgert werden:

„Integration als Prinzip wird bejaht –
Integration als Interaktion wird verneint."

Wer ist hier behindert?

Eine ‚behinderte' Weiterbildung?

– Eine ‚behinderte' Weiterbildung orientiert sich vorrangig pragmatisch – marktorientiert nach Angebot und Nachfrage und erfüllt die bereits vorhandenen manifesten Bildungsbedürfnisse ‚freiwillig' motivierter Lerner, etwa nach der Reiz-/Reaktions-Kette: gefragtes Kursangebot (z. B. Sprachen, Zertifikate, autogenes Training) – gesteigerte Kursteilnehmerzahlen – geachtete Weiterbildung. Systemimmanent lernt bevorzugt derjenige, der gelernt hat zu lernen, Bedürfnisse artikuliert, Angebote abnimmt, auftriebs- und leistungsorientiert weiterlernt.

Das kann auch heißen:

„Wer nicht gelernt hat zu lernen, muß draußen bleiben, verharrt lebenslang in unverschuldeter Bildungsabstinenz."

Daraus muß gefolgert werden:

„Nicht-gefragte Kursangebote oder latente Bildungsbedürfnisse (z. B. integrierte Seminare mit Behinderten und Nichtbehinderten, Zielgruppenarbeit mit Randgruppen) – sinkende Kursteilnehmerzahlen – ungeachtete Weiterbildung – keine Nachfrage, kein Angebot, überflüssig."

Wer ist hier behindert?

Die vier Alltagssituationen geben Zeugnis vom Behindertsein der Nichtbehinderten, von der Interaktionsstörung zwischen Behinderten und Nichtbehinderten. Gemeinsam ist in allen Beispielen die Verweigerung zu lernen: die Urlauberin, die Seminarteilnehmerin, der Volkshochschulleiter, die Weiterbildung nehmen die Herausforderung zum Umdenken nicht an, entziehen sich dem Korrektiv durch die Behinderten. Sie leben weiterhin im Bewußtsein eines traditionellen Integrationsbegriffs, nach dem sich Behinderte allein an die Normen und Werte der Nichtbehinderten anzugleichen haben im Sinne einer ‚Assimilation'; sie erkennen noch nicht den innovativen Integrationsbegriff, nach dem sich beide – Behinderte und Nichtbehinderte – als wechselseitig voneinander Lernende entdecken. Das hätte z. B. zur Folge, daß sich der Nichtbehinderte auf den Behinderten einläßt, Betroffenheit erfährt, ansatzweise Leidensfähigkeit erlernt und dabei seine eigenen Normen und Werte in Frage stellt. Darum unsere These:

„Eine Weiterbildung ohne Behinderte
ist eine behinderte Weiterbildung,
ist eine verhinderte Lernchance!"

2. Was will die Bildungspolitik?

Auch die Geschichte der Bildungspolitik ist eine Geschichte verhinderter Lernchancen.

1981 proklamiert die UNESCO das Internationale Jahr der Behinderten, hißt ihre Flagge:

„full participation and equality"
(volle Teilhabe und Gleichheit),

verkündet die Nationale Kommission:

„einander verstehen – miteinander leben";

aber noch 1981 belegen die eingangs geschilderten Beispiele, wie unüberwindbar tief der Graben zwischen Bildungspolitik und Bildungspraxis ist. Die Urlauberin, die Seminarteilnehmerin, der Volkshochschulleiter und die Weiterbildung geben Zeugnis von den Auswirkungen eines selektierenden und separierenden Bildungssystems, das die Leistungsstandards einer produktionsorientierten Industriegesellschaft prägt.

Bildungspolitische Dokumente

Die Analyse der bildungspolitischen Dokumente der letzten zwanzig Jahre zeigt einen ambivalenten Lernprozeß bei Bildungspolitikern und Bildungspraktikern, der sich zwischen den Polen Separation und Integration hin und her bewegt.

– 1960 *„Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens" durch die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK):*

Es forciert den isolierten Ausbau des Sonderschulwesens unter zwei unterschiedlichen Motiven, einerseits dem der ‚geschichtlichen Wiedergutmachung', andererseits dem der ‚Entlastung der Regelschule'. Die empirische Untersuchung von Wilhelm Topsch (vgl. Grundschulversagen und Lernbehinderung 1975) belegt anhand der lapidaren These von Angebot und Nachfrage, daß analog zum erweiterten Sonderschulangebot auch die Anzahl der Sonderschüler um mehr als das Dreifache anstiegl. Frieda Stoppenbrink-Birchhofz, Universität Hamburg, konnte bereits 1919 diesen Zusammenhang in ihrer Dissertation unter dem provozierenden Titel „Das Sonderschulkind – ein Normalschulkind" mittels empirisch-analytischer Methoden sowie interpretativer Verfahren der teilnehmenden Beobachtung nachweisen. Auch die Rechtsprechung zeigt ab 1960 verstärkte Isolationstendenzen auf: Elternklagen gegen Sonderbeschulung des Kindes werden zurückgewiesen mit der Begründung, die Regelschule bedarf der Entlastung von schwachen Schülern.

– 1970 *„Strukturplan für das Bildungswesen" des Deutschen Bildungsrates:*

Die Behinderten vergessen?

Er hat die Behinderten einfach ‚vergessen', was man späterhin als ‚bewußte Ausklammerung zur angemessenen Behandlung des Themas legitimierte. Das gab Anlaß dazu, noch nachträglich, nach Veröffentlichung des Strukturplanes einen Ausschuß „Sonderpädagogik" zu berufen.

– 1971 *„Zwischenbericht zum Bildungsgesamtplan" der Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung:*

Er formuliert erstmals ein integratives Konzept, das – gemessen an den Reformen im Regelschulsystem – mit elfjähriger Verzögerung proklamiert wurde. Diese Konzeption schien die jahrzehntelange Separierung aufzuheben. Analoges zeichnet sich in der Rechtsprechung ab: Elternklagen wird stattgegeben, die allgemeine Schule soll durch Förderkurse leistungsschwache Kinder zusätzlich fördern und sie nicht in Sonderschulen separieren.

– 1972 *„Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens" durch die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK):*

Sie widersprechen fast zeitgleich – schon fünf Monate nach dem Zwischenbericht – mit ihrer ‚die Eigenständigkeit der Sonderschule betonenden separierenden Konzeption am 16. März 1972 dem Integrationskonzept der Bund-Länder-Kommission.

– 1973 *„Bildungsgesamtplan" der Bund-Länder-Kommission (BLK):*

Er greift unverändert auf die Integrationskonzeption des Zwischenberichtes zurück und verkündet am 15. Juni 1973 als Gesamtkonzeption für die

Gestaltung des Bildungswesens bis 1985 die „Einrichtung von Schulversuchen . . . zur Förderung behinderter Schüler im allgemeinen und beruflichen Bildungswesen".

– 1973 *„Empfehlungen zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" des Ausschusses Sonderpädagogik im Deutschen Bildungsrat*

Die Bildungsratsempfehlungen verfolgen die These „soviel Integration wie möglich, so wenig Separation wie nötig". Sie wurden zutreffend auch als „Integrationsempfehlungen" bezeichnet, die „nunmehr eine ‚Art Strukturplan' für Behinderte . . ." darstellen sollten. Das bleibt anzuzweifeln, weil gerade ein sehr wichtiger Teil des „Strukturplanes '70", nämlich die Weiterbildung – hier die Weiterbildung Behinderter –, weiterhin ausgespart bleibt. Zwar wird Weiterbildung beiläufig als Adressat, nicht aber als Initiator in ihrer Innovationsfunktion für Lernprozesse zur sozialen Integration erkannt. Unzweifelhaft war es ein mutiger Schritt des Bildungsrates, fast zeitgleich zur separierenden Kultusministerkonferenz-Empfehlung vom 16. März 1972 sein integratives Kontrastprogramm am 13. Oktober 1973 vorzulegen, was nachträglich diplomatisch als „Ergänzung" im Sinne einer „kurz- und mittelfristigen Planung" legitimiert wurde und bis zum gegenwärtigen Internationalen Jahr der Behinderten 1981 richtungsweisend blieb.

„Kontrastprogramm" KMK – Bildungsrat?

Es ist das Verdienst des Ausschußvorsitzenden Jakob Muth, vorausschauend schon damals – zehn Jahre zuvor – das gegenwärtige Zentralproblem erkannt zu haben: „Das stärkste Hemmnis, das der Realisierung der Vorschläge der Empfehlungen der Bildungskommission im Wege steht, dürfte in der Ausbreitung von Lernprozessen', wie sie sich im Ausschuß Sonderpädagogik ergeben haben, und damit in einer ‚Bewußtseinsänderung' bestehen." Aus heutiger Sicht bleibt es jedoch eine Verkürzung, die Begründung für die Integrationskonzeption allein daraus abzuleiten, daß erwachsene Behinderte nicht desintegriert leben sollen und darum auf Integration angewiesen sind. Dieser traditionelle Integrationsbegriff zielt jedoch auf ‚Assimilation' der Behinderten und muß zwangsläufig die angestrebte gesellschaftliche ‚Bewußtseinsänderung' verhindern (vgl. Schuchardt: Soziale Integration, Braunschweig 1980, S. 15), wir betonen darum ausdrücklich den innovativen Integrationsbegriff, der auf wechselseitige Erneuerung aller am Lernprozeß Beteiligten abzielt.

– 1976 *„Bildungspolitische Zwischenbilanz" der Bundesregierung*

Sie fordert die „Ansprache neuer Gruppen . . . wie Behinderte und ausländische Arbeitnehmer . . ." und ergänzt diese Forderung durch vom Bund finanzierte „Modelle für eine verbesserte Informations- und Beratungsarbeit".

– 1976 *„Resolution der Generalversammlung der Vereinten Nationen" (Nr. 31/123) vom 16. Dezember 1976, das Jahr 1981 zum Internationalen Jahr der Behinderten zu erklären.*

Aktionsprogramm der UNO

Die Generalversammlung verabschiedet in einer weiteren Resolution (Nr. 34/154) ein Aktionsprogramm für 1980/1981. Darin beschreiben die Vereinten Nationen als allgemeines Ziel des Internationalen Jahres, das Interesse der Öffentlichkeit für die Belange der behinderten Menschen zu wecken, insbesondere auch für die große Zahl der Behinderten in der Dritten Welt.

– 1978 *„Stellung und Aufgabe der Volkshochschulen" – Erklärung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV)*

Der DVV hält ein Plädoyer für Zielgruppenarbeit: „Arbeit mit bestimmten Zielgruppen ist daher Bestandteil des Volkshochschulangebotes . . .", zu diesen Zielgruppen sind u. a. auch Behinderte zu rechnen. Desweiteren wurden zwei Thesenpapiere für die Nationale Kommission zum Internationalen Jahr der Behinderten erstellt:
von der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des DVV „Thesen zum Teilbereich Weiterbildung" (vgl. Kallmeyer, G., in: Volkshochschule im Westen, 31. Jg., H. 6, 1979) und von der Verfasserin als Sachverständige in der Nationalen Kommission „Thesen zur Weiterbildung und Behinderte" (vgl. Schuchardt, E., in: Gesamtbericht und Endbericht 3 der Nationalen Kommission, sowie dies. in: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Nr. 171, Bonn 1980, ungekürzte Fassung).

– 1980 „*Gesamtbericht und 13 Einzelberichte der Nationalen Kommission zum Internationalen Jahr der Behinderten*";

Die Nationale Kommission entwickelt Empfehlungen für die Rehabilitation, die der Integration der Behinderten in Arbeit, Beruf und Gesellschaft dienen sollen. Zum vorrangigen Ziel erklärt sie die vielzitierte Bewußtseinsänderung, die durch Informationen (vgl. 13 Einzelberichte und Gesamtbericht) und gemeinsame Veranstaltungen (vgl. Veranstaltungskalender, Informationsmappen, Plakate, Aufkleber) im Jahre 1981 das Verständnis der Bevölkerung für ‚die Belange der behinderten Mitbürger, insbesondere für deren volle gesellschaftliche Eingliederung wecken und fördern' soll.

3. Wo liegt das Kernproblem?

Die bildungspolitischen Dokumente gleicherweise wie die zeitgenössischen Zeugen in den vier Alltagssituationen belegen einerseits die gestörten Interaktionen zwischen Behinderten und Nichtbehinderten wie andererseits die Notwendigkeit von Lernprozessen zur Bewußtseinsänderung, in denen ein neues, zukünftige Möglichkeiten antizipierendes Lernen als Chance entdeckt wird.[4])

Wir erkennen:
– je differenzierter und perfektionierter eine zivilisierte Dienstleistungsgesellschaft sich entwickelt, desto intensiver verfolgt sie eine ‚Ent-Sorgung' ihrer normabweichenden Betroffenen: Behinderte, Kranke, Alte, Sterbende werden in Spezialeinrichtungen abgeliefert, durch Institutionen ‚ver-sorgt', aber nicht mehr in ‚Sorge' getragen; das heißt wir verlieren die Dimension mitmenschlichen Begleitens;

– eine derart total funktionierende Gesellschaft verliert ihr Korrektiv, irrtümlich glaubt sie, nur der Behinderte sei ein Angewiesener, aber sie verkennt, daß auch sie ‚unsichtbar' auf den Behinderten zur Infragestellung ihrer inhumanen Normen und Werte angewiesen bleibt;
gerade angesichts unserer innergesellschaftlichen wie weltgesellschaftlichen Probleme (wie Unterernährung, Apartheid, Arm und Reich) wird offenkundig, daß diese immer weniger durch Macht und Geld als vielmehr durch die Herausforderung zum Umdenken, das aber heißt durch *Lernen* lösbar werden. Darum unsere These:

Probleme nur durch Umdenken lösbar

> „*Die Behinderten als Betroffene brauchen die Gesellschaft und die Gesellschaft der Noch-Nicht-Betroffenen braucht die Behinderten.*"

[4]) A. Peccei (Hrsg.): Zukunftschance Lernen. Wien 1979.

– die Lernchance der Krise ist neu zu entdecken!
Wenn auch der Noch-Nicht-Betroffene lebenslang (oft bis zur Sterbestunde) belastenden Situationen entfliehen kann – allerdings um den Preis seiner Identitätsfindung –, kann der Behinderte seiner Behinderungsverarbeitung, seiner Krise, sehr viel schwerer lebenslang ausweichen. Die Verfasserin ist dieser Frage „wie lerne ich es, mit meiner Behinderung/Krise zu leben?" in allen Biographien, die sich aus der Zeit zwischen 1900 und 1981 auffinden ließen, nachgegangen und hat herausgefunden, daß alle Biographen unabhängig von ihrer Behinderungsart einen übereinstimmenden Lernprozeß über drei Stadien vom „Kopf" durch das „Herz" zur „Handlung" durchlieben, bis sie die soziale Integration erreichten. Bewußt wird dieser Lernprozeß nicht „Behinderungsbewältigung", sondern „Krisenverarbeitung" genannt, weil er gleicherweise Behinderte und Nichtbehinderte betrifft, deren Ich bzw. deren Identität angesichts von nicht abzuschaffenden Krisen bedroht wird. Krisenverarbeitung ist darum ein Schwerpunkt unseres Interaktionsmodells zur sozialen Integration.

4. Welche Konzeption?

Die Weiterbildung ist aufgerufen, sich mit der Lernchance Krisenverarbeitung auseinanderzusetzen. Das am Ende abgedruckte Schaubild *„Lernprozeß Krisenverarbeitung"* veranschaulicht Ansatzpunkte für eine mögliche Konzeption; acht Spiralphasen versinnbildlichen zunächst zweierlei:
Erstens kann eine Spirale endlos sein, vergleichbar unserem Lernprozeß Krisenverarbeitung, der lebenslang andauern kann, weil wirkliches Erleben auf die lebenslange Lernbereitschaft angewiesen bleibt. Zweiteins können die Spiralringe flächig nebeneinander liegen oder plastisch auseinander gezogen werden, vergleichbar unserem Lernprozeß Krisenverarbeitung, in dem einzelne Spiralphasen miteinander korrespondieren oder auch nacheinander folgen bzw. aufeinander aufbauen können.

„Lernprozeß Krisenverarbeitung"

Zum Verständnis eines diesem Denkmodell folgenden Lernprozesses Krisenverarbeitung kann es hilfreich sein, sich für einen Augenblick in die Situation eines Betroffenen hineinzudenken; wenn z. B. ein Arzt erklärt „Sie sind krebskrank..." oder „Ihr Unfall führt zu den üblichen Folgen einer Querschnittlähmung..." oder „Ihr Kind ist körperlich gesund, aber es hat eine geistige Behinderung...".

Bei solchen Botschaften erstarren wir wie vom Blitz getroffen, spontan schießt es uns durch den Kopf: *„Was ist eigentlich los ...?"*, wir befinden uns damit in der 1. Spiralphase der *„Ungewißheit"*.

Wenn aber die körperlichen Anzeichen zunehmen, die Reaktionen der Umwelt unübersehbar werden, die Anzahl der ärztlichen Diagnosen sich häuft, dann kann die 2. Spiralphase *„Gewißheit"* nicht ausbleiben, in dem wir mit dem so vertrauten *„Ja, aber..., das kann doch gar nicht sein"* abzuleugnen versuchen. Wir alle wissen, das unser „Ja, aber..." dem „Nein" gleichzusetzen ist, das aber umschreibt ganz genau unseren Zustand am Ende des Eingangs-Stadiums: unser Verstand, unser Kopf weiß „Ja", aber unsere Seele, unser Herz fühlt „Nein", weil doch nicht sein kann, was nicht sein darf.

Biographen beschreiben anschaulich, das bereits hier für manche der Lernprozeß abbricht. Diese brauchten ein Leben lang alle ihre Kraft um der für sie so bedrohlichen Wahrheit auszuweichen, zu verleugnen, oft nur weil sie in ihrem Lernprozeß Krisenverarbeitung muttersee-lenallein

nur sich selbst ausgeliefert waren: ihnen fehlte ein Mensch der *mit* ihnen ging und im Durchgangs-Stadium mit ihnen aushielt.

Im Durchgangs-Stadium sickert die verstandesmäßig erfaßte Kopfbotschaft ganz allmählich und tropfenweise zur gefühlsmäßigen Herzerfahrung durch. Das bedeutet, daß die fast bedrohlich aufgestauten Gefühle oft vulkanartig und völlig ungesteuert in alle Richtungen ausbrechen. Es ist nur zu leicht vorstellbar, daß mancher Betroffene instinktiv aus Angst vor seinen ungesteuerten Gefühlsausbrüchen einen Abwehrpanzer gegen seine Auseinandersetzung aufbaut und darin im Lernprozeß Krisenverarbeitung stagniert. Es bricht aus dem Betroffenen heraus: *„Warum gerade ich?"*

Spiralphasen

In der 3. Spiralphase der *„Aggression"* richtet er sich gegen alles und nichts, eben alles, was sich ihm anbietet (Familie, Freunde, Kollegen, Umwelt), weil der eigentliche Gegenstand der Aggression seine Behinderung/Krise, ja nicht an-greifbar ist. In der Analyse von 80 Biographien fand die Verfasserin neun typische Deutungsmuster der Aggression heraus, von denen hier eines genannt sein soll, das von zwei Dritteln der Biographen beschrieben worden ist, nämlich die Aggression als Todeswunsch gegen das eigene behinderte Kind oder gegen sich selbst. Tragisch in dieser dritten Spiralphase ist der unauflösliche Teufelskreis der Aggression: Der Betroffene klagt an: *„Warum gerade ich?"* und ist aggressiv, daraufhin klagt seine Umwelt zurück: „Warum verhälst Du Dich so zu uns, wir sind doch nicht schuld daran?" und reagiert mit Gegenaggressionen. Das verstärkt beim Betroffenen seine sich selbst erfüllende Prophezeihung: „Alles ist gegen mich!", was erneut das Teufelsrad antreibt. Das Rad kann angehalten werden, wenn wir verstehen lernen, daß hier jedes persönliche Verletztsein einer Mißdeutung der Situation entspringt.

Parallel dazu oder auch darauf aufbauend wird in der 4. Spiralphase *„Verhandlung"* mit Ärzten, Schicksal, Gott und der Welt verhandelt, etwa nach dem Motto: *„Wenn . . ., dann muß doch . . .?"*. Es wird gereist durch das „Ärzte-Welt-Warenhaus" (Biographen berichten durchschnittlich von dreiundzwanzig Konsultationen) oder man versucht sich auf „Wunder-Such-Wegen" (zwei Drittel der Biographen schildern Wallfahrten). Es kann nicht ausbleiben, daß fast alle am Ende dieses finanziellen wie geistigen Ausverkaufs zwangsläufig vor einem materiellen wie seelischen Bankrott stehen. Es erreicht sie die 5. Spiralphase der *„Depression"*: *„Wozu, alles ist sinnlos . . .?"*. Auch hier veranschaulichen die achtzig Biographen zwei typische Deutungsmuster. Zum einen wird getrauert über das schon Aufgegebene (die Gesundheit, die Geburt eines nichtbehinderten Kindes), die sogenannte „rezipierende Trauer", zum anderen wird getrauert über das, was vermutlich noch aufgegeben werden muß (Freunde, Kollegen, Status), die sogenannte „antizipierende Trauer". Wieder kann hier nur kurz darauf verwiesen werden, daß die Analysen der Biographen nachweisen, daß zwei Drittel aller Biographen hier ihren Lernprozeß abbrechen und lebenslang in Aggression, Verhandlung oder Depression verharren, was dem Zustand einer sozialen Isolation gleichzusetzen ist.

Abrißartig soll das Ziel-Stadium skizziert werden. Nur ein Drittel der Biographen erreicht die 6. Spiralphase *„Annahme"*: *„Ich erkenne jetzt erst . . ., ich kann . . ."*. Jetzt wird nicht mehr gefragt, was schon verloren ist, jetzt wird vielmehr erkannt, was man mit dem, was noch da ist, tun kann. Denn es ist ja weniger wichtig, was ich habe, als was ich mit dem, was ich habe, gestalte! Daraus entwickelt sich die 7. Spiralphase *„Aktivi-*

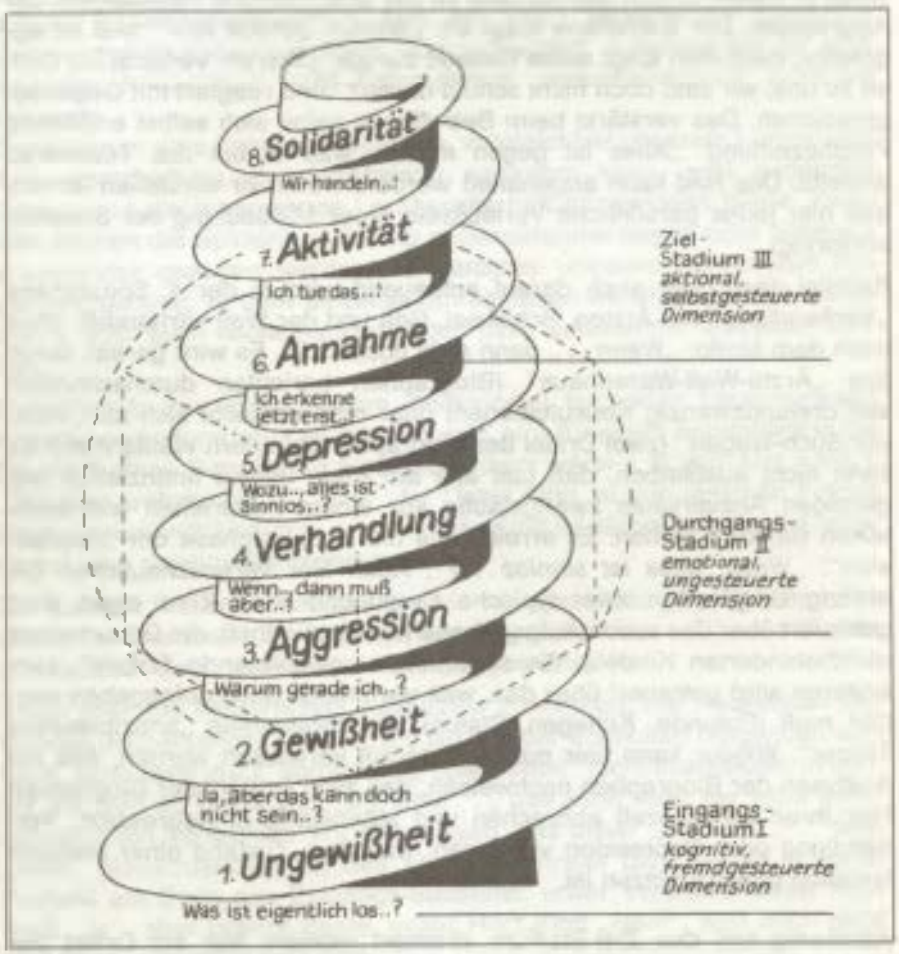
tät": „Ich tue das...!". In der alle Selbsthilfe- und alle Initiativgruppen sowie später entstehende Organisationen wurzeln; denn sie mündet schließlich ein in die 8. Spiralphase *„Solidarität": „Wir handeln...!".* Das Ich beginnt von sich selbst abzusehen und trägt im Wir gesellschaftspolitische Verantwortung.

Nur eine Minderheit im Ziel

Abschließend sei noch einmal auf die Pyramidenartigkeit der Spirale hingewiesen, die eine Mehrheit im Eingangs-Stadium und nur eine Minderheit im Ziel-Stadium anzeigt, weil die meisten – allein auf sich gestellt – ohne jede Hilfe ihren Lernprozeß Krisenverarbeitung durchleben mußten.

Wie dieser Lernprozeß Krisenverarbeitung bei unterschiedlichen Behinderungsarten in den Biographien aussieht, welche Faktoren einen Einfluß haben und welche zentrale Schlüsselfunktion insbesondere die Aggression hat, das alles muß hier unerwähnt bleiben.[5]) Auch auf die Umsetzung in Praxismodelle kann im Rahmen dieses Beitrages nicht eingegangen werden.[6])

Es dürfte eine – lösbare – Aufgabe für die Weiterbildung sein, anknüpfend an diese mit Regelmäßigkeit eintretenden Lernsituationen die jeweils angemessenen Angebote zu entwickeln.



Krisenverarbeitung als Lernprozeß in acht Spiralphasen

[5]) E. Schuchardt: Soziale Integration Behinderter. Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. Braunschweig 1990.

[6]) Dies.: Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung. Braunschweig 1990.

5. Wozu lernen?

Es wurde die These aufgestellt:

> *„Eine Weiterbildung ohne Behinderte*
> *ist eine behinderte Weiterbildung,*
> *ist eine verhinderte Lernchance!"*

Eindrucksvoll kam das in den geschilderten Alltagssituationen zum Ausdruck und wurde das in den bildungspolitischen Dokumenten belegt. Ansatzweise entwickelte das Interaktionsmodell Krisenverarbeitung eine Konzeption zur Eröffnung neuer Lernchancen mit dem Ziel einer uneingeschränkten Integration, die gerade auch von der UNESCO als Motto für das Internationale Jahr der Behinderten proklamiert wird.

Martin Buber gibt dazu die Erzählung der Chassidim[7]) wieder:

> *„Als Levi Jizchak von seiner ersten Fahrt zu Rabbi Schmelke heimkehrte, herrschte ihn sein Schwiegervater an: Nun, was hast du schon bei ihm gelernt?' ‚Ich habe gelernt', antwortete Levi Jizchak, ‚daß es einen Schöpfer der Welt gibt (der Behinderte und Nichtbehinderte gleichstellt). Der Alte rief einen Diener herbei und fragte den: ‚Ist es dir bekannt, daß es einen Schöpfer der Welt gibt?' (der Behinderte und Nichtbehinderte gleichstellt?). ‚Ja', sagte der Diener. ‚Freilich', rief Levi Jizchak, ‚alle sagen es, aber erlernen sie es auch?'"*

[7]) M. Buber: Das Erlernte in: Die Erzählungen des Chassidim (Klammerergänzungen von der Verfasserin), Zürich 1949