Ein aktuelles Grundlagenwerk, in dem rund 50 Autorinnen und Autoren über die Geschichte, die theoretischen Ansätze, die Bereiche, die Forschungsmethoden, die Institutionen und rechtlichen Grundlagen, die Zielgruppen sowie über Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung übersichtlich und präzise informieren.

Die zweite Auflage ist auf den Stand Frühjahr 1999 unter Einbeziehung der neuen deutschen und internationalen Literatur aktualisiert und überarbeitet.

*Zur ersten Auflage:*

„Ein wahrlich umfassendes Werk ... – die erste breitgefächerte Darstellung des Wissensstandes zur Erwachsenenbildung mit Lehrbuchcharakter. ... Dieses Handbuch eignet sich sowohl für die Forschung und Lehre als auch für PraktikerInnen der Erwachsenenbildung, die sich einen schnellen Ein- und Überblick verschaffen wollen."

*Sozialmagazin*

„... Wir ziehen respektvoll den Hut vor einer Leistung, die den Geist der Unmittelbarkeit atmet."

*Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*

„Es gelingt, ... ein dichtes und doch transparentes Bild vom Stand der Dinge und Diskussionen in der deutschen Weiterbildungsszene zu zeichnen...."

*Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*

*Der Herausgeber:*

Dr. Rudolf Tippelt, Professor für allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung am Institut für Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität, München

ISBN 3-8100-2329-9

Handbücher

Rudolf Tippelt (Hrsg.)

# Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

*2. überarbeitete und aktualisierte Auflage*

leske budr

Gedruckt auf säurefreiem und altersbeständigem Papier.

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

**Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung** / Rudolf Tippelt (Hrsg.) – 2., überarb. und aktualisierte Aufl. – Opladen : Leske + Budrich, 1999

ISBN 3-8100-2329-9

© 1999 Leske + Budrich, Opladen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Leske + Budrich
Druck: DruckPartner Rübelmann, Hemsbach
Printed in Germany

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur zweiten aktualisierten Auflage ..... 9
Einleitung des Herausgebers ..... 11

**1. Bildungsgeschichte und -politik** ..... 23

*Hans Tietgens:*
Geschichte der Erwachsenenbildung ..... 25

*Hildegard Feidel-Mertz:*
Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus ..... 42

*Horst Siebert:*
Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland –
Alte Bundesländer und neue Bundesländer ..... 54

**2. Theoretische Ansätze und Erwachsenenbildung/Weiterbildung** ..... 81

*Hartmut M. Griese:*
Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung ..... 83

*Jochen Kaltschmid:*
Biographische und lebenslauftheoretische Ansätze und Erwachsenenbildung ..... 97

*Heiner Barz/Rudolf Tippelt:*
Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung ..... 121

*Ursula Reck-Hog:*
Der sozialökologische Ansatz in der Erwachsenenbildung ..... 145

*Josef Olbrich:*
Systemtheorie und Erwachsenenbildung ..... 157

*Jochen Gerstenmaier/Heinz Mandl:*
Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung ..... 184

*Paul Röhrig:*
Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung ..... 193

## 3. Bereiche der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ..... 211

*Erhard Schlutz:*
Weiterbildung und Kultur ..... 213

*Günter Behrens:*
Weiterbildung und Politik ..... 227

*Rolf Arnold:*
Weiterbildung und Beruf ..... 245

*Peter Faulstich:*
Weiterbildung und Technik ..... 257

*Rudolf Tippelt:*
Weiterbildung und Umwelt ..... 278

*Ruth Hoh/Heiner Barz:*
Weiterbildung und Gesundheit ..... 293

*Wilhelm Mader:*
Weiterbildung und Beratung ..... 318

## 4. Forschungsstrategien und Methoden ..... 327

*Armin Born:*
Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung ..... 329

*Sylvia Kade:*
Qualitative Erwachsenenbildungsforschung – Methoden und Ergebnisse ..... 340

*Dieter Gnahs:*
Weiterbildungsstatistik ..... 360

*Thomas Eckert:*
Methoden und Ergebnisse der quantitativ orientierten Erwachsenenbildungsforschung ..... 374

## 5. Institutionen und rechtliche Grundlagen ..... 387

*Ekkehard Nuissl:*
Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland ..... 389

*Rudi Rohlmann:*
Weiterbildungsgesetze der Länder ..... 402

*Wiltrud Gieseke:*
Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ..... 418

*Klaus Meisel:*
Weiterbildungsmanagement ..... 430

*Gerhard Strunk:*
Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ..... 443

*Günther Dohmen:*
Volkshochschulen ..... 455

*Hermann Josef Heinz:*
Kirchliche Bildungsarbeit ..... 462





*Karin Derichs-Kunstmann:*
Gewerkschaftliche Bildungsarbeit ..... 470

*Winfried Schlaffke:*
Qualität und internationale Wettbewerbsfähigkeit – Der Beitrag der betrieblichen Weiterbildung ..... 477

*Wilfried Sühl-Strohmenger:*
Bibliotheken ..... 487

*Christa Schulze:*
Lernort Museum ..... 494

*Gernot Graeßner:*
Weiterbildung an Hochschulen ..... 499

*Dieter Baacke:*
Massenmedien ..... 508

*Peter Alheit:*
Lernen in Selbsthilfe: Die überraschende „Karriere" eines alternativen Konzepts ..... 516

*Franz Pöggeler:*
Erwachsenenbildung als Faktor der europäischen Integration ..... 524

*Volker Lenhart/Martina Maier:*
Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern ..... 536

## 6. Zielgruppen und Zielgruppenforschung ..... 555

*Christiane Schiersmann:*
Zielgruppenforschung ..... 557

*Erika Schuchardt:*
Von Krisen Betroffene. Auf dem Weg zur Integrations-Pädagogik/Andragogik ..... 566

*Andreas Kruse:*
Bildung im höheren Lebensalter. Ein aufgaben-, kompetenz- und motivationsorientierter Ansatz ..... 581

*Christiane Schiersmann:*
Frauenbildung ..... 588

*Ekkehard Nuissl:*
Männerbildung ..... 595

*Beate Minsel:*
Eltern- und Familienbildung ..... 603

*Heinz Müller-Dietz:*
Weiterbildung von Strafgefangenen ..... 610

*Franz Hamburger:*
Weiterbildung von Ausländern und Aussiedlern ..... 618

*Gertrud Kamper:*
Analphabet/innen oder Illiterate ..... 626

*Rainer Brödel:*
Weiterbildung von Arbeitslosen ..... 637

*Rolf Dobischat:*
Personalentwicklung und Arbeitnehmer ..... 645
*Eduard Gaugler/Peter Kadel:*
Weiterbildung von Führungskräften ..... 659
*Werner Faber:*
Weiterbildung der Landbevölkerung ..... 667

**7. Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung** ..... 675

*Erhard Meueler:*
Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt ..... 677
*Markus Höffer-Mehlmer:*
Programmplanung und -organisation ..... 691
*Horst Siebert:*
Seminarplanung und -organisation ..... 704
*Christel Balli/Edgar Sauter:*
Medien und Fernunterricht ..... 718
*Matthias Wesseler:*
Evaluation und Evaluationsforschung ..... 736
*Gabi Reinmann-Rothmeier/Heinz Mandl/Christine Erlach:*
Wissensmanagement in der Weiterbildung ..... 753

**8. Informationsmittel und -materialien** ..... 769

*Karl-Otto Döbber:*
Weiterbildungsdatenbanken ..... 771

Sachregister ..... 778

Die Autorinnen und Autoren ..... 782

*Rudolf Tippelt*

# Vorwort zur zweiten aktualisierten Auflage

Vier Jahre nach dem Erscheinen des Handbuchs Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist eine Neuauflage erforderlich geworden. Die starke Nachfrage der interessierten Fachöffentlichkeit aber auch die fachinterne Rezeption hat dieses Handbuch für den Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu einem Standardwerk werden lassen. In dieser zweiten Auflage wurden alle Verfasser der Artikel gebeten, zu prüfen, ob eine Überarbeitung ihres Themas notwendig ist. Einige Autoren haben grundlegende Veränderungen und Neukonzeptionen ihres Beitrags vorgenommen, andere haben ihren Beitrag nur leicht verändert und aktualisiert, einige Artikel erscheinen unverändert. Um die Verbindung zu Nachbardisziplinen zu stärken und um neue Aspekte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufzugreifen, wurden ein neuer Artikel zum Thema Wissensmanagement und ein neuer Artikel zur Gesundheitsbildung aufgenommen sowie das Thema der Organisations- und Personalentwicklung in anderen Artikeln verstärkt. Die aktuelle Auseinandersetzung mit konstruktivistischen Ansätzen in der Pädagogik und der Weiterbildungsforschung wurde aufgegriffen. Die Veränderung verschiedener Artikel und die Aktualisierung einiger Beiträge ist der Dynamik des Bereichs der Erwachsenenbildung/Weiterbildung geschuldet. Die stärkere Internationalisierung der Weiterbildung, die Hinwendung zu Markt- und Kundenorientierung, die stärkere Berücksichtigung der Konzepte des lebenslangen Lernens und die Betonung von Bildungsprozessen in der Lebensspanne, aber auch die kontinuierliche Weiterentwicklung der empirischen Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung haben Aktualisierungen in einigen Bereichen erforderlich gemacht.

Allen Autorinnen und Autoren, die an diesem Handbuch mitgearbeitet haben und die sich erneut der Aufgabe der Aktualisierung ihrer Beiträge gewidmet haben, ist an dieser Stelle sehr zu danken.

Mein Dank geht aber auch an jenen Personenkreis, der einerseits Vorschläge und inhaltliche Korrekturen und andererseits die mühevolle Kleinarbeit der Textarbeit besorgte. Dies sind insbesondere Heiner Barz, Thomas Eckert, Martina Griesbaum, Tanja Hörl und vor allem Meike Weiland.

Danken möchte ich auch Herrn Budrich, der mich ermutigte, eine zweite aktualisierte Auflage des Handbuchs zu planen.

Freiburg/München, Frühjahr 1999
Prof. Dr. Rudolf Tippelt

*Erika Schuchardt*

# Von Krisen Betroffene

## *Auf dem Weg zur Integrations-Pädagogik/Andragogik*

## 1. Anstoß

Daß jede Krise ein neuer Anfang werden kann, proklamieren übereinstimmend Existenzphilosophen, Entwicklungspsychologen, Sozialisationstheoretiker und nicht zuletzt Erwachsenenbildner bzw. Weiterbildner. Demgegenüber entdecken die von Krisen betroffenen Menschen – Lernende der Weiterbildung (WB) – diese Erfahrung nur ganz allmählich auf dem mühseligen, oft verzweifelten Weg scheinbar vergeblichen Suchens.

So stellt sich früher oder später jeder Betroffene irgendwann einmal die Frage: „Warum gerade ich...?", angesichts kritischer Lebensereignisse, Krankheiten, Behinderungen. Selten oder nie aber stellt er sich die Umkehrfrage: „Warum gerade ich nicht... ?" Alles erscheint so selbstverständlich bis zu jenem lebensverändernden Augenblick, dem Einbruch kritischer Lebensereignisse, da der Stein ins Rollen gekommen ist, die Krise jeden unmittelbar selbst betrifft.

Die Geschichte von dem Stein, den Sisyphus immer wieder den Berg hinaufrollte, beschäftigt uns seit mehr als 2.000 Jahren, sie ist das Bild des menschlichen Mühens und ständigen Scheiterns. Wir können den Sisyphus-Mythos jedoch auch positiv deuten. Es ist auch ein Glück, daß der Stein, der Felsbrocken nicht auf dem Berg liegenbleibt; denn das wäre Stillstand, Stagnation, Ende. Vielmehr verweist der von Hoffnung geleitete Versuch, den Stein unablässig von neuem hinaufzuwälzen, auf unsere menschliche Bestimmung, nicht zu erstarren, sondern auch im Leiden des Lebens lebendig zu bleiben. Sisyphus' Auftrag ist die Suchbewegung, das aber heißt: Der *Weg* selbst wird ihm zum Ziel.

## 2. Begriffsbestimmung und Personenkreis

Jedes Jahrzehnt setzt seine eigenen Akzente. Dies gilt auch im Bereich einer Pädagogik mit von Krisen betroffenen Menschen. Überschaut man die vorangegangenen zehn Jahre, so lassen sich unschwer neue Entwicklungen oder wenigstens Tendenzen erkennen (zum Stand 1984 einschließlich Bibliographie vgl. Schuchardt 1986). Neue Entwicklungen beziehen sich sowohl auf den Grundtatbestand, das heißt den von Krisen betroffenen Personenkreis, als auch auf die wissenschaftliche Entwicklung und nicht zuletzt auch auf die praktischen Konsequenzen auf nationaler und internationaler Ebene.

Bestimmungsmerkmal der Krise ist immer das Chaos, das vom Betroffenen als Zusammenbruch bzw. Zerstörung seines vorhandenen persönlichen Systems erlebt wird (z. B. im sozialen Umfeld durch die Geburt eines behinderten Kindes, in der finanziellen Lebenspla-



nung durch Arbeitsplatzverlust, im politischen Bereich durch einen Regimewechsel). Der Betroffene erfährt sich in Ungleichgewichtigkeit, Disharmonie, Desorientierung, Destabilisierung und Desintegration. Es geht also um existentielles Betroffensein des Menschen, der sich im Zustand des Umkreisens seiner Krise aus der Bahn geworfen erlebt, unsicher balancierend nach alter Sicherheit tastet und sich nur widerstrebend einer Neuorientierung öffnet.

Etymologisch gesehen geht das Wort „Krise" auf griechisch „krinein" zurück, was so viel wie „scheiden, sichten, auswählen", aber auch „urteilen, beurteilen und entscheiden" bedeutet. Nach von Gebsattel läßt sich das Wort auf eine alte Sanskritwurzel zurückführen, die mit unserem Wort „reinigen" zusammenhängt im Sinne von „Entscheidung mit ungewissem Ausgang". Am Ende steht entweder der Abbruch, erfahren als resignatives Erstarren bzw. Aufgeben, oder die Wandlung als Annahme einer neuen veränderten Lebenssituation. Damit übereinstimmend finden wir Definitionen der Krise schon 1952 beim Existenzphilosophen Bollnow, der von zwei Momenten spricht: „Die Krise bedeutet eine Reinigung (und) eine Entscheidung", und in jüngster Zeit bei Ulich (1987): „Krise ist ein belastender, temporärer, in seinem Verlauf und in seinen Folgen offener Veränderungsprozeß der Person, der gekennzeichnet ist durch eine Unterbrechung der Kontinuität des Erlebens und Handelns, durch eine partielle Desintegration der Handlungsorganisation und eine Destabilisierung im emotionalen Bereich".

## 3. Arten der Krise

In Abhängigkeit vom Krisenauslöser bzw. dem kritischen Lebensereignis lassen sich zwei Arten von Krisen unterscheiden:

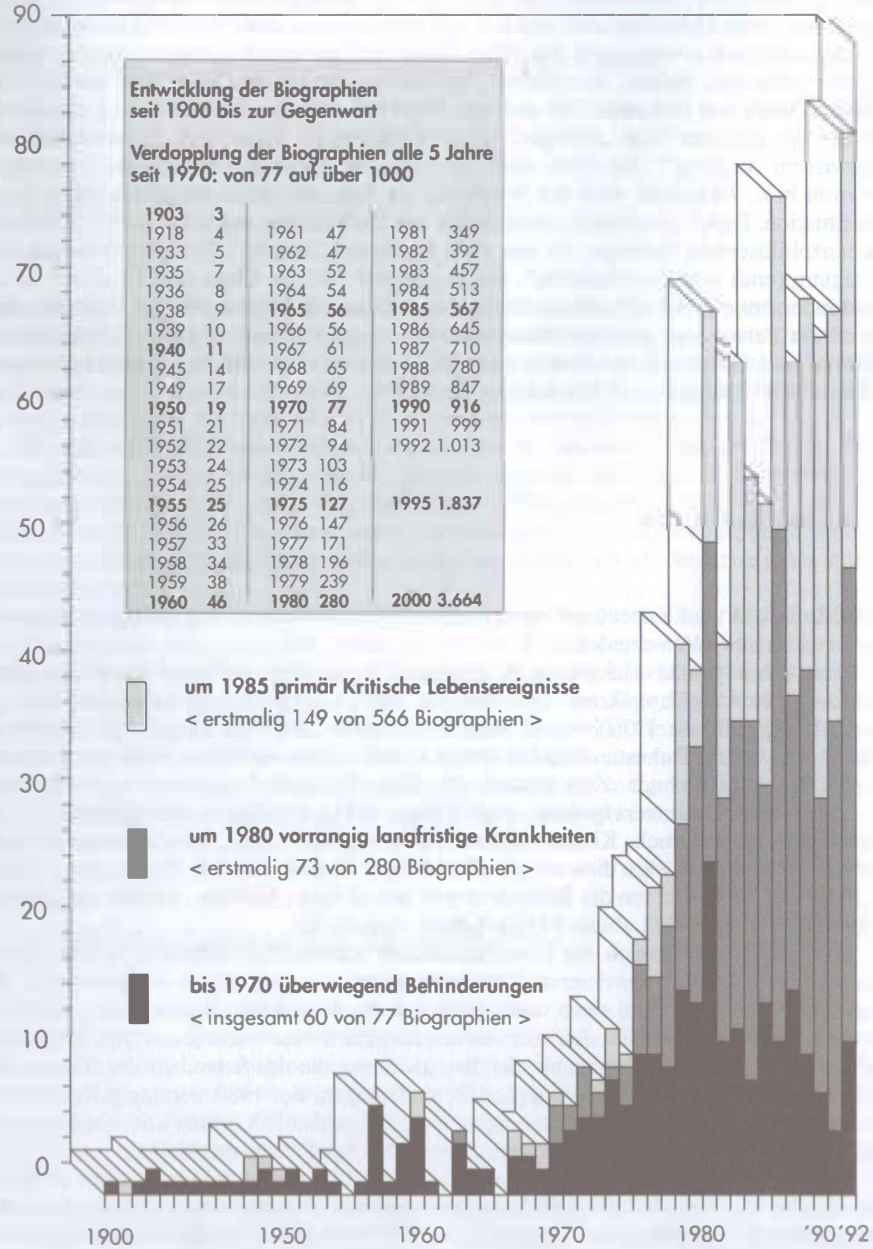
Zum einen gemäß klassischer psychologischer Ansätze die *vorhersehbare* **„Entwicklungs- bzw. Reifungskrise"** (vgl. Erikson 1966) an typischen ‚Schaltstellen' des Lebenslaufs (vgl. Griese 1979) wie Geburt, Schuleintritt, Pubertät, Berufswahl, Heirat, 1. Kind, Lebensmitte, Ruhestand und drohender Tod, besser vielleicht noch als **Lebens-Lauf-Krise** zu bezeichnen. Zum anderen die **„Situationskrise"** aufgrund *unvorhersehbarer* **„kritischer Lebensereignisse"** (vgl. Filipp 1981) an Rissen der Biographie wie Schwangerschaftsabbruch, Kinderlosigkeit, Partnerverlust, Streß, Arbeitsplatzverlust und Sterben. Zu ergänzen wäre dies um die chronischen Krankheiten wie Krebs, Aids, Multiple Sklerose, Sucht und um die Behinderungen wie Körper-, Geistes-, Sinnes-, psychische Behinderungen, hier als **Lebens-Bruch-Krisen** vorgestellt.

Daß gerade der Bereich der unvorhersehbaren **Lebens-Bruch-Krisen** in der wissenschaftlichen Diskussion gravierende Bedeutung gewonnen hat, zeigen die Ergebnisse der Biographienforschung: Zum einen verdoppelte sich die Anzahl der schreibenden Biographen seit 1970 alle 5 Jahre, erhöhte sich also von ursprünglich 77 auf heute über 1.000. Zum anderen verlagerte sich der Schwerpunkt der Krisenanlässe, die das Schreiben der Biographien auslöste; bis 1970 waren es überwiegend Behinderungen, um 1980 vorrangig Krankheiten wie Krebs, Aids oder psychische Störungen, um 1985 schließlich primär kritische Lebensereignisse wie Trennung, Verfolgung, Sterben und Tod (vgl. Schuchardt 1994a).

Die Erkenntnis, daß Beeinträchtigungen durch Krisen häufig kein bzw. nicht allein ein individuelles Problem sind, sondern komplexer gesehen wesentlich auch auf gesellschaftlichen Zuschreibungen basieren, verdanken wir dem Paradigmenwechsel (vom normativen zum interpretativen) in der Erziehungswissenschaft, der – in Anlehnung an Kuhn (1960) – von Bleidick (1984) am Beispiel der Verschiedenartigkeit des Begriffs „Behinderung" anhand

*Erscheinungsjahr und Anzahl der Biographien zur Krisenverarbeitung**

einschließlich Autobiographien, da Eltern als auch Partner Betroffener gleichzeitig Biographie und Autobiographie schreiben




* Der neueste Biographien-Stand bis zum Jahr 2000 wird in der überarbeiteten Jubiläums-Ausgabe in der 13. Auflage im Jahr 2000 in den Abbildungen sowie in der alphabetischen wie annotierten Bibliographie erscheinen



von vier Modellen – unterschiedlicher Paradigmen als Erklärungsansatz – aufgedeckt wurde. Ihre Verknüpfung erkennt Bleidick allein in der Handlungsperspektive:
1. Behinderung als medizinische Kategorie – z.B. „Krebs" – (individualtheoretisches Paradigma), 2. Behinderung als Zuschreibung von sozialen Erwartungshaltungen, als Etikett, als Stigma (interaktionstheoretisches Paradigma), 3. Behinderung als Systemerzeugnis schulischer Leistungsdifferenzierung, d.h. Behinderung als Systemfolge (systemtheoretisches Paradigma), 4. Behinderung als Gesellschaftsprodukt – z.B. „Entsorgung" in Sonderinstitutionen (gesellschaftstheoretisches Paradigma).

## 4. Konstituierung der Integrations-Pädagogik/Andragogik

Danach definiert sich Behinderung insbesondere auch als ein *sozialer Prozeß*, der „nur aus dem Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse begriffen werden kann" (Jantzen 1974). Vor diesem Hintergrund erschließen sich unterschiedliche Definitionen von Behinderungen in europäischen Ländern und solchen der Dritten Welt: sog. Behinderung ist darum nicht länger etwas Absolutes, sondern sie wird zu etwas Relativem. Dieses neue Erscheinungsbild steht in Übereinstimmung mit der von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) definierten Formel, nach der Gesundheit nicht allein das Freisein von körperlichen Gebrechen ist, sondern vielmehr durch das soziale Wohlbefinden bestimmt wird; es steht desweiteren in Übereinstimmung mit dem Erleben der Betroffenen, die ihrerseits aussagen: „Man *ist* nicht nur behindert, sondern man *wird* auch dazu gemacht; lebenslang verurteilt zur unfreiwilligen Übernahme der Rolle eines Behinderten". Das führt zu der Schlußfolgerung: Weniger sind von Krisen Betroffene das Problem, vielmehr werden Noch-Nichtbetroffene den Betroffenen zum Problem. Daraus erwächst der Ansatz zu einer **Integrations-Pädagogik/Andragogik** für *wechselseitiges* Lernen; konstitutiv schließt er Noch-Nichtbetroffene ein, desweiteren Leiden als integrativen Bestandteil von Lernen.

## 5. Theorieansätze zur Krisenverarbeitung

Krisen-Management – Wie damit umgehen...? ‚How to cope with...?' Das ist der Zustand von Krisen Betroffener bzw. ihrer Bezugspersonen zwischen den Polen Anpassung und Widerstand (vgl. von Uexküll 1986), zwischen ‚giving up und acceptance', häufig unterbrochen von Regressionsrückfällen (Gauss/Kohle 1986). Das ist der sisyphusartige Weg auf dem Kontinuum zwischen Ausbruch und Wende der Krise. Allzuoft beschreitet ihn der Betroffene mutterseelenallein und bedarf doch lebens-not-wendig des dialogischen Prinzips (Buber 1964/1979).

Krisen sind verschiedentlich als Ansatzpunkt für pädagogisch-sozialpsychologische Konzepte behandelt worden, zwischenzeitlich auch bekannt als ‚Coping-Modell/Verhalten' zur Lösung krankheitsbedingter Prozesse (Poler 1986). Dabei haben aber die oben dargestellten unterschiedlichen Umschreibungen von Krisen im Bereich der pädagogischen Intervention unterschiedliche Konsequenzen. Werden entwicklungsbedingte Ereignisse, also voraussehbare und oft auch bestimmbare Ereignisse schon zu den Krisen gezählt, so tritt die *Krisen Prävention* in den Vordergrund der Überlegungen („Kritische Le-

bensereignisse", Filipp 1981). Anders bei unvorhersehbaren Ereignissen, bei denen Prävention kaum in Betracht kommt, umso mehr aber *Intervention* bei eingetretener Krise.

Ebenso ist es relativ einfach, aus einer entwicklungsbedingten und in der Regel wieder abklingenden Krise zu lernen; eine existentielle Krise als Lernquelle zu nutzen, stellt dagegen hohe Anforderungen sowohl an den Betroffenen als auch an den Begleiter. Bemerkenswerterweise zeichnet sich gerade dazu im letzten Jahrzehnt ein Anstieg der Fachliteratur zur Auseinandersetzung mit dem Bezugssystem von Krisen betroffener Menschen ab, d.h. mit den sog. Noch-Nichtbetroffenen, den Begleitenden bzw. Lehrenden, z.B. Richter 1980 „Hilflose Helfer"; Schuchardt 1981 „Begleitende als Problem der Betroffenen"; Koch/Schmeling 1982 „Ausbildungskurs für Mitarbeiter Schwerstkranker"; Matthews-Simonton 1986 „Selbsthilfegruppen chronisch Kranker und Angehöriger"; Tennstädt et al. 1987 „Konstanzer-Trainings-Modelle für Lehrer" oder Stern 1989 „Polizeitraining für psychische Extremsituationen".

Forschungen zur Bestandsaufnahme und die Analyse vorhandener Theorieansätze zur Krisenverarbeitung – Lebens-Lauf- und Lebens-Bruch-Krise – ergaben, daß sich der bereits diskutierte Paradigmenwechsel bei der Lebens-Bruch-Krise auch in der Fachliteratur niederschlug und zu veränderten Kategorien und Systemen führte; z. B.: Fachliteratur *vor* 1970 (normativ-individualtheoretisches Paradigma) befaßt sich mit ‚Defekten' und ihrer ‚Bewältigung', primär *ein*dimensional unter *physischem* Aspekt, sowie mit der Erzieherrolle, z.B. „der Körperbehinderte", „das Sonderkind" (vgl. Übersicht I oder Schuchardt 1993a). Fachliteratur *nach* 1970 (interpretativ-interaktionstheoretisches Paradigma) behandelt Krise und lebenslange Verarbeitung als ‚Lernprozeß', primär *mehr*dimensional unter *psychosozialem* Aspekt, und beschreibt das Beziehungsgefüge, z.B. „Patient Familie", „Behindertes Kind – verhinderte Partnerschaft", „Hast du denn bejaht, daß ich sterben muß...?" (vgl. Übersicht II oder Schuchardt 1993b und 1994a).

*Übersicht I:* Unvorhersehbare Lebens-Bruch-Krisen. Theorieansätze zur Prävention und Intervention anhand von Krisenmerkmalen vor 1970
(Vgl. Schuchardt: 1993a, 1993b, 1994a und s. auch Übersicht II und III)

| **Phase 1: Nichtbejahung des Erkennungsprozesses der Krise „Behinderung"** | |
|---|---|
| – Verleugnung der Krise „Behinderung": | *Rosen* 1955; *Kanner* 1953; *Egg* 1967; |
| – Verdrängung der Krise „Behinderung": | nach *Vliegenhardt/Dunk* 1967: der „Normalfall";<br>nach *Levinsohn/Sagj* 1967: schon angesprochen als vergleichbar der Situation des „Krebskranken" im Frühstadium;<br>nach *Murray* 1969: die eigentlich „lebenszerstörende" Ursache; |
| – Aufrechterhaltung irrationaler Hoffnungen: | nach *Rosen* 1955: „Suche nach wunderbarer Heilung";<br>nach *Vliegenhardt/Dunk* 1967: die besonders bei Vätern stark ausgeprägte „Realitätsverleugnung" und folgenschwere Flucht in den Beruf; dazu verweisen insbesondere *Boles* 1959 und *Harbauer* 1971 auf die besonders in Akademikerfamilien stark verbreiteten „unsachgemäßen Urteile" über den Zustand des behinderten Kindes; desgleichen betont auch *Ross* 1967; |
| – Verdächtigung der Ärzte als Verursacher: | *Levinsohn/Sagj* 1967; *Ross* 1967; |
| – Sündenböcke der Ursache suchen: | *Kanner* 1953; *Richter* 1963; *Vogel/Bell* 1969; |
| – spez. Ehepartner als erbtheoretische Erklärung belasten: | *Goles* 1959; *Farber* 1959; *Ross* 1967; |
| – Schuldgefühle haben: | *Solomons/Menolascino* 1968; |
| – als religiöse Prüfung, Strafe, Gottesurteil sehen: | *Boles* 1959; *Zuk* 1961; *Michaels/Schucmann* 1966; |
| – als Strafe für ein Verhalten oder unerwünschte Schwangerschaft auffassen: | *Gougheim* 1947; *Ross* 1967, *Wunderlich* 1970; *Tews* 1971, nach *Kunert* 1971 48% aller, die in therapeutischer Behandlung sind. |



| **Phase 2: Anpassung oder Annahme des Erkennungsprozesses der Krise „Behinderung"** | |
|---|---|
| – Bereitschaft, „Daseinsorientierung durch Veränderung des individuellen ‚Lage-Schemas'" neu zu gestalten: | *Thomae* 1951; *Hambitzer* 1952; |
| – Ablösen vom Prozeß der ‚Trauerarbeit': | *Solnit/Stark* 1961; *Baum* 1962; *Tisza* 1962; *Ross* 1967; |
| – Insichgekehrtheit, Mangel an Interesse für die Außenwelt: | *Solnit/Stark* 1961; Ross 1967; Strasser 1968; |
| – Anhaltendes wachsendes Verständnis für die sich wandelnden speziellen Probleme des Kindes: | *Solomons und Menolascino* 1968; |
| – Bereitschaft, Probleme aktiv anzupacken: | *Mandelbaum* 1960; |
| – Versuch, Probleme des Kindes und der Familie positiv und zukunftsorientiert anzugehen: | *Michaels/Schucmann* 1966. |

*Übersicht II:* Unvorhersehbare Lebens-Bruch-Krisen. Theorieansätze zur Prävention und Intervention anhand von Krisenverarbeitungs-Coping-(Phasen-/Spiral-/Stufen-)Modellen nach 1970*
(Vgl. Schuchardt 1993a, 1993b, 1994a und s. auch Übersicht I und III)

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1964 Annahme | 4-Phasen-Modell **Krise** | *Caplan*, USA | 1 Beunruhigung<br>2 Aggression<br>3 Experimentieren<br>4 Zusammenbruch |
| 1970 | 3-Dimensionen-Modell **Acceptance of loss** | *Osuji*, USA | 1 Enlargement of scope and values<br>2 Containing disability effects or 'spreed'<br>3 Subordination physique |
| 1970 | 5-Phasen-Modell **Sterben** | *Kübler-Ross* USA/CH | 1 Nichtwahrhabenwollen und Isolierung<br>2 Zorn<br>3 Verhandeln<br>4 Depression<br>5 Zustimmung |
| 1971 | 4-Phasen-Modell **Trauer** | *Yorik Spiegel* BRD | 1 Schock<br>2 Fremd-Kontrolle<br>3 Regression<br>4 Adaption |
| 1974 | 2-Kontext-Modell **Sterbeinteraktion** | *Glaser/Strauss*, USA | 1 Offener Bewußtheitskontext<br>2 Geschlossener Bewußtheitskontext |
| 1974 | 6-Phasen-Modell **Gram** | *Colin M. Parkes* USA | 1 Gebrochenheit<br>2 Alarm<br>3 Suche<br>4 Milderung<br>5 Zorn<br>6 Identitätsentwicklung |
| 1978 | 5-Phasen-Modell **Behinderung** | *Degen*, NL | 1 Unsicherheit<br>2 Verzweiflung<br>3 Leugnung<br>4 Defätismus<br>5 Bejahung |
| 1978 | 9-Phasen-Modell **Behinderung** | *Sporken*, NL | 1 Unwissenheit<br>2 Unsicherheit<br>3 Implizite Leugnung<br>4 Entdeckung der Wahrheit |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | 5 | Explizite Leugnung |
| | | | 6 | Auflehnung |
| | | | 7 | Mit dem Schicksal leben |
| | | | 8 | Gram |
| | | | 9 | Bejahung |
| 1966/79 | 4-Phasen-Modell **Stress** | *Lazarus*, USA | 1 | Informationssuche |
| | | | 2 | Direkte Aktion |
| | | | 3 | Aktionshemmung (z.B. Vermeidung) |
| | | | 4 | Intrapsychische Verarbeitung (z.B. Leugnen) |
| 1980 | 8-Spiral-Phasen-Modell **Krisen-Verarbeitung als Lernprozeß** | *Schuchardt*, BRD | 1 | Ungewißheit: *„Was ist eigentlich los... ?"* |
| | | | 2 | Gewißheit: *„Ja, aber das kann doch nicht sein... ?"* |
| | | | | Spiralphasen 1-2 im **Eingangs-Stadium I:** kognitiv-reaktiv, fremdgesteuerte Dimension |
| | | | 3 | Aggression: *„Warum gerade ich... ?"* |
| | | | 4 | Verhandlung: *„Wenn..., dann muß aber... ?"* |
| | | | 5 | Depression: *„Wozu..., alles ist sinnlos... ?"* |
| | | | | Spiralphasen 3-5 im **Durchgangs-Stadium II:** emotional, ungesteuerte Dimension |
| | | | 6 | Annahme: *„Ich erkenne jetzt erst...!"* |
| | | | 7 | Aktivität: *„Ich tue das...!"* |
| | | | 8 | Solidarität: *„Wir handeln...!"* |
| | | | | Spiralphasen 6-8 im **Ziel-Stadium III:** reflexiv-aktional, selbstgesteuerte Dimension |
| 1981 | 3-Stufen-Modell **Krisen-Entwicklung** | *Kommer/Röhrle* | 1 | Handlungsbeeinträchtigung |
| | | | 2 | Handlungserschwerung |
| | | | 3 | Krise |

Aus der Fachliteraturanalyse zu Lebens-Bruch-Krisen läßt sich der Paradigmenwechsel als Zäsur 1970 deutlich erschließen: *Vor* 1970 zur Behinderungs-Bewältigung, *nach* 1970 zur Krisen-Verarbeitung.

Fachliteratur *vor* 1970 zur *Behinderungs-Bewältigung* (vgl. Übersicht I): primär eindimensional unter physiologischem Aspekt und zur Erzieherrolle – normativ individualtheoretisches Paradigma – ausführlich vgl. *Schuchardt* 1993a (Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie)

Fachliteraturanalyse *nach* 1970 zur *Krisen-Verarbeitung* (vgl. Übersicht II): primär mehrdimensional unter psychosozialem Aspekt und zur Beziehungsstruktur – interpretativ-interaktionistisches Paradigma – ausführlich vgl. *Schuchardt* 1993b (Weiterbildung als Krisenverarbeitung) und *Schuchardt* 1994a (Warum gerade ich...? Leben lernen in Krisen; ausgezeichnet mit Literaturpreis).

1. Analysiert man die vorhandenen Theorieansätze zu Lebens-Bruch-Krisen in Bezug auf Intervention und Prävention, lassen sich vier Einteilungsgesichtspunkte aufzeigen, allerdings mit jeweils unterschiedlichen Akzentsetzungen der Theorieansätze: 1. nach Adressaten, 2. nach empirischer Basis, 3. nach Ablaufprozessen, 4. nach Lerndimensionen.

Zu 1) **Adressaten** sind fast ausnahmslos Betroffene, selten eingebunden sind Noch-Nichtbetroffene, die Bezugspersonen. Dabei richten sich vier Konzepte an von Krisen Betroffene allgemein: Caplan 1964, Lazarus 1966/1979, Schuchardt 1980, Kommer/Röhrle 1981, darunter ein Konzept an Betroffene und deren Bezugspersonen gemeinsam, Schuchardt 1980; vier Konzepte an Sterbende und Trauernde: Kübler-Ross 1970, Spiegel 1973, Glaser/Strauss 1974, Parkes 1974 und drei Konzepte an von Behinderungen Betroffene: Ozuji 1970, Degen 1974, Sporken 1975.

Zu 2) **Empirische Basis:** Alle außer zwei Untersuchungen basieren auf Einzelfallstudien, z.B. in Form von **Interviews** (Kübler-Ross 1970, Spiegel 1973, Parkes 1974 und



Degen 1974), anhand von **Beobachtungen** im Krankenhaus (Caplan 1964, Glaser/Strauss 1974, LAZARUS 1966/79), mittels **Befragungen** in der Rehabilitationsklinik (Osuji 1970) oder durch **Biographieanalysen** (Schuchardt, 1980, 1993a, 1993b, 1994a); keine empirischen Nachweise liefern Sporken 1975 und Kommer/Röhrle 1981.

zu 3) **Ablaufprozesse**: Die Modelle beschreiben Krisenprozesse als Verläufe in Phasen (7x), Stufen (1x), Spiralphasen (1x), Dimensionen (1x) und Kontexte (1x).

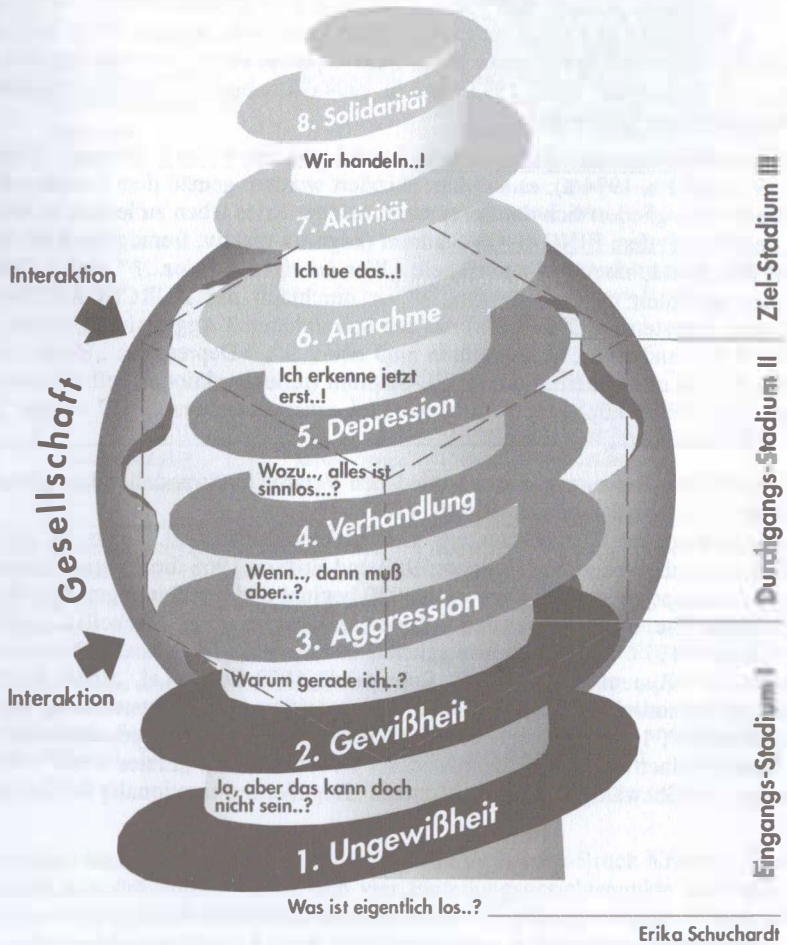
Während *Stufen* Anfang und Ende assoziieren (z.B. Kommer/Röhrle 1981), ebenso wie es die Einteilung in *Phasen* tut (z.B.: Kübler-Ross 1970, Spiegel 1973, Parkes 1974, Degen 1974, Sporken 1975, Caplan 1964, Lazarus 1966, 1979), versinnbildlichen Spiralphasen (z.B. Schuchardt 1980, 1993a und b, 1994a) Unabgeschlossenheit und Überlagerung verschiedener Windungen.

zu 4) **Lerndimensionen**: Als Lernprozeß wird nur ein Modell definiert (Schuchardt 1980, 1993a und b, 1994 a); es soll hier skizziert werden: gemäß dem Lernen mit **Kopf, Herz und Hand** gliedert sich der Lernprozeß, *mit* der Krise leben zu lernen, in drei Stadien: er beginnt mit dem EINGANGS-Stadium (kognitiv-reaktiv, fremdgesteuerte Dimension) mit den Spiralphasen 1 Ungewißheit: *„Was ist eigentlich los...?"* und 2 Gewißheit: *„Ja, aber das kann doch nicht sein...?"*, er durchläuft das DURCHGANGS-Stadium (emotional, ungesteuerte Dimension) mit den Spiralphasen 3 Aggression: *„Warum gerade ich...?"*, 4 Verhandlung: *„Wenn..., dann muß aber...?"*, 5 Depression: *„Wozu..., alles ist sinnlos...?"* und mündet ein in das ZIEL-Stadium (reflexiv-aktional, selbstgesteuerte Dimension) mit den Spiralphasen 6 Annahme: *„Ich erkenne jetzt erst...!"*, 7 Aktion: *„Ich tue das...!"*, 8 Solidarität: *„Wir handeln...!"*.

Der Versuch einer Bewertung der verschiedenen Verarbeitungsmodelle für Lebens-Bruch-Krisen findet sich bei Köllmann 1990 (S. 116).

Die Analyse der Fachliteratur zur **Lebens-Lauf-Krise** (vgl. Übersicht III) veranschaulicht, daß abgesehen von Bollnow 1952 und Erikson 1966 die theoriebezogene Auseinandersetzung schwerpunktmäßig nach 1970 beginnt und den Paradigmenwechsel nicht widerspiegelt. Sie befaßt sich mit folgenden Auslösern: 1972 Nuckolls/Cassel/Kaplan „Erstes Kind", 1978 Gore „Arbeitslosigkeit", 1978 Navaco, Petermann/Petermann „Aggression", 1978 Bynum/Cooper/Acuff „Ruhestand", 1979 Guire et al. „Erstes Kind", 1981 Schmidt „Medizinischer Eingriff", 1981 Brammer/Abrego „Selbststeuerung durch Basiskompetenzen", 1981 Braukmann/Fillipp „Selbststeuerung durch personale Kontrolle", 1982 Cauce/Fellner/Primavera „Schulwechsel", 1984 Gutrona „Erstes Kind", 1987 Meichenbaum „Streßbewältigung", 1989 Montada „Regulierung emotionaler Befindlichkeit".

## Krisenverarbeitung als gesellschaftliche Interaktion




Erika Schuchardt

**Eingangs-Stadium I**
Kognitiv reaktiv, fremdgesteuerte Dimension

**Durchgangs-Stadium II**
emotional, ungesteuerte Dimension

**Ziel-Stadium III**
reflexiv-aktional, selbstgesteuerte Dimension



*Übersicht III:* Vorhersehbare Lebens-Lauf-Krisen. Theorieansätze zur Prävention und *zur Begleitung der Begleiter
(Vgl. Schuchardt 1993a, 1993b, 1994a und s. auch Übersicht I und II)

| | | |
|---|---|---|
| 1952 | Krise als ‚unstetige' Form der Erziehung | *Bollnow* |
| 1966 Ausnahme | Lebenszyklus | *Erikson* |
| 1972 | Geburt des 1. Kindes | *Nuckolls/Cassel/Kaplan* |
| 1978 | Arbeitslosigkeit | *Gore* |
| 1978 | Aggression, Regulierung emotionaler Befindlichkeiten | *Navaco, Petermann/Petermann* |
| 1978 | Ruhestand | *Bynum/Cooper/Acuff* |
| 1979 | Geburt des 1. Kindes | *Mc Guire/Gottlieb* |
| 1980 | Hilflose Helfer* | *Richter* |
| 1981 | Begleitende als Problem Betroffener* | *Schuchardt* |
| 1981 | Medizinischer Eingriff | *Schmidt* |
| 1981 | Selbststeuerung durch Basiskompetenzen | *Brammer/Abrego*<br>1 Objektivieren der Problemlage<br>2 Umgehen mit Stützsystemen<br>3 Aktivieren interner Recourcen<br>4 Regulieren emotionaler Belastungen<br>5 Verfügen über Fertigkeiten-Katalog |
| 1981 | Selbststeuerung durch personale Kontrolle | *Braukmann/Filipp* |
| 1982 | Schulwechsel | *Cauce/Felner/Primavera* |
| 1982 | Ausbildungskurs für Mitarbeiter Schwerstkranker* | *Koch/Schmeling* |
| 1984 | Geburt des 1. Kindes | *Cutrona* |
| 1985 | Streßbewältigungs-Programm | *Meichenbaum*<br>(Umsetzung Basiskompetenzen nach Brammer/Abrego) |
| 1985 | Selbsthilfegruppen chronisch Kranker und Angehöriger* | *Matthews-Simonton* |
| 1987 | Konstanzer-Trainings-Modell für Lehrer* | *Tennstädt/Krause/Humpert/Dann* |
| 1989 | Regulierung negativer emotionaler Befindlichkeiten | *Montada*<br>(Antizipation von Mißerfolg durch ‚geplantes' Scheitern) |
| 1989 | Polizeitraining für psychische Extremsituationen* | *Stern* |

## 6. Krisen-Interaktions-Konzept zur Prävention und Intervention

Wollen von Krisen Betroffene lernen, mit ihrer Krise zu leben, brauchen sie Lernangebote. Kernstück dieser Lernprozesse ist die Krisenverarbeitung, d.h. aus Instabilität wieder zur inneren Balance zurückzufinden. Dazu sind in Abhängigkeit vom jeweils gegebenen Persönlichkeitsbild unterschiedliche Lernschritte notwendig, die von Betroffenen und – so vorhanden – deren Bezugspersonen begangen werden müssen. Dabei geht es weniger um Anpassung Betroffener an die Normen der Noch-Nichtbetroffenen, es geht vielmehr um *wechselseitiges* Lernen.

Eine **Bestandsaufnahme** derartiger Lernprozesse in der Praxis der Weiterbildung vor Ort deckte vielfältige **Konzeptionen** auf, denen vergleichbare Zielsetzungen zugrunde liegen (vgl. Schuchardt 1987). Diese Modelle lassen sich, didaktisch-methodisch gesehen,

jeweils unterschiedlichen Stadien eines *Krisen-Interaktions-Konzeptes* zur Prävention und Intervention in drei Schritten zuordnen, wobei Betroffene und Noch-Nichtbetroffene gegenläufige Prozesse durchlaufen: der Betroffene braucht angesichts seiner Instabilität im ersten Schritt Lernangebote zur Stabilisierung gemeinsam mit anderen Betroffenen, erst im zweiten Schritt Lernangebote zur Integration gemeinsam mit Noch-Nichtbetroffenen und schließlich im dritten Schritt Angebote zur Partizipation, d.h. Übergang zum Regelangebot Weiterbildung und Beendigung der Zielgruppenarbeit. Analog dazu läuft der Lernprozeß sogenannter Noch-Nichtbetroffener – allerdings in genau umgekehrter Folge – ,nämlich herausgerissen aus scheinbarer Partizipation über die Begegnung während einer Integration zum Bedürfnis nach Stabilisierung und eröffnet letzteren Lernchancen, wie sie auch auf Betroffene zukommen. Zur Beschreibung der über 20 Krisen-Interaktions-Modelle in der Bundesrepublik Deutschland in Wort, Bild, Teilnehmer- und Dozenteninterviews (vgl. Schuchardt 1987, S. 150 – 295).

## 7. Zielgruppen-Interaktions-Konzeption im Spiegel der in der Bundesrepublik vorliegenden Praxis-Fall-Studien

Sehr offenkundig ist die Diskrepanz zwischen einem relativ geringen prozentualen Anteil von Angeboten zum Integrations-Lernen – nur knapp 20% absinkend auf 15% – im Rahmen der gesamten Bildungsangebote für sog. behinderte Mitmenschen. Demgegenüber überrascht die relativ hohe Anzahl von Modellansätzen mit Innovationscharakter in der Bundesrepublik, die vor allem von Volkshochschulen und kirchlichen Trägern, aber auch Berufsbildungswerken getragen werden. Bemerkenswerterweise lassen sie sich der Zielgruppen-Interaktions-Konzeption zuordnen.

Manche der in der Bundesrepublik Deutschland aufgefundenen **Praxis-Fall-Studien** (vgl. Schuchardt 1987, Teil IV, *„Einfach anfangen" – Anstöße zur Weiterbildung*) heben dabei auf den **1. Lernschritt der „Stabilisierung"** der Betroffenen ab, d.h. auf die Selbstfindung und Selbstbestimmung Betroffener innerhalb einer Bezugsgruppe (vgl. Fallstudie Nr. 5; *„TABS – ganzjährige Tages-Bildungs-Stätte"* – Dänisches Heimvolkshochschul--Modell für geistigbehinderte Erwachsene).

Andere Beispiele zielen bereits auf den **2. Lernschritt der „Integration"**, d.h. sie haben zusätzlich einen institutionalisierten Lernprozeß zwischen betroffenen und noch-nichtbetroffenen Menschen zum Gegenstand (vgl. Fallstudie Nr. 1 : *„Begreifen lernen"* – Stationäre Einrichtung Hephata als Lernfeld für Erwachsene, Fallstudie Nr. 2 : *„Gemeinsam den Winter erleben"* – Mit Blinden auf der Loipe, der Fallstudie Nr. 3 : *„Wenn Du spielst, spiel nicht allein"* – Kinder- und Jugendakademie, sowie Fallstudie Nr. 7 : *„Berliner Wohnprojekt als Alternative"* – Zusammenleben von Behinderten und Nichtbehinderten, und Fallstudie Nr. 11 : *„FID – Freiwillige Schule für's Leben"* – Familienentlastungsdienste und Integrationshilfen für Schwerbehinderte, nicht zuletzt Fallstudie Nr.12: *„Warum gerade ich...?"* – Interaktions-Modell zum Lernprozeß Krisenverarbeitung in der Weiterbildung und Nr. 14 : *„Studierende und Bethelbewohner im Studium der Allgemeinen Erziehungswissenschaft"* – Ein Versuch zum integrierten Projektstudium an der Universität Hannover).

Schließlich gelingt in manchen Einrichtungen oder wird in manchen Modellen versucht, auch den **3. Lernschritt der „Partizipation"** zu unterstützen, nämlich die selbständige und selbstbestimmte Teilnahme von behinderten Menschen an den bestehenden Standard-Bildungsangeboten oder auch die Teilhabe an dem durch sie veränderten Regelangebot. Bemerkenswerterweise zeigt sich hierbei, daß sich oft die Bildungsarbeit mit betroffenen Mitmenschen als „Brücke zur Bildung" allmählich selbst überflüssig macht und in die Teilnahme am Regelangebot einmündet (vgl. Fallstudie Nr. 4 : *„Vom Laienspiel zum Crüppel-Cabaret"* – Theaterarbeit zur Integration, Fallstudie Nr. 6 : *„Club 86 – Lernbehindert, den Stempel kriegst du nie mehr los!"* – Drei Lernschritte von der Stabilisierung bis zur Partizipation, oder Fallstudie Nr. 8 : *„Wo man sich trifft : Im Cafe Lahr"* – Treffpunkt für geistigbehinderte Beschäftigte in Werkstätten und Bürger der Stadt, sowie Fallstudie Nr. 13: *„Hannover-Messe"* – Brücke zwischen Betroffenen und Noch-Nichtbetroffenen).



## 8. Nationale und Internationale Entwicklungen

Anhand bildungspolitischer Dokumente lassen sich die Entwicklungslinien und Phasen der Integrations-Pädagogik/Andragogik aufzeigen. Aus Platzgründen können nur Schlüsseldokumente benannt werden (ausführlich Schuchardt 1987, S. 1-47). Dazu gehören auf nationaler Ebene das Weiterbildungskapitel aus dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates aus dem Jahr 1970 und der 1973 vorgelegte „Folge"–Strukturplan „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher", ebenfalls vom Deutschen Bildungsrat verfaßt.

Bedeutsam auf internationaler Ebene wurden die Dokumente zum Internationalen Jahr 1981 „Einander verstehen – miteinander Leben" und zur UN-Dekade 1982-1992 „Full Participation and Equality", die weltweit dem Ringen um Gleichstellung Betroffener Ausdruck gab.

Auch 1994 bleibt die Kluft zwischen bildungspolitischen Dokumenten und realer Bildungspraxis offenkundig. Der Anspruch von Krisen Betroffener auf ein konkretes flächendeckendes Weiterbildungsangebot ist weltweit uneingelöst.

## 9. Bilanz und Perspektiven

Der Aufbruch zum wechselseitigen Lernen zeichnet sich am Ende der UN-Dekade (1982-1992) deutlich ab, nicht zuletzt in Publikationen von Praktikern; so ergab eine Analyse der 500 Titel von 1980-1994 zu knapp zwei Dritteln Zeitschriftenaufsätze (1-10 Seiten) zur Weiterbildungspraxis. Daß dieses Praktikerengagement nicht selten in eigener Betroffenheit verwurzelt ist, deutet zugleich die Grenzen an: der Durchbruch der **Integrations-Pädagogik/Andragogik** als *gesamtgesellschaftliche* Aufgabe steht noch aus, sie bleibt – auch in gewandelter Form – Randerscheinung, Alibi, aber zweifellos unaufgebbare Pflichtaufgabe. Das eigentliche Umdenken, der Bewußtseinswandel, braucht neue Wege. Offenkundig ist für jedermann, daß 1.000 Fernsehsendungen nicht vermitteln, was durch konkrete Begegnung erfahrbar und auslösbar wird. Es war der Existenzphilosoph Bollnow (1952), der die „Krise" wie die „Begegnung" als „unstetige Formen" der Erziehung in die Pädagogik einführen wollte, um die Dimensionen des Leidens konstitutiv werden zu lassen für das Lernen. Fast hat es den Anschein, als ließe sich die allerorts latente, neue Feindseligkeit gegenüber Betroffenen (vgl. Schwarte 1991) in Gestalt ansteigender Ängste

bei gleichzeitiger Vermeidung neuer Kontakte und daneben ein vermehrtes rationales Wissen *über* die anderen beobachten, was bedauerlicherweise oft verbunden ist mit verstärkter argumentativer und rational legitimierter – scheinbar begründeter – Abwehr.

Ein Durchbrechen dieses Angst-Abwehr-Argumentations-Mechanismus kann weniger von Betroffenen oder Sondereinrichtungen erfolgen, es muß vielmehr umgekehrt von Regeleinrichtungen, insbesondere von der Erwachsenen-/Weiterbildung initiiert werden. Ein solcher Ansatz würde die bisherige Ein-Bahn-Kommunikation in eine Zwei-Bahn-Kommunikation **wechselseitigen Lernens** verändern, auf die beide, vorrangig aber Noch-Nichtbetroffene, angewiesen bleiben, wenn Solidarität lebendige Wirklichkeit werden soll. Dazu bleibt es ein Kernproblem, Studiengänge zum Erwerb einer Zusatzqualifikation im Rahmen der Lehrer- und Diplomstudiengänge zu entwickeln und einzurichten, um integrationspädagogische und andragogische Anstöße zu geben, die zum Umdenken und damit zum Erfahren von Krisen als Lernchancen führen können.

## Literatur


Aronson, E./Pines, A.M./Kafry, D.: Ausgebrannt. Stuttgart 1983

Balsen, W. u. a.: Ohne Arbeit geh'ste kaputt. Reportagen aus dem Innenleben der Krise. Köln 1983

Brammer, L.M./Abrego, P.J.: Intervention strategies for coping with transitions. In: The Counseling Psychologist 9 (1981), pp. 19-35

Brickman, P./Rabinowitz, V./Kazura, J./Coates, D./Cohn, E./Kidder, L.: Models of helping and coping. In: American Psychologist 37, 1982, S. 368-384

Bürgin, D.: Beziehungskrisen in der Adoleszenz. Bern 1988

Bynum, J.E./Cooper, B.L./Acuff, F.G.: Retirement reorientation: Senior adult education. In: Journal of Gerontology 33, 1978, pp. 253-261

Caplan, G.: Principles of preventive psychiatry. New York: Basic Books, 1964

Cauce, A./Felner, R.D./Primavera, J.: Social support in high risk adolescents: Structural components and adaptive impact. In: American Journal of Community Psychology 10, 1982, pp. 417-428

Cohen, F./Lazarus, R.S.: Coping with the stresses of illness. In: Jones, G.G. (ed.): Health psychology: A handbook. San Francisco 1979

Eisenberg, M.G./Sutkin, K./La-Faye, C./Jansen, R.A. (ed.): Chronic illness and disability through the life-span. Effects on self and family. New York 1984

Erikson, K.T.: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt/Main 1966

Filipp, S.-H.: Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. München 1981, S. 3-52

Filipp, S.-H.: Kritische Lebensereignisse im Kontext der Berufsberatung – Vier Fragen an die Lebensereignisforschung. In: Berufsberatung und Berufsbildung 2, 1989, S. 37-46

Filipp, S.-H.: Lebensereignisforschung – Versuch einer (Zwischen)Bilanz. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse (2. Aufl.). München/Weinheim 1990

Filipp, S.-H./Aymanns, P.: Die Bedeutung sozialer und personaler Ressourcen in der Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie 16 (4), 1987, S. 383-396

Glaser, B.G./Strauss, A.L.: The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago, 1967, 1974; Übersetzung in: C. Hopf/E. Weingarten: Qualitative Sozialforschung, 1979, S. 91-111

Glaser, B.G./Strauss, A.L.: Interaktion mit Sterbenden. Göttingen 1974. Englischer Originaltitel: Awareness of Dying. 1965

Goffmann, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/Main 1963, 1977[3]





Golan, N.: Krisenintervention. Strategien psychosozialer Hilfen. Freiburg/Br. 1983

Gore, S.: Effect of social support in moderating health consequences of unemployment. In: Journal of Health and Social Behavior 19, 1978, pp. 157-165

Griese, H. (Hrsg.): Sozialisation im Erwachsenenalter. Weinheim 1979

Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: J. Habermas: Theorie der Gesellschaft, a.a.O., S. 101 ff

Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1980

Jacobs, Th.J./Charles, E.: Life events and the occurrence of cancer in children. In: Psychosomatic Medicine, 42, 1, 1980, 11-24

Juli, D./Engelbrecht-Greve, M.: Streßverhalten ändern lernen. Reinbek bei Hamburg 1978

Kaplan, S.L./Busner, J./Weinhold C./Lenon, P.: Depressive symptoms in children and adolescents with cancer: A longitudinal study. In: Journal of American Academic Child and Adolescent Psychiatry, 26, 5, 1987, S. 782-787

Koch, U./Schmeling, C.: Betreuung von Schwer- und Todkranken. Ausbildungskurs für Ärzte und Krankenhauspflegepersonal. München 1982

Kommer, D./Röhrle, B.: Handlungstheoretische Perspektiven Primärer Prävention. In: Minsel, W.R./Schneller, R. (Hrsg.): Brennpunkte der Klinischen Psychologie. Band 3: Prävention. München 1981, S. 89-151

Lazarus, R.S.: Streß und Streßbewältigung – ein Paradigma. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. München 1981, S. 198-233

Matthews-Simonton, S.: Heilung in der Familie. Reinbek bei Hamburg 1986

Mc Gune, J.C./Gottlieb, B.H.: Social support groups among new parents: An experimental study in primary prevention. Journal of Clinical Child Psychology 8, 1979, S. 111-116

Meichenbaum, D.: Stress inoculation training. Pergamon Press, New York 1985

Montada, L.: Bildung der Gefühle? Zeitschrift für Pädagogik 35, 1989, S. 293-312

Novaco, R.W.: Anger and coping with stress: Cognitive behavioral interventions. In: Foreyt, J.P./Rathjen, D.P. (Eds.): Cognitive behavior therapy. Plenum, New York 1978, pp. 135-173

Nuckolls, K.B./Cassel, J./Kaplan, B.H.: Psychosocial assets, life crisis, and the prognosis of pregnancy. American Journal of Epidemiology 95, 1972, S. 431-441

Olbrich, R. (Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. In: Knapp, A./Rost, D.H. (Hrsg.): Ergebnisse der Pädagogischen Psychologie. Weinheim 1985

Parkes, C.M.: Vereinsamung. Die Lebenskrise bei Partnerverlust. Psychologisch-soziologische Untersuchung des Trauerverhaltens. Reinbek bei Hamburg 1974

Petermann, F./Petermann, U.: Training mit aggressiven Kindern. München 1978

Pumpelly, Ch.: Arbeitslos. Betroffene erzählen. Reinbek bei Hamburg 1982

Schmidt, L.: Psychologische Aspekte der Information und Vorbereitung des Patienten. In: Jung, H./Schreiber, W. (Hrsg.): Arzt und Patient zwischen Therapie und Recht. Stuttgart 1981, S. 103-126

Schuchardt, E.: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. Studien zur Integrations-Pädagogik. <Soziale Integration Band 1>. Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1980, (5. Aufl. 1993a)

Schuchardt, E.: Weiterbildung als Krisenverarbeitung. Beiträge zur Integrations-Andragogik. <Soziale Integration Band 2>. Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1980, (5. Aufl. 1993b)

Schuchardt, E.: Warum gerade ich... ? Leben lernen in Krisen. Schritte mit Betroffenen u. Begleitenden. 1.-6. Aufl. Offenbach 1981ff., ab 7. Auflage Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 1993, 13. erw. Aufl. als Jubiläumsausgabe, Göttingen 2000. Übertragung in Blindenpunktschriftdruck. Ausgezeichnet mit dem Literaturpreis.

Schuchardt, E.: Jede Krise ist ein neuer Anfang. Aus Lebensgeschichten lernen. Veröffentlichung des Comenius-Instituts. Düsseldorf 1984 (5. Aufl. 1993d). Übertragung in Blindenpunktschriftdruck. Ausgezeichnet mit dem AWMM-Buchpreis Luxemburg.

Schuchardt, E.: Krise als Lernchance. Analyse von Lebensgeschichten unserer Zeit. Mit einer Einführung von Horst Siebert. Veröffentlichung des Comenius-Instituts. Düsseldorf 1985

Schuchardt, E.: Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: Schulenberg, W. u.a.: Handbuch der Erwachsenenbildung. Band 7: Didaktik und Methodik. Stuttgart 1986, S. 213-231

Schuchardt, E.: Schritte aufeinander zu. Soziale Integration durch Weiterbildung. Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsauftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Bad Heilbrunn 1987
Schuchardt, E.: Wechselseitiges Lernen – Wissenschaftliches Kolloquium Weiterbildung. Dokumentation des BMBW-Kolloquiums und der Ausstellung. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft: Studien Band 58. Bonn 1988, 136 S.
Schuchardt, E.: Vom Gesundsein der Kranken. In: Illich, I./York, K./Kaufmann, B./Lobo, R./Schuchardt, E. (Hrsg.): Was macht den Menschen krank? 18 kritische Analysen. Basel/Boston/Berlin 1991
Schuchardt, E.: Anfragen der Erziehungswissenschaft an die Hospizbewegung. In: Dokumentation der Tagung Hospiz. Diakonisches Werk der EKD (Hrsg), Stuttgart 1992
Schuchardt, E.: Erwachsenenbildung und Theologie in Lebenslauf- und Lebensbruchkrisen. In: Theologische Quartalsschrift, Tübingen 174 Jg., H. 2, 1994b
Schuchardt, E.: Leben und sterben lernen im Spiegel von über 1000 Lebensgeschichten der Weltliteratur. In: Zeitschrift Erwachsenenbildung, 33. Jg., H. 13, 1994c
Schuchardt, E. (Hrsg.): Vom Modellprojekt zum Bundesgesetz. ‚Freiwilliges Ökologisches Jahr'. Forschungsdokumentation der bundesweiten Modellentwicklung. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Frauen und Jugend. Bonn 1994d
Schuchardt, E.: Du wirst damit leben lernen – Gespräche über kritische Lebensereignisse. Stuttgart 2000 i.V.
Schuchardt, E.: Darüber habe ich eigentlich noch nie nachgedacht...! Kritische Lebensereignisse im Kinder- und Jugendbuch. Göttingen 2000 i.V.
Schuchardt, E.: Weil Du nicht geflohen bist vor unserer Todes-Angst. Tagebuch einer wechselseitigen Begleitung zum ‚Leben'. Göttingen 2000 i.V.
Schuchardt, E.: Die Stimmen der Kinder von Tschernobyl – Geschichte einer stillen Revolution. Herder Taschenbuch. 4. Aufl.: 2000
Stein, F.: (Hrsg.): Brennpunkte der Polizeipsychologie. Grundlagen, Fallbeispiele, Handlungshinweise. Göttingen 1989
Tennstädt, K.-C./Krause, F./Humpert, W./Dann, H.-D.: Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Ein integriertes Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggressionen und Störungen im Unterricht. Bern 1987
Ulich, D.: Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit. München-Weinheim 1987
Vaillant, G.E.: Werdegänge. Erkenntnisse der Lebenslauf-Forschung. Hamburg 1980. Amerikanischer Originaltitel: Adaptation to Life. Brown and Company, Boston/Toronto 1977
Zapotoczky, H.G./Nutzinger, D.O. (Hrsg.): Psychologie am Krankenbett. Weinheim/München 1986

*Andreas Kruse*

# Bildung im höheren Lebensalter

## *Ein aufgaben-, kompetenz- und motivationsorientierter Ansatz*

Die Erörterung des Themas „Bildung im höheren Lebensalter" wird auf dem Hintergrund der folgenden Fragestellungen vorgenommen:

(a) Zunächst ist zu untersuchen, worin der Wert der Bildung für ältere Menschen liegt, wobei sich die Aussagen dazu an den Entwicklungsaufgaben des höheren Alters in der heutigen Zeit und in der heutigen Gesellschaft orientieren (aufgaben- und entwicklungsorientierte Perspektive).

(b) Weiterhin ist die Frage nach der Bildungsfähigkeit im Alter zu stellen, wobei die Beantwortung dieser Frage das Thema der Entwicklungspotentiale und der Kompetenz im Alter berührt (kompetenzorientierte Perspektive).

(c) Die Frage nach der Bildungsfähigkeit ist zu ergänzen durch die Frage nach der Bildungsmotivation älterer Menschen, wobei unsere Aufmerksamkeit sowohl den personalen als auch den situativen Anregungen und Barrieren gilt: Wodurch wird die Bildungsmotivation gefördert und verstärkt, wodurch wird sie behindert (motivationsorientierte Perspektive)?

Bevor die genannten Fragestellungen ausführlicher behandelt werden, wenden wir uns dem Begriff der Bildung zu. Was ist unter Bildung zu verstehen, vor allem, wenn eine gerontologisch relevante Definition gegeben werden soll?

## 1. Bildung: Ein Definitionsvorschlag

Bei der Definition des Begriffs „Bildung" sind zunächst drei Begriffsmerkmale zu beachten:

Bildung beschreibt zum einen den Prozeß der Aneignung von Wissen sowie der Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten;

Bildung beschreibt zum anderen einen bestimmten Entwicklungsstand des Wissens sowie der Fähigkeiten und Fertigkeiten („der gebildete Mensch"), wobei sich das Verständnis des „gebildeten Menschen" von Gruppe zu Gruppe, ja sogar von Mensch zu Mensch sehr stark unterscheidet, bereits in den Merkmalen, die einem „gebildeten Menschen" zugeordnet werden, finden wir große Unterschiede;

Bildung bezieht sich auf die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten (Intelligenz, Lernen, Gedächtnis, Informationsverarbeitung) hinaus. Die Ansätze, mit Bildung zu