GOTTFRIED ADAM / ANNEBELLE PITHAN (HRSG.)

INTEGRATION ALS AUFGABE RELIGIONSPÄDAGOGISCHEN UND PASTORALTHEOLOGISCHEN HANDELNS

DOKUMENTATIONSBAND DES
DRITTEN WÜRZBURGER RELIGIONSPÄDAGOGISCHEN
SYMPOSIUMS

Deutscher
Katecheten-Verein e.V.

COMENIUS INSTITUT
Evangelische Arbeitsstätte für
Erziehungswissenschaft e.V.

INHALTSVERZEICHNIS

Seite

Klaus Goßmann/Karl Heinz Schmitt
Zum Geleit 7

Gottfried Adam/Annebelle Pithan
Vorwort 9

GRUNDSATZBEITRÄGE

Erika Schuchardt 13
Integration: Zauberformel oder Konzeption eines pädagogischen Weges wechselseitiger Interaktion beim gemeinsam Leben, Lernen und Glauben?

Ottmar Fuchs 43
Integration - Herausforderung für die Pastoraltheologie

LÄNDERBERICHTE

Birgitta Carlquist 73
Integration: Erfahrungen, Probleme und Perspektiven - Das Beispiel Schweden

Martina Koch 83
Schulische Integration in den USA

Elisabeth Kunz 99
Integrationsaufgaben aus dem Blickwinkel der Neuen Bundesländer

SCHULE UND RELIGIONSUNTERRICHT

Anita Müller-Friese 105
Religionsunterricht in integrativen Klassen

Friedrich Fabriz 127
Zusammen wachsen - zusammenwachsen
Gemeinsames Leben und Lernen in der Grundschule am Beispiel der Integrativen Schule Frankfurt am Main

Martin Spieckermann 135
Zehn Jahre gemeinsame Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern in Berliner Schulen. Konsequenzen für den Religionsunterricht

ERIKA SCHUCHARDT

INTEGRATION: ZAUBERFORMEL ODER KONZEPTION EINES PÄDAGOGISCHEN WEGES WECHSELSEITIGER INTERAKTION BEIM GEMEINSAM LEBEN, LERNEN UND GLAUBEN?

"Wer war das wohl?" - "Das ist doch gleich..." - So lockt allwöchentlich die FAZ ihre Leser zur kleinen Schule des Denkens. Dazu möchte ich auch Sie heute verlocken! Vermutlich werden Sie erstaunt, möglicherweise erfreut sein, wenn ich das alt überlieferte Verfahren durchbreche und nicht - wie Sie es vielleicht gemäß deutschem Wissenschaftsstil erwartet haben - mit Definition, Fragestellung, geschichtlichem Rückblick und möglichen Perspektiven die Abfolge meines Referates beginne, sondern Sie zunächst zu einem Rätselportrait einer großen Persönlichkeit bzw. zu einer kleinen Bewußtwerdungs-Reise in die Historie einlade, bevor ich zweitens daraus Kriterien zur Integration erschließe, drittens verschiedenartige Erklärungsansätze wie Deutungsmuster zur Integration vorstelle, viertens die Geschichte der Integrationsbewegung in Phasen einteile, fünftens die Theorie zur Integration als Konzeption eines pädagogischen Weges wechselseitiger Interaktion entwickle, die sechstens in ein Praxismodell umgesetzt wird, dessen Videoaufzeichnung exemplarisch für viele andere steht, um siebtens Bilanz zu ziehen und Perspektiven aufzuzeigen.

1. "WER WAR DAS WOHL?" - "DAS IST DOCH GLEICH ... " RÄTSELPORTRAIT EINER HISTORISCHEN PERSÖNLICHKEIT, DIE GELUNGENE INTEGRATION ERLEBTE

Jener Mensch, dessen Geschichte gelungener Integration Geschichte machte, war ein Mensch wie jedermann, wie Du und ich, der sich jedoch nach Beendigung seines Magister-Studiums in den Verstrickungen seines Lebens derart verfing, daß er von der Gesellschaft ausgegliedert zu werden drohte. Da geschah das Unerwartete, bis zum heutigen Tage Außergewöhnliche. Worin es lag, werden Sie fragen? Zunächst einmal - und m.E. ganz entscheidend - darin, daß seine Mitmenschen dennoch fest an ihn glaubten, seine Ausgliederung darum nicht zugelassen und ihn demzufolge nicht allein gelassen haben, vielmehr ihn bei sich aufnahmen, sich um ihn sorgten und *mit* ihm zusammen lebten. Gemäß heutiger Terminologie würden wir sagen, sie übernahmen eine 'sozialpädagogische Begleitung'; in christlicher Terminologie sagen wir: 'Sie wurden ihm zum Nächsten'. So wurde er in die Lage versetzt, sein Leben mit Einschränkungen und Grenzen dennoch inmitten der Gesellschaft zu leben und jene in ihm schlummernden Gaben weitgehend - in gewissen Bereichen überragend - zu entfalten. Jene Mitmenschen aber - deren Nächster er war - gewährten ihm das, was wir in heutiger Terminologie 'soziale Integration' nennen, und damit kann *seine Geschichte exemplarisch* stehen für die mir gestellte Aufgabe, nämlich für die *Be-*

antwortung der Frage: 'Integration: Zauberformel oder Konzeption eines pädagogischen Weges wechselseitiger Interaktion beim gemeinsam Leben, Lernen und Glauben'.

Lassen Sie mich Ihnen noch einige *Fakten* zu unserer Bezugsperson nennen: Als Kind gutbürgerlicher Eltern geboren, folgte er dem ihm vorbestimmten Studienplan der Erwachsenen, vorrangig der Erwartungshaltung seiner Mutter, da der Vater wie auch der spätere Stiefvater früh verstarben. Mit wachsender Selbsterkenntnis versuchte er zunehmend, sich ihren Bildungsvorstellungen zu widersetzen. Er war jedoch langfristig nicht in der Lage, sich gegen seine Mutter durchzusetzen, und erlag bzw. fügte sich - infolge wirtschaftlicher Abhängigkeit - ihren Forderungen. So blieb sein Aufbegehren ohne Erfolg. Als er sich dann endlich Freiraum eroberte, indem er nach Beendigung des Studiums nicht den vorgezeichneten Berufsweg einschlug, sondern erste eigenständige Schritte in Ausübung einer beruflich abweichenden Aufgabe setzte, wurde er in rascher Folge mit drei Schicksalsschlägen konfrontiert: erstens dem Verlust der Geliebten - zweitens dem Verlust des nächsten Freundes - drittens dem Verlust des Arbeitsplatzes.

Der Last dieser drei so unerwarteten Verlusterfahrungen war er nicht gewachsen, er brach zusammen, wurde ein sogenannter 'klinischer Fall'. Seine sogenannte 'Anstaltskarriere' hatte begonnen. Das Stigma 'behindert, krank, chronisch krank' haftete fortan an seiner Stirn. Der Teufelskreis gesellschaftlicher Zuschreibungsprozesse und differenzierender Ausgliederung war fast schon geschlossen. Aber das Unerwartete - wie schon angekündigt - geschah, der Christ würde sagen: "Gottes 'Fügung' oder der 'Zufall' - zugefallen von Gott - ereignete sich". Und der Nichtchrist würde bemerken: "Das Schicksal hatte es noch einmal gut mit ihm gemeint." Zum einen waren es seine Freunde, die sich seiner Aussonderung widersetzten, zum anderen waren es Mitmenschen des erweiterten Umfeldes. Zunächst einige Bemerkungen zu den Freunden. So artikuliert bemerkenswerterweise jener Freund - dessen Verlust unsere Bezugsperson später durch politische Umstände zu beklagen haben wird - schon kurz vor dem endgültigen Zusammenbruch in einem Brief an die Mutter des Betroffenen folgende kritische, sehr nachdenklich machende Bemerkung:

"Unser Freund X befindet sich vollkommen wohl und zufrieden... Nicht nur ich, sondern außer mir noch 6 bis 8 Personen, die seine Bekanntschaft gemacht haben, sind überzeugt, daß das, was Gemütsverwirrung bei ihm scheint, nichts weniger als das, sondern eine aus wohlüberdachten Gründen angenommene Äußerungsart ist, und freuen sich sehr darüber, seines Umgangs profitieren zu können."

An dieser Stelle sei eine persönliche Anmerkung erlaubt: Dem Biographieforscher erschließt sich aus dem Briefwechsel zwischen Mutter und Sohn eine Fülle von Belegen für diese vom Freund aufgestellte *Hypo-*

these: Die sogenannte Behinderung/'Gemütsverwirrung' sei eine - aus wohl überdachten Gründen - *angenommene* Verhaltensweise/'Äußerungsart'.

Die bereits angedeutete Wende, der Ausbruch aus dem Teufelskreis der Anstaltskarriere, das Wunder, der Zauber oder die Integration vollziehen sich durch schlichteste Mitmenschlichkeit: Als nach knapp einem Jahr Klinikaufenthalt der Zustand des Patienten sich nicht nur nicht besserte, sondern augenscheinlich tagtäglich verschlimmerte, erweckte dies in einem der handwerklichen Mitarbeiter im Umfeld der Anstalt derartiges Erschrecken, daß er sich zuerst eigenständig innerlich, dann auch äußerlich direkt davon ansprechen ließ und sich dazu entschied, den Patienten bei sich daheim in den Kreis seiner Familie aufzunehmen. Das autobiographische Zeugnis des Handwerkers lautet dazu in einem Brief:

"X wurde immer schlimmer und ... so schickte man ihn unter dem Vorwand nach Z, daselbst vor den Landgrafen ... einzukaufen, eigentlich aber in das Klinikum, um unter dem Arzt ... in Kur genommen zu werden. Im Klinikum wurde es aber mit ihm noch schlimmer. Damals habe ich sein Werk ... mit der Frau ... gelesen, welches mir ungemein wohl gefiel. Ich besuchte X im Klinikum und bedauerte ihn sehr, daß ein so schöner herrlicher Geist zu Grund gehen soll *(eigenständige innere Ansprache, E.S.)*. Da im Klinikum nichts weiter mit X zu machen war, so machte der Kanzler ... mir den Vorschlag, X in mein Haus aufzunehmen, er wüßte kein passenderes Lokal *(direkte äußere Ansprache, E.S.)*. X war und ist noch ein großer Naturfreund und kann in seinem Zimmer das ganze ... Tal samt dem ... Tal übersehen. Ich willigte ein und nahm ihn auf ..."

Was jener schlichte Mitmensch - ein externer Mitarbeiter der Klinik - unter sogenannter 'Aufnahme' des sogenannten Patienten X verstand, spiegelt sich in dem *Briefwechsel* wider, den dieser Mitmensch neben seiner handwerklichen Arbeit auch noch mit der Mutter führte. Fast bin ich geneigt - nach der Analyse dieser Korrespondenz - zu sagen, daß sie sowohl im Inhalt als auch in der Form und damit nicht zuletzt in ihrem Gehalt ein *Dokument gelebter sozialer Integration* ist, oder - um es mit dem mir gestellten Thema zu sagen - Dokument der Konzeption eines pädagogischen Weges wechselseitiger Interaktion. Lassen Sie mich das belegen:

Zur *Form*: Der externe Mitarbeiter der Klinik - der Handwerker -, nach heutiger Terminologie der sozialpädagogische Begleiter, führte nicht etwa einen Briefwechsel *über* den ihm anvertrauten Betroffenen, sondern ganz entscheidend, er bezog ihn ein; ließ ihn selbst zu Wort kommen, vollzog ihn *mit* ihm gemeinsam. So heißt es am Ende des Briefes:

"Ich habe X gefragt, ob er nicht auch schreiben wolle. Es scheint aber, daß er wirklich keine Lust dazu hat."

Im darauffolgenden Absatz folgen erstaunlicherweise dann doch die Zeilen von X selbst:

"Herr Z erlaubt mir, eine Empfehlung von mir hinzuzusetzen. Ich empfehle mich um ihr geistiges Andenken. Können Sie, teuerste Mutter(!), mich bald wieder mit einem Brief erfreuen, so wird das an ein dankbares Herz geschehen."

Zum *Inhalt:* Der sogenannte sozialpädagogische Begleiter - der Handwerker - berichtet nicht nur über das Alltagsgeschehen und das gesundheitliche Befinden des ihm anvertrauten Betroffenen X, sondern er analysiert erstaunlicherweise schwerpunktmäßig die Auseinandersetzung des Betroffenen X mit den Konfliktfeldern der Außenwelt, die damals wie heute als gesellschaftliche Ablehnung gedeutet werden müssen. So heißt es in einem weiteren Brief an die Mutter von X:

"... Im Heimgehen begegnete uns Professor ... und grüßte Ihren Sohn, nannte ihn Herr Magister, sogleich erwiderte Ihr Sohn: 'Sie sagen Herr Magister?' Professor ... bat Ihren Sohn um Verzeihung und sagte: 'Bei uns alten Bekannten kommt es nicht darauf an, wie wir uns titulieren!' Bei diesen Worten zog Professor ... den Homer aus der Tasche und sagte: 'Sehen Sie, ich habe auch unseren alten Freund bei mir!' Ihr Sohn X suchte eine Stelle darin auf und gab sie dem Professor ... zu lesen, Professor ... las die Seite ihrem Sohn ganz begeistert vor. Dadurch wurde Ihr Sohn ganz entzückt. Wir gehen dann auseinander und Professor ... sagte: 'Leben Sie recht wohl, Herr Bibliothekarius!' Das machte Ihren Sohn ganz zufrieden. Aber drei Tage nachher brach er aus und sagte in der Heftigkeit: 'Ich bin kein Magister, ich bin fürstlicher Bibliothekarius!' Schimpfte und fluchte auf das Konsistorium und war lange unzufrieden darüber. Jetzt ist er aber wieder ganz ruhig."

Und last not least sei etwas zum *Gehalt* angemerkt: Es hat mich tief bewegt, als ich bei der Analyse der Briefe auf den unerwarteten wie kaum faßbaren Sachverhalt stieß, daß der sogenannte sozialpädagogische Begleiter seine Verantwortung oder sein inneres Ringen um den ihm anvertrauten X so ernst nahm, daß ihn nicht einmal der Tod des eigenen Kindes an der kontinuierlichen Berichterstattung hindern konnte - zutreffender am Teilen bzw. am Mit-teilen von Freud und Leid des X hindern konnte; vielmehr stellte er es m.E. gleichberechtigt daneben:

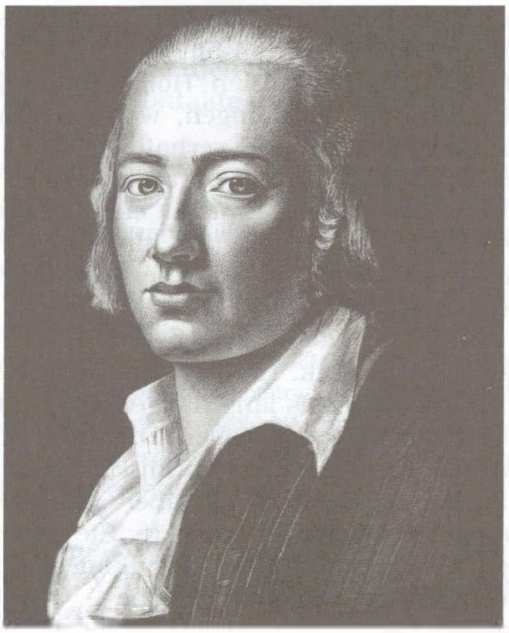
"Vor ungefähr 10 Tagen war er aber des Nachts sehr unruhig, lief in meiner Werkstatt umher und sprach in der größten Heftigkeit mit sich selbst. Ich stand auf und fragte ihn, was ihm fehlte. Er bat mich aber, wieder ins Bett zu gehen und ihn allein zu lassen, sagte dabei ganz vernünftig: 'Ich kann im Bett nicht bleiben und muß herumlaufen. Sie alle können ruhig sein, ich tue Niemand nichts, schlafen Sie wohl, bester Z!' Dabei brach er das Gespräch ab, ich konnte auch nichts weiter tun, als wieder ins Bett gehen, wenn ich ihn nicht erzürnen wollte, tat es auch und ließ ihn tun, was *er wollte*...(Kursivierung: E.S.). In Ansehung seiner Verpflegung dürfen Sie ganz beruhigt sein. Meiner Frau letzten Tage ihrer Schwangerschaft waren ganz gut. Sie konnte ihrem Sohn noch alles selbst tun. Vorgestern ist sie entbunden worden. Doch starb leider das Kind nach einigen Stunden wieder. Sie hingegen befindet sich gottlob recht wohl und ist außer aller Gefahr ..."

Und noch einen zweiten Aspekt über das, was ich 'Gehalt der Beziehung' nenne, möchte ich anfügen. Es ist sowohl die liebevoll umsichtige Wachsamkeit gegenüber dem Betroffenen als auch die tiefe Ehrfurcht vor seinem in ihm schlummernden schöpferischen Geist; ich zitiere:

"Jetzt ist er wieder den ganzen Tag außer dem Bette und äußerst höflich; der Blick seines Auges ist freundlich und liebreich, auch spielt und singt er, und ist übrigens sehr vernünftig ... sein ... Geist zeigt sich noch immer tätig, so sah er bei mir eine Zeichnung von einem Tempel. Er sagte mir, ich solle einen von Holz so machen, ich versetzte ihm darauf, daß ich um Brot arbeiten müßte, ich sei nicht so glücklich, so in ... Ruhe zu leben wie er. Gleich versetzte er: 'Ach, ich bin doch ein armer Mensch, und was ist der Mensch!' Und in der nämlichen Minute schrieb er mir folgenden Vers mit Bleistift auf ein Brett:

'Die Linien des Lebens sind verschieden
wie Wege sind, und wie der Berge Grenzen.
Was hier wir sind, kann dort ein Gott ergänzen
mit Harmonien und ewigen Lohn und Frieden.'"

Jetzt wird es klar, wer das wohl war.



Der, von dem die Rede war, ist der *Philosoph und Dichter Johann Christian Friedrich Hölderlin.* Ja, er ist es, jener Hölderlin, der damals von dem Obermeister der Tübinger Schreinerzunft, Ernst Friedrich Zimmer, in seinem Haus, dem Turm am Neckar, dem heutigen Hölderlinturm, in seine Familie - nach 231 Tagen Klinikaufenthalt im Authenriether Klinikum - aufgenommen worden war, da er an den Verstrickungen seines Lebens und den darauffolgenden drei fast zeitgleichen Verlusten zu zerbrechen drohte.

Es handelte sich erstens um den Verlust der Beziehung zur heimlich geliebten Susette Gontards durch deren Tod am 22. Juni 1802; sie war die Frau des Frankfurter Bankiers Gontards, in dessen Familie Hölderlin seine zweite Hauslehrerstelle annahm. Der zweite Verlust traf Hölderlin durch die Verhaftung seines Freundes Isaak von Sinclairs, der - aufgrund einer revolutionären Verschwörung gegen den Kurfürsten von Württemberg - angezeigt und wegen Hochverrats am 26. Februar 1805 angeklagt wurde. Der dritte Verlust betraf Hölderlins Arbeitsstelle als Bibliothekar. Sie wurde angesichts politischer Ereignisse - als im Juli/August 1806 die Landgrafschaft Hessen-Homburg in das Großherzogtum Hessen-Darmstadt aufgehen mußte - geopfert.

Alle drei Verluste, die noch um den Tod der Großmutter am Beginn dieser Kette zu ergänzen wären, führten am 11. September 1806 zu jener ihm, dem Johann Christian Friedrich Hölderlin, vorgegaukelten Einkaufsreise von Homburg nach Tübingen, wo er gegen seinen heftigen Widerstand, da er sich entführt und verhaftet glaubte, in das Authenriethsche Klinikum eingeliefert wurde. Dort blieb er 231 Tage, bis er - wie schon dargestellt - in der Familie Zimmer ein Zuhause fand, das ihm auch über den Tod des Schreinermeisters hinaus - so bekunden es die Briefe der Tochter Lotte - wie einem Glied der Familie bis zu seinem Tod am 7. Juni 1843 erhalten blieb.

Das alles liegt 200 Jahre zurück. Heute, 1992, würde es als *Modell* gelungener Integration, als Ergebnis langfristiger pädagogischer Bemühungen große Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Die Entdeckung verdanke ich dem Umstand, daß ich bei einem Besuch im Hölderlinturm in Tübingen eine unter Glas ausgehängte *Rechnung* über gezimmerte Toilettensitze für das Authenriethsche Klinikum entdeckte. Sie gab einen Beleg dafür ab, daß der Schreiner während der 231 Kliniktage bereits mit Hölderlin in unmittelbarem Kontakt gestanden hatte - ich erinnere an die vorgenannten zitierten Briefe.

2. Kriterien zur Integration - induktiv aus dem historischen Beispiel gelungener Integration erschlossen

Aus heutiger Sicht würde man folgende Merkmale einer gelungenen Integration aufdecken, die sich mühelos aus den Quellentexten belegen lassen:

(1) Die *Würde* und die *Freiheit* des Menschen ist unverletzlich (UN-Menschenrechtskonvention von 1948), daneben die Umsetzung der integrationspädagogischen Forderung nach *"Normalisierung"*.

- So lebte Hölderlin in uneingeschränkter Freiheit - wie jedes andere Glied der Schreiner-Familie auch - und gestaltete selbstbestimmt seinen Tages- und Lebenslauf.

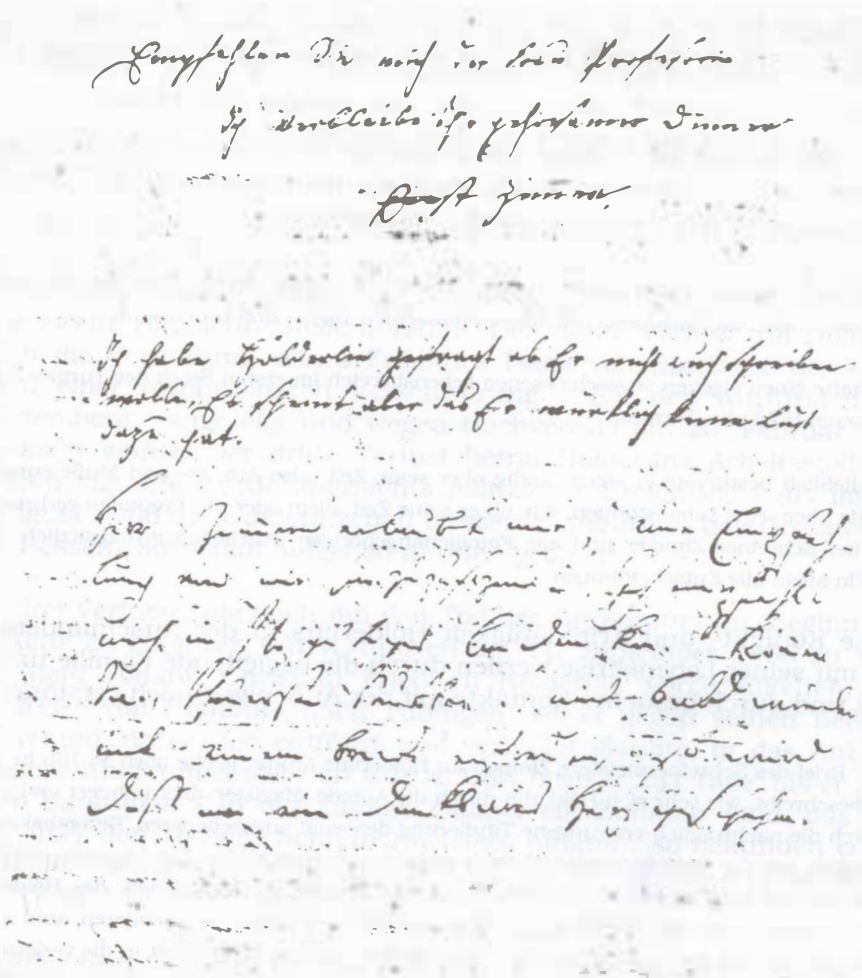
- Er hatte einen eigenen abgeschlossenen Lebensbereich im ersten Stock des Turmes - des späteren Hölderlin-Turmes.

- Schließlich bestimmte er eigenständig über seine Zeit, also Arbeits- und Mußestunden, sowie über seine Lebensformen, d.h. ob er seine Zeit allein oder mit Freunden verbringen wollte. Schreiner Zimmer und alle Familienangehörigen überließen grundsätzlich Hölderlin allein alle Entscheidungen.

(2) Die Konflikt- und Kritikfähigkeit Hölderlins in der Auseinandersetzung mit seiner Lebenskrise werden durch die begleitende Familie unterstützt und durch gesuchte Kontakte mit der Außenwelt noch verstärkt.

- Der Brief des Schreinermeisters Zimmer an Hölderlins Mutter (siehe oben S. 16), in dem er beschreibt, wie sehr sich Hölderlin durch die Anrede 'Magister' diskriminiert und auch durch die nachträglich erzwungene Titulierung des wohl angeseheneren 'Bibliothekarius' letztlich - weil aufs tiefste verletzt - doch nicht aufgewertet fühlte. Die Tatsache, daß der Handwerker sich überhaupt die Zeit nahm, der Mutter des Betroffenen, des Hölderlin, über dieses Austragen der Konflikte außerordentlich detailliert zu berichten, und nicht nur das, es überdies auch noch emotional schaffte, sich zu keiner Zeit in die verletzende Alltagsbegegnung auf der Tübinger Hauptstraße einzumischen, sondern die Auseinandersetzung ausschließlich und *allein* Hölderlin zu überlassen, kann m.E. als ein Beleg dafür gedeutet werden, wie unverzichtbar notwendig Schreiner Zimmer die Konflikt- und Kritikfähigkeit hielt, weshalb er wiederholt in Briefen davon erzählte.

(3) Die Akzeptanz eigenständigen - nicht immer erwünschten - individuellen 'abweichenden' Verhaltens, was zweifelsohne nicht immer mit Zustimmung gleichzusetzen wäre.



Zum Beispiel die vielfältigen vergeblichen Aufforderungen bzw. Anregungen des Schreiners, dem Brief an die Mutter doch einen persönlichen Gruß hinzuzufügen, wurden von Hölderlin abgelehnt, was von Schreiner Zimmer - ohne jede Wertung - ebenfalls im Briefbericht niedergeschrieben wurde. Bis wir dann - zu unserer aller Überraschung - entdecken, daß am Briefende doch noch ein persönlicher Gruß Hölderlins an die Mutter angefügt wurde.

Des weiteren zum Beispiel die Akzeptanz seiner nächtlichen Spaziergänge durch das Haus und darüber hinaus die Ernstnahme wie Befolgung von Hölderlins ausgesproche-

ner Bitte, ihn doch allein sich selbst zu überlassen, ihm zu vertrauen: 'Sie alle können ruhig sein, ich tue Niemand nichts, schlafen Sie wohl, bester Zimmer!'.

(4) Die bedingungslose Annahme des individuellen Andersseins im gesuchten wechselseitigen Dialog lebenslanger gelebter Partnerschaft (fast 40 Jahre von 1806 bis 1843).

- Die Gespräche zwischen Hölderlin und Zimmer fanden nicht selten in der Schreinerwerkstatt statt. Als Hölderlin dort einmal das Bild eines Tempels gewahrte und den Schreiner um ein Schnitzwerk desselben bat, verwies dieser ernsthaft auf seine Existenznot, die ihn auf Arbeit als 'Quelle des Broterwerbs' und nicht als Kunstgestaltung beschränke, er 'sei nicht so glücklich, so in philosophischer Ruhe zu leben wie er (Hölderlin)'. Selbstkritisch reflektierend bekennt darauf Hölderlin: 'Ach, ich bin doch ein armer Mensch'. Und der Schreiner berichtet im Brief an die Mutter, daß Hölderlin in diesem Augenblick den erwähnten Vers mit Bleistift auf ein Brett in der Werkstatt niederschrieb.

Erlauben Sie, daß ich das *erste Zwischenergebnis* in folgender hypothetischer Aussage zusammenfasse:

Der wechselseitig gesuchte Dialog, die gelebte Partnerschaft, die 'Interaktion beim gemeinsam Leben, Lernen und Glauben' kann kaum existentieller werden als in der hier nacherlebten Beziehung - dem Weg wechselseitiger Interaktion - zwischen dem Obermeister der Schreinerzunft Zimmer und dem Dichter und Philosophen Hölderlin.

Nicht zuletzt offenbart sie uns das tiefste Geheimnis aller Bemühungen um eine Integrations-Pädagogik oder - besser - um eine Integrations-Andragogik, nämlich die tief verwurzelte Haltung der *Ehrfurcht vor dem Leben*, was der Schreiner in die schlichten Worte faßt: *"Ich bedauerte, daß ein so schöner herrlicher Geist (in der Klinik, E.S.) zu Grunde gehen sollte. Ich sah seinen Geist wie in einem Gefängnis!"*

Das heißt, der Schreiner erkannte den Geist, die Gottes-Geschöpflichkeit in der - scheinbar von der 'Norm' abweichenden - menschlichen Gestalt Hölderlins; bedingungslos glaubte er an ihn, darum erkannte er seine einzigartige Gottes-Geschöpflichkeit, was Hölderlin in die Lage versetzte, Dichtung um Dichtung aus sich heraus zu schöpfen.

3. Verschiedene Erklärungsansätze wie Deutungsmuster von Integration

Es stellt sich nun die Frage, wie man das Phänomen Hölderlin und seine Beziehung zur Umwelt, seine Integration, definieren kann.

Zu Hölderlins Zeiten konnte das Wort 'Integration' noch gar keine Anwendung auf den noch nicht vorhandenen sonderpädagogischen Bereich

finden, da der Begriff zu dieser Zeit weder auf den pädagogischen Bereich bezogen war - er war lediglich von Relevanz für die Mathematik - noch überhaupt eine Sonderpädagogik existierte; sie konstituierte sich erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts als sogenannte Heilpädagogik (1905 Th. Hellas *Grundriß der Heilpädagogik*, L. Bopp, W. von Düring, H. Hanselmann, P. Moor, H. Asberger, R. Igenberger), wobei schon Paul Moor ausdrücklich betonte: *"Heilpädagogik ist Pädagogik und nichts anderes."*

Demgemäß konnten für Hölderlin weder die Integrationsformel der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1973 'so viel Integration wie möglich, so wenig Separation wie nötig' noch das heute vielzitierte 'Normalisierungsprinzip' Anwendung finden. Bemerkenswerterweise lassen sich jedoch mühelos die von Ulrich Bleidick konstatierten vier Deutungsmuster des Phänomens Behinderung - auf der Grundlage verschiedenartiger Paradigmen - auch auf Hölderlin anwenden.

Ulrich Bleidick (1985) zeigt die Verschiedenartigkeit im Begriff der Behinderung anhand von vier Modellen, deren Verknüpfung er allein in der Handlungsperspektive erkennt:

(1) Behinderung ist ein medizinisch faßbarer Sachverhalt - *Behinderung als medizinische Kategorie*: Bei Hölderlin faßbar in der Diagnose der Authenriethschen Klinik: 'Gemütsverwirrung'.

(2) Behinderung ist eine Zuschreibung von sozialen Erwartungshaltungen - *Behinderung als Etikett*: Bei Hölderlin erkennbar in der als 'abweichend' bezeichneten sich widersetzenden Verweigerungshaltung gegenüber der von der Mutter eindimensional festgelegten Erwartungshaltung im Hinblick auf Hölderlins Berufsweg. Daß diese unzureichende gesellschaftliche Anpassung im Urteil der Freunde Hölderlins als bewußte, 'aus wohl überdachten Gründen angenommene' Haltung des 'Andersseins' etikettiert wurde, wurde bereits gesagt.

(3) Behinderung als Systemerzeugnis schulischer Leistungsdifferenzierung - *Behinderung als Systemfolge*: Bei Hölderlin faßbar als emotionaler Ausbruch gegenüber gesellschaftlicher Unterdrückung nicht nur als Reaktion auf die Leistungsforderungen der Mutter, sondern auch gegenüber der Tübinger Stiftserziehung, die sowohl von Hölderlin wie auch von anderen Stiftskandidaten öffentlich kritisiert wurde, jedoch nur bei Hölderlin - soweit mir bekannt und publiziert - zum innerseelischen Rückzug führte.

(4) Behinderung ist durch die Gesellschaft gemacht - *Behinderung als Gesellschaftsprodukt*: Diese Deutung ist m.E. bereits in den vorgenannten enthalten.

Theoretisch verallgemeinernd handelt es sich dabei um:

(1) Das individualtheoretische Paradigma: Behinderung als medizinische Kategorie

(2) Das interaktionstheoretische Paradigma: Behinderung als Etikett

(3) Das systemtheoretische Paradigma: Behinderung als Systemfolge

(4) Das gesellschaftstheoretische Paradigma: Behinderung als Gesellschaftsprodukt.

Damit komme ich zum *zweiten Zwischenergebnis* zur Begrifflichkeit:

Demzufolge ist Behinderung *nichts Absolutes* und exakt Definierbares, sondern etwas, das konventionellen Beurteilungen unterliegt und - wie wir heute wissen - aus den verschiedenen Deutungsmustern wechselnder historischer und gesellschaftlicher Wirklichkeiten lebenslang neu geboren wird, also etwas *Relatives*.

Das haben Kommunikationstheoretiker wie Paul Watzlawick (1987) u.a. in provozierenden Titeln zum Ausdruck gebracht, z.B. *'Wie wirklich ist die Wirklichkeit?'*. Vertreter der Wissenssoziologie wie Peter Berger und Thomas Luckmann (1970) proklamieren: *"Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit"*. Nicht zuletzt möchte ich das an der verschiedenartigen englischen Übersetzung des Begriffs 'Behinderung' verdeutlichen: Lange Zeit fand das Wort *'dis-abled'* - *'un-fähig'* Verbreitung in der Literatur, ich selbst bevorzugte *'affected persons'* - *'betroffene Menschen'*; heute wird der Begriff *'differently-abled'* bevorzugt, was soviel bedeutet wie *'verschiedenartig-fähig'*.

Bisher habe ich versucht, induktiv und exemplarisch an der Fallstudie Johann Christian Friedrich Hölderlins zu erschließen, was Integration sein kann. So halte ich als *drittes Zwischenergebnis* fest:

Integration ist keine Zauberformel, sondern die mehr oder weniger reflektierte, aber vor allem *gelebte* Konzeption eines pädagogischen Weges wechselseitiger Interaktion beim gemeinsamen Leben, Lernen und Glauben.

Es läge nun nahe, deduktiv weitere Anmerkungen zur Begrifflichkeit wie zur Geschichte nachzutragen; ich beschränke mich jedoch auf die Nennung vorliegender Summaries, die auf jeweils knapp zehn Seiten wissenschaftlich exakte Übersichten geben, um dadurch die Zeit zu gewinnen, die Perspektiven sowohl in der Form der Theorie eines pädagogischen Weges als auch in enger Theorie-Praxis-Verzahnung vor Ihnen lebendig werden zu lassen. Das von Hans Eberwein herausgegebene *'Handbuch der Integrationspädagogik'* (1988) weist insgesamt 18 Themenkapitel aus. In dem Kapitel *"Veränderte Begriffsbildung und Be-*

gründung eines integrationspädagogischen Verständnisses" finden sich folgende fünf Beiträge:

(1) Emil E. Kobi: Was bedeutet Integration? - Analyse eines Begriffs; (2) Franz Schönberger: Die Integration Behinderter als moralische Maxime; (3) Annedore Prengel: Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Integrationspädagogik; (4) Alfred Sander: Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration; (5) Jutta Schöller: Nichtaussonderung von "Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen". Auf der Suche nach neuen Begriffen.

Die von mir aufgestellte Definition zur Integration steht im Kontext dieser Überlegungen. Einer der Autoren, Alfred Sander, beginnt seinen Beitrag mit der für sich sprechenden Bemerkung:

"Im Gespräch mit ausländischen Fachkollegen habe ich öfter wahrgenommen, daß das bei uns verbreitete Bestreben nach ausführlichen Begriffs-'Klärungen' am Beginn von Untersuchungsberichten und Abhandlungen Erstaunen oder auch stille Heiterkeit auslöst. Umständliche terminologische Erörterungen über Sachverhalte, von denen jeder Experte ein hinreichend klares Vorverständnis hat, gelten vielleicht sogar als 'typisch deutsch'." (S.75)

So kann ich - unter Berufung auf Alfred Sander - weitere Definitionen aussparen und mich skizzenartig der Integrationsbewegung in historischen Phasen zuwenden.

4. Die Integrationsbewegung in historischen Phasen

Spätestens seit dem *'Internationalen Jahr* der Behinderten 1981' ist der nationale Slogan: *'voneinander lernen - miteinander leben'* in aller Munde, wird das Motto der *'UN-Dekade* der Behinderten 1982 bis 1992': *'full equality'* auf alle Flaggen gesetzt. Untersuchungen, den Beginn der Integrationsbewegung ausfindig zu machen, stoßen auf unterschiedlich gedeutete Wurzeln. So hat Hans Eberwein (1988) den Beginn auf das Jahr 1970 datiert. Er stellt ihn damit in den Kontext der Gesamtschulbewegung. Das trifft durchaus dann zu, wenn wir dafür allein den Aspekt der 'Methode' in den Blick nehmen. Setzen wir jedoch gleichzeitig 'Ziel und Methode' zueinander in Beziehung, so liegt es aus meiner Sicht nahe, den Beginn der Integrationsbewegung schon auf den Zeitpunkt der sich konstituierenden Heilpädagogik zu datieren; denn auch sie war explizit dazu angetreten, Schülern, die bisher gescheitert waren oder die nicht angemessen gefördert werden konnten, eine verbesserte gesellschaftliche Integration zu ermöglichen, allerdings - aus heutiger Sicht - mit inadäquaten Methoden. Skizzenartig will ich die Integrationsbewegung in vier Phasen beschreiben:

1. Phase: Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts konstituierte sich die Heil-Pädagogik

Sie verfolgte das Ziel der Integration mit den methodisch gegensätzlichen Mitteln der Separation, nämlich: *'Integration durch Ausgrenzung'*, einzulösen, was aus heutiger Sicht sowohl im Widerspruch zum Demokratisierungsprinzip als auch zu den Grundregeln der UN-Menschenrechtskonvention steht.

2. Phase: Mit Beginn der 70er Jahre erhebt sich der Ruf nach Reform und nach der Gesamtschule

Jetzt sind es die Betroffenen - vor allem Eltern behinderter Kinder -, die aufbegehren und fordern, das Ziel der Integration auch durch angemessenere methodische Wege - z.B. durch additive wie integrierte Modelle - als *Einbeziehung* der *Sonder*schule in die *Gesamt*schule zu ermöglichen. Jetzt lautet auch der Slogan des methodischen Weges adäquat *'Integration durch Integration'* (weshalb Hans Eberwein erst hier die erste Phase ansetzte). Diese Forderung nach Integration seitens Betroffener stößt bemerkenswerterweise vorrangig auf den *Widerstand* der sogenannten *'Anwälte der Betroffenen'*, der Sonderschullehrerinnen und -lehrer. Einerseits erscheint es erschreckend, andererseits fast programmiert, daß die Berufsgruppe der neuen Professionellen ihr Selbst- und Rollenverständnis als Sonderschullehrer bedrohlich - auch unter finanziellen Aspekten - aufs Spiel gesetzt sahen.

3. Phase: Mitte der 70er bis Anfang der 80er Jahre Integrationsklassen, Integrationskindergärten, Integrationsveranstaltungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Das Jahr 1970 ist durch eine bildungspolitische Zäsur markiert. 1970 erscheint der *'Strukturplan Weiterbildung'* des Deutschen Bildungsrates, der erstmals das lebenslange Lernen für jedermann proklamiert. Ihm folgen 1973 - mit dem üblichen Phasenverzug und der kaum glaubhaften Begründung, man habe Probleme behinderter Menschen bewußt 'ausgespart' (um nicht zu sagen 'vergessen'), weil sie besonders 'gründlich und eigenständig' behandelt werden sollten - die vielzitierten '*Integrations-Empfehlungen'* des Deutschen Bildungsrates *"Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher"* mit dem einschlägig bekannten Slogan *'so viel Integration wie möglich, so wenig Separation wie nötig'*. Beide Empfehlungen sind Ausdruck gesellschaftlich veränderten Bewußtseins, weisen Wege einer *'Integration durch Integration'*, verlagern demzufolge konsequent die Integration von der Gesamtschule auf die Integration in die Regelschule, allerdings zunächst nur begrenzt auf die Grund- und Vorschule. Jetzt erst kam es zu einer Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderschullehrern. Daraus folgte die Teil-Integration behinderter Schülerinnen und Schüler in die Grundschule oder in integrierte

Klassen der Grundschule oder vereinzelt auch die Integration körper- oder sehbehinderter Schüler in Klassen der allgemeinen Regelschulen. Es ist die hohe Zeit der großartigen Integrations-Modellversuche in den Schulen (vgl. dazu Jakob Muth) gekommen.

Weniger beachtet oder gar unbeachtet blieb dabei der Tatbestand, daß neben den Integrationskindergärten und Integrationsklassen auch in zunehmendem Maße Integrationsveranstaltungen an Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit Seminaren, Kursen, Bildungsurlaubsangeboten stattfanden; es entsteht also neben der *Integrations-Pädagogik* die *Integrations-Andragogik*. Um jedem Mißverständnis vorzubeugen, eine 'Integrations-Andragogik' ist das Gegenteil von einer 'Sonder-Andragogik', die zeitgleich zu Beginn der 70er Jahre von Franz Pöggeler - in gut gemeinter Absicht - zunächst proklamiert wurde, zwischenzeitlich jedoch auch von ihm als Integrations-Andragogik bejaht wird.

Exkurs zur bildungspolitischen Zäsur

Dies spiegelt sich auch in meinen eigenen Forschungsarbeiten wider: Hatten nun - je nach Sichtweise - die beiden Bildungsrats-Empfehlungen einen gesellschaftlichen Umdenkungsprozeß wiedergegeben oder gar ausgelöst, jedenfalls trieben sie einen Bewußtseinswandel voran, der auf dem Paradigmenwechsel von der *'defektorientierten'* zur *'pädagogischen'* Betrachtungsebene basiert.

Im Rahmen meiner eigenen Arbeiten konnte ich das veränderte Lernklima an der *Zahl der Biographien aus europäischen und außereuropäischen Ländern* - der Lebensgeschichten von Betroffenen - nachweisen, deren Anzahl sich ab der Zäsur 1970 *alle fünf Jahre fast verdoppelte*. So lagen für den Zeitraum von 1900 bis 1970 insgesamt nur 60 Biographien vor, während sich ihre Anzahl in den darauf folgenden Jahren ständig erhöhte. Bis 1975 auf 104, 1980 auf 207, 1985 auf 446, 1990 auf 860, heute, 1992, auf knapp 1000 (vgl. dazu Schuchardt 1987a).

Andererseits konnte ich bei der Erarbeitung einer *"Bibliographie zur Krisenverarbeitung"* nachweisen, daß sich der *Paradigmenwechsel* auch im Spiegel der *Fachliteraturtitel* niederschlug und zu veränderten verschiedenartigen Kategorien führte:

- Fachliteraturtitel *vor* 1970 zur *Behinderungs*-Bewältigung: primär eindimensional unter physiologischem Aspekt und zur Erzieherrolle

- Fachliteratur *nach* 1970 zur *Krisen*-Verarbeitung: primär mehrdimensional unter psychosozialem Aspekt und zur Beziehungsstruktur

- Fachliteratur *seit* 1980 zur *Krisen*-Verarbeitung aufgegliedert nach *Kategorien*: primär mehrdimensional unter psychosozialem Aspekt und zur Beziehungsstruktur, aber aufgegliedert nach den Kategorien: Behinderung, Krankheit, Sucht, Sterben/Tod, Sonstiges (weitere Hinweise vgl. Schuchardt 1987b).

4. Phase: Anfang der 80er Jahre Integrationsschulen, Integrationsvolkshochschulen, Integrationsveranstaltungen in der Erwachsenen-/Weiterbildung

Das achte Jahrzehnt hat die *soziale* Integration auf seine Flaggen gesetzt; nachdem die Bemühungen zur *'medizinischen'*, *'schulischen'* und *'beruflichen'* Integration auf den Weg gebracht worden waren, folgt nun unter verstärktem gesellschaftlichem Druck die *'soziale'* Integration, erkennbar an dem vielzitierten *'Internationalen Jahr der Behinderten'*, der Ausrufung der *'UN-Dekade'* und einem komplementären Medienangebot. Waren die integrativen Bemühungen bisher primär auf Vorschule und Grundschule festgelegt und vorrangig von betroffenen Eltern oder engagierten Einzelpersonen - häufig selber betroffenen Fachleuten -, also von Einzelkämpfern und Pionieren auf den Weg gebracht worden, wird jetzt ein *gesamtgesellschaftliches* Interesse erkennbar.

Im Kontext *Kindergarten* wird durch Modellförderung des Bundes über das *Deutsche Jugendinstitut* für flächendeckende integrative Angebote gesorgt und die Mitarbeiterfortbildung und Projektbegleitung sichergestellt.

Im Kontext der *Schule* wird erstmalig eine ganze Grundschule, die *'Uckermark-Grundschule'* in Berlin, als 'Integrationsschule' ausgewiesen.

Im Kontext der *Erwachsenenbildung/Weiterbildung* vergibt das *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft* den Forschungsauftrag, zur Situation behinderter Menschen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Bundesrepublik Deutschland eine Bestandsaufnahme als Feldforschung zu erstellen (vgl. dazu Schuchardt 1987c).

Unüberhörbar ist Integration als Weg und als Ziel in aller Munde. Aber unübersehbar bleibt zugleich die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Fast hat es den Anschein, als gäbe es eine Parallelität zwischen der Integration, zutreffender der *Gleichstellung* behinderter Menschen und jener der Gleichstellung von Frauen. Für letztere liegen gleicherweise mehr als erforderlich gültige Gesetzesbeschlüsse vor, aber in der Wirklichkeit hat sich an ihrer Gleichstellung in Leitungs- und Führungspositionen fast kaum etwas verändert. *Wachsamkeit* also ist geboten gegenüber verbaler Akklamation, gesetzlicher Verordnung und nicht eingelöster *gelebter* alltäglicher Realität.

5. Zur Theorie: Integration als Konzeption eines pädagogischen Weges wechselseitiger Interaktion - Didaktisch-methodisches Drei-Schritte-Modell

Die nachfolgenden Erkenntnisse gewann ich aufgrund eines Forschungsauftrages:[1]

Vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft wurde - wie schon erwähnt - bereits vor dem Internationalen Jahr der Behinderten 1981 die Frage nach dem Beitrag der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zur sozialen Integration behinderter Mitmenschen an mich herangetragen. Die anvisierte Bestandsaufnahme der Weiterbildungsangebote sollte der erste Schritt sein: Weichenstellung auf dem Weg zur Entwicklung von Modellversuchen, möglicherweise sogar Kontaktstudiengängen, zugunsten einer "Weiterbildung der Weiterbildner" für eine Integrations-Pädagogik/Andragogik (Ergebnisse in Schuchardt 1987c und 1988a).

Theoretische Grundannahme: Pädagogische Konzeption "Lernprozeß Krisenverarbeitung" zur sozialen Integration

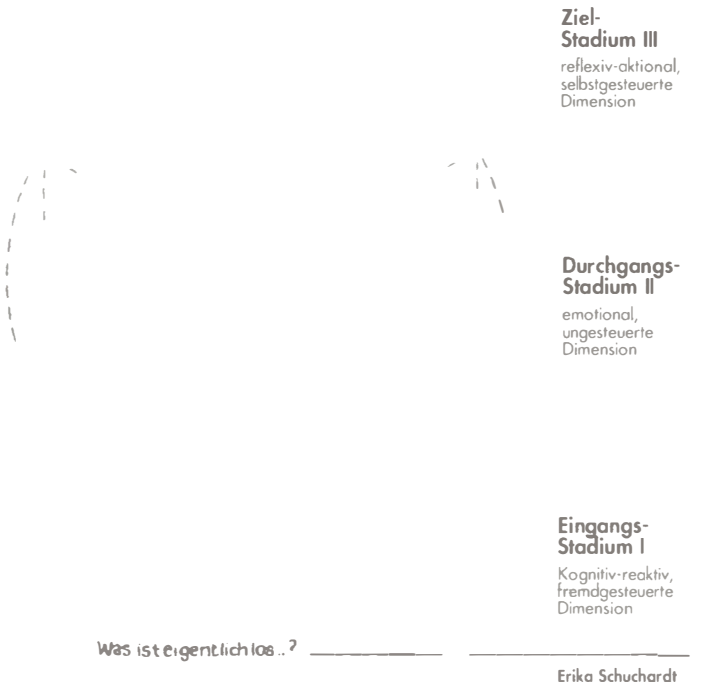
Ein zentrales Ergebnis früherer Forschungsarbeiten wie auch der hier angesprochenen Bestandsaufnahme ist die Erkenntnis, daß Lernprozesse zur sozialen Integration weniger oder selten ein beiläufiges Ergebnis zufälliger Kontakte sind, sondern vielmehr einen mühselig langen Lernweg bedingen. Immer deutlicher wird der Zusammenhang zwischen ansteigender struktureller Versorgung in ausgegliederten Sondereinrichtungen und der damit einhergehenden abnehmenden mitmenschlichen Sorge erkennbar. Darum verstärkt sich in der Bundesrepublik seit Ende der 70er Jahre der Ruf nach *wechselseitigen gesellschaftlichen Lernprozessen* zur sozialen Integration behinderter und nichtbehinderter Menschen.

Diese Erkenntnis beruht zum einen auf der Angebots-Analyse der Weiterbildungspraxis (vgl. Schuchardt 1987c, S.85 ff.), zum anderen auf empirischen Untersuchungen zur Erforschung der Lebenswelt behinderter Menschen und ihrer Bezugspersonen anhand einer Biographien-Analyse (nahezu 1000 Lebensgeschichten aus europäischen und außereuropäischen Ländern) für den Zeitraum von 1900-1992. Analysiert wurden interaktionsbedingte Bedeutungszuweisungen zur Verarbeitung der Lebenssituation "Behindertsein/werden". Der dabei von der Verfasserin erschlossene Lernprozeß Krisenverarbeitung in acht Spiralphasen (vgl. Schuchardt 1993, S.27-39, Abb. S.39) besagt:

---

1 Im folgenden beziehe ich mich auf Schuchardt 1988a. Weitere Details (Tabellen, Statistiken) dort.

Krisenverarbeitung als Lernprozeß in acht Spiralphasen



- Soziale Integration ist auch das Ergebnis von Lernen, wie umgekehrt soziale Isolation das Ergebnis eines Lernabbruches bedeuten kann (dem entspricht die 'Kontakthypothese' Cloerkes, nach der durch bloßes Sehen und Kennenlernen zwar die Möglichkeiten sozialen Verkehrs eröffnet, nicht aber die Vorurteile gegenüber Behinderten ab-

gebaut werden können). Solches Lernen vollzieht sich gleicherweise interaktionsbedingt bei Behinderten (Betroffenen) wie auch bei Nichtbehinderten (Noch-Nichtbetroffenen) und durchläuft drei Ebenen des Lernens, vom *"Kopf"* über das *"Herz"* zur *"Hand"*lung. Vom *"Kopf"*, nämlich dem kognitiv-fremdgesteuerten *Eingangs*-Stadium, geprägt durch die Tendenz zur Verleugnung: dies wird dargestellt in den ersten beiden Spiralphasen von der Ungewißheit (1) *"Was ist eigentlich los ...?"* zur Gewißheit (2) *"Ja, aber das kann doch nicht sein ...?"*. Es folgt das emotionale Stadium des *"Herzens"*, das affektiv-ungesteuerte *Durchgangs*-Stadium, mit den Spiralphasen der Aggression (3) *"Warum gerade ich ...?"*, der Verhandlung (4) *"Wenn, dann muß aber ...?"* zur Trauerarbeit in der Depression (5) *"Wozu ..., alles ist sinnlos ...?"* Der Prozeß endet in der *"Hand"*lung, dem aktional-selbst-gesteuerten *Ziel*-Stadium, mit den Spiralphasen der Annahme (6) *"Ich erkenne erst jetzt ...!"*, der Aktivität (7) *"Ich tue das ...!"*, bis zur Solidarität (8) *"Wir handeln ...!"*.

- Soziale Integration ist das Ergebnis angemessener Interaktion zwischen behinderten und nichtbehinderten Mitmenschen, bei der alle drei Stadien des Lernprozesses der Krisenverarbeitung durchlebt bzw. erlernt worden sind.

- Soziale Isolation erweist sich als Ergebnis nicht existenter, also unangemessener Interaktion im Sozialisationsverlauf, insbesondere bei fehlenden oder unzureichenden Lernangeboten, so daß die Phasen des Lernprozesses Krisenverarbeitung nur unzureichend durchlebt bzw. vorzeitig im Eingangs- oder Durchgangsstadium abgebrochen werden oder stagnieren.

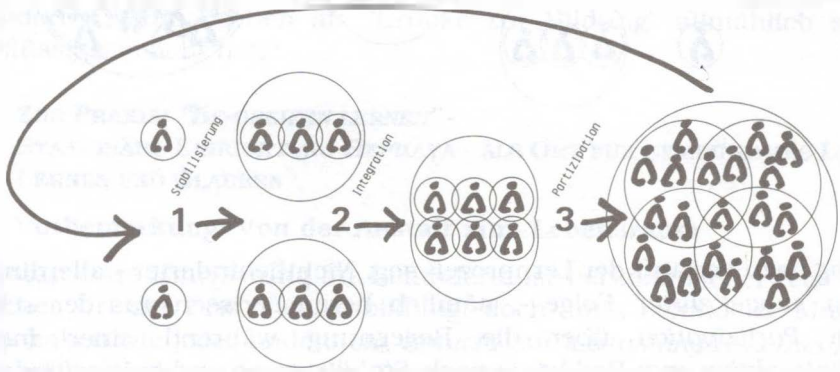
Was demzufolge im 20-30jährigen Sozialisationsverlauf - von Vorschule über Schule, Berufsschule und Berufsausbildung bis zur Hochschule - nicht geleistet werden konnte, wird zwar immer schwerer erlernbar, aber es kann doch noch gelernt werden, wenn es als notwendiger Lerngegenstand erkannt und demzufolge durch Bildungswerbung und Veranstaltungsangebote, insbesondere vorrangig der Erwachsenenbildung, aber auch unterstützt durch gesamtgesellschaftliche Lernprozesse thematisiert wird.

Wechselseitiges Drei-Schritte-Modell

Derartige Prozesse des Erlernens, "sich der Krise zu stellen", bleiben zur Umsetzung auf didaktisch-methodische Modelle angewiesen. Die Weiterbildungspraxis in der Bundesrepublik weist eine Vielzahl unterschiedlicher Konzeptionen der Arbeit mit behinderten Menschen und bemerkenswerte Ansätze einer Zielgruppen-Interaktions-Konzeption auf, die sich didaktisch-methodisch als wechselseitiger Drei-Schritte-Prozeß: *1. Stabilisierung - 2. Integration - 3. Partizipation* - erschließen läßt. Wäh-

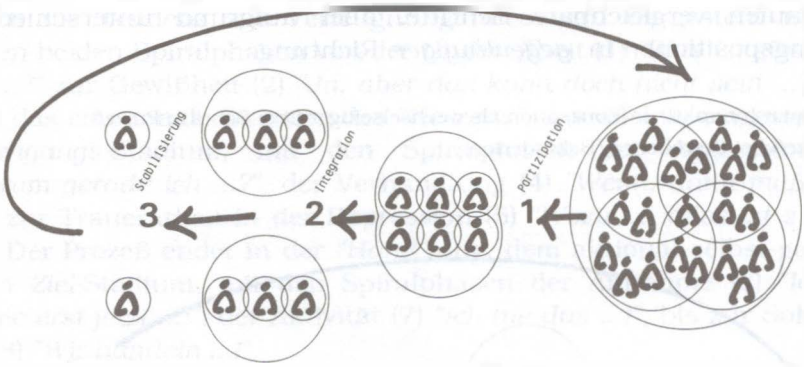
rend bei bisherigen Ansätzen zur Zielgruppenarbeit vorrangig *Lernprozesse der Betroffenen* im Zentrum standen, rücken jetzt komplementäre Lernprozesse der *Noch-Nichtbetroffenen*, der Nichtbehinderten in den Blickpunkt der Weiterbildung. Zunehmend wird einsichtig, es geht um *wechselseitiges* Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Beide durchlaufen vergleichbare Schritte, aber aufgrund unterschiedlicher Ausgangspositionen in *gegenläufiger* Richtung.

Zielgruppen-Interaktions-Konzeption als wechselseitiger Drei-Schritte-Prozeß
Lernprozeß bei Betroffenen/Behinderten



Der behinderte Betroffene steht aufgrund seiner Befindlichkeit - oft allein auf sich gestellt - eher noch am Anfang des Lernprozesses Krisenverarbeitung und ist möglicherweise zunächst angewiesen auf *Lernschritt 1 "Stabilisierung"*, bevor er sich konfliktfähiger auf die herausfordernde Auseinandersetzung mit nichtbehinderten Noch-Nichtbetroffenen auf den *Lernschritt 2 "Integration/Interaktion"* einläßt, um sich letztendlich im *Lernschritt 3 "Partizipation"* aufzulösen. Daraus folgt: Das didaktisch-methodische Modell der Zielgruppen-Interaktions-Konzeption als Brücke zur Bildung hat das Ziel, sich selbst überflüssig werden zu lassen. Als Beispiel verweise ich auf die Praxis-Fall-Studie "Vom Laienspiel zum Crüppel-Cabaret - Theaterarbeit zur Integration" (vgl. Schuchardt 1987c, S.178-185).

Zielgruppen-Interaktions-Konzeption als wechselseitiger Drei-Schritte-Prozeß
Lernprozeß bei Noch-Nichtbetroffenen/Nichtbehinderten



Analog dazu verläuft der Lernprozeß sog. Nichtbehinderter - allerdings in genau *umgekehrter* Folge -, nämlich herausgerissen aus der scheinbaren *Partizipation* über die Begegnung während einer *Integration/Interaktion* zum Bedürfnis nach *Stabilisierung* und eröffnet letzteren Lernchancen, wie sie auch auf Betroffene zukommen.

Am Beispiel der *Praxis-Fall-Studie "Begreifen lernen - Stationäre Anstalt Hephata als Lernfeld für Erwachsene"* wird dieser Lernprozeß Nichtbehinderter veranschaulicht (s.u.).

Wechselseitiges Drei-Schritte-Modell im Spiegel der Praxis-Fall-Studien aus den Bundesländern

Offenkundig ist der relativ geringe prozentuale Anteil von Angeboten zum Integrations-Lernen - nur knapp 20%, absinkend auf 15% - im Rahmen der gesamten Bildungsangebote für sog. Behinderte. Demgegenüber überrascht die relativ hohe Anzahl von Modellansätzen mit Innovationscharakter in der Bundesrepublik - getragen vor allem von Volkshochschulen und kirchlichen Trägern, aber auch Berufsbildungswerken - von denen der Forschungsbericht 14 ausgewählte dokumentiert. Bemerkenswerterweise lassen sie sich der Zielgruppen-Interaktions-Konzeption zuordnen.

Manche der in der Bundesrepublik Deutschland aufgefundenen *Praxis-Fall-Studien* heben dabei auf den *1. Lernschritt der "Stabilisierung"* der

Betroffenen ab, d.h. auf die Selbstfindung und Selbstbestimmung Betroffener innerhalb einer Bezugsgruppe.[2]

Andere Beispiele zielen bereits auf den *2. Lernschritt der "Integration"*, d.h. sie haben zusätzlich einen institutionalisierten Lernprozeß zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen zum Gegenstand.[3]

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 hieran, daß sich die Bildungsarbeit mit behinderten Mitmenschen als "Brücke zur Bildung" allmählich selbst überflüssig gemacht hat.[4]

6. ZUR PRAXIS: *"BE-GREIFEN LERNEN"* - STATIONÄRE EINRICHTUNG HEPHATA - ALS ORT FÜR GEMEINSAMES LEBEN, LERNEN UND GLAUBEN[5]

6.1 Vorbemerkung: Von der Anstalt zum Lebensraum

Eine stationäre Einrichtung für Behinderte ist herkömmlicherweise kein typischer Ort der Erwachsenenbildung, doch auch behinderte Mitmenschen haben wie jeder andere ein *Anrecht* auf *lebenslanges Lernen*, und sie schaffen zugleich durch ihr Zusammenleben das Angebot eines auf andere Weise nicht herstellbaren *Lernortes*. Es gilt, künftig beide Aspekte für die Weiterbildung neu zu entdecken, damit wechselseitiges Voneinander-Lernen zugunsten eines besseren Zusammenlebens stattfinden kann.

---

2 Vgl. Fallstudie Nr. 5 ("TABS - ganzjährige Tages-Bildungs-Stätte") in Schuchardt 1987c, S.187 ff.

3 Vgl. ebd., Fallstudien Nr. 1 ("Begreifen lernen"), 2 ("Gemeinsam den Winter erleben"), 3 ("Wenn Du spielst, spiel nicht allein"), 7 ("Berliner Wohnprojekt als Alternative"), 11 ("FID - Freiwillige Schule für's Leben"), 12 ("Warum gerade ich...?") und 14 ("Studierende und Bethelbewohner im Studium der Allgemeinen Erziehungswissenschaft").

4 Vgl. ebd., Fallstudien Nr. 4 ("Vom Laienspiel zum Crüppel-Cabaret"), 6 ("Club 86 - Lernbehindert, den Stempel kriegst du nie mehr los!"), 8 ("Wo man sich trifft: Im Cafe Lahr") und 13 ("Hannover-Messe").

5 Das hier gekürzt abgedruckte Praxisbeispiel findet sich ausführlich in Schuchardt 1987c, S.150-157. Außerdem liegt dazu eine Videoaufzeichnung vor.

6.2 Ausgangslage und Konzeption: Von der Besichtigung zur Begegnung

Gekennzeichnet war die Situation Hephata als diakonische Einrichtung dadurch, daß schon immer bestimmte Gruppen innerhalb der Öffentlichkeit Interesse zeigten, einmal dorthin zu kommen, um Diakonie als kirchliches Handeln zu erfahren und vor allem Menschen zu sehen, die im gesellschaftlichen Alltag nicht auftauchten. Man kam zur 'Besichtigung'. Der allgemeine Zoo-Effekt blieb kaum vermeidbar, ein unerträglicher Zustand. Über 100 Jahre gingen ins Land, bis eine Änderung dieser Praxis vorgenommen werden konnte.

Ausschlaggebend für die Veränderung der Konzeption von der Besichtigung zur Begegnung wurden drei Faktoren:

- die Erkenntnisse aus der Kommunikationsforschung,

- die Entwicklungen, die sich in der Behinderten- und Sozialpädagogik abzeichneten, die den Adressatenkreis nicht mehr für sich, vorrangig als Symptom und isoliertes Objekt, sondern im Kontext seines sozialen Umfeldes sahen,

- die Ergebnisse der wissenschaftlichen Studie 'Meinungsumfrage zur Situationsanalyse der internen und externen Kommunikationsbasis und die Image-Faktoren des Hessischen Diakoniezentrums Hephata', die Hephata 1974 - unterstützt von der Diakonischen Akademie und dem Deutschen Jugendinstitut - durch das Institut für Kommunikationsforschung (IfK) erstellen ließ (5 Bände).

Integration heißt seither nach Hephataer Verständnis: eine Einrichtung so zu verändern, daß sie ein möglichst *normaler Lebensraum* wird. Sie hat sich an den Bedürfnissen der Hephata-Bewohner zu orientieren und Hilfestellungen in der vollen Bandbreite anzubieten, zu denen auch der Kontakt und der Umgang mit Außenstehenden gehört. Sie muß ein Lebensort werden, an dem sich - wer auch immer dort leben wird - wohlfühlen kann.

So versucht Hephata 'Integration' *als two-way-communication* zu leben, d.h.: *"Wir müssen der Gesellschaft Hilfestellungen geben, damit sie die Menschen, die angeblich nicht zur Norm gehören, als zur Norm gehörend begreifen lernt"*. Hephata wollte Integration nicht verordnen, sondern selbst Lernfeld für Integration werden. Die Zielvorstellung lautete: *"Wir müssen behinderte und nichtbehinderte Menschen in Kontakt zueinander bringen, und zwar so, daß sie sich im wahrsten Sinne des Wortes 'b e g r e i f e n' lernen"*. Hephata wurde wegweisend für ein neues Konzept für Öffentlichkeitsarbeit, für neue Wege, sich verstehen zu lernen.

6.3 Methodisches Vorgehen: Wechselseitiger Drei-Schritte-Prozeß:
- herausgerissen aus der Partizipation,
- konfrontiert in der Interaktion/Integration,
- umlernend in der reflektierenden Stabilisierung

Hephata entwickelte verschiedene Informations- und Interaktionsprogramme, die alle auf der Erkenntnis basierten, daß Bewußtseinserweiterung, möglicherweise auch Bewußtseinswandel, pädagogischer Begleitung bedarf. Ein Punkt, den der Gesetzgeber im Bundessozialhilfegesetz zwar honoriert, indem er auf die Informationspflicht von Trägern sozialer Einrichtungen gegenüber der Gesellschaft hinweist - analoge Aussagen finden sich in der *Empfehlung 1973*, dem sog. *Folge-Strukturplan des Bildungsrates* "zur pädagogischen Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" -, dem aber die Kostenträger bis zum heutigen Tage nicht Rechnung tragen.

Das *Begegnungs-Konzept* oder - alltagssprachlich - *Besuchsprogramm* wird in Zusammenarbeit mit den Gruppen, die Besucher bei sich aufnehmen, entwickelt. Begegnungskonzepte folgen entsprechend der Zielsetzung drei methodischen Schritten:

Erster Schritt: Herausgerissen aus der alltäglichen Partizipation - Motivation und Information

Motivation: *"Wozu kommen wir Nichtbehinderte nach Hephata?"*

Zunächst wird besprochen, warum ein solcher Besuch überhaupt geplant wurde. Es wird auf die anormale Situation in unserer Gesellschaft verwiesen, in der der Behinderte ein Eigendasein führt. Das Interesse, nach Hephata zu kommen, wird als Positivum bezeichnet, weil dadurch eine Bereitschaft des Besuchers signalisiert wird, sich mit der Situation auseinanderzusetzen. Danach wird der Tagesablauf besprochen, wobei dem Besucher verdeutlicht wird, daß seine Angst vor der Interaktion berechtigt ist und mit Informationsmangel zusammenhängt. Vor ihm ist es allen anderen auch so ergangen; es liegt also kein moralisches Fehlverhalten vor.

Information: *"Wem begegnen wir in Hephata? Was sind hier Aufgaben und Ziele?"*

Es folgt die Informationsphase über Arten der Behinderung generell, Ursachen, Schädigungen, mögliche Hilfen sowie simple Hinweise für die erste Begegnung mit behinderten Menschen und Hilfen zum Verständnis der zu besuchenden Gruppe. Es wird besprochen, wer zu wem geht und was ihn dort erwartet; zur Auswahl stehen Heime, Therapien, Schulen und Werkstätten.

Nach einer kurzen Pause werden die Aufgaben und Ziele Hephatas vorgestellt. Es geht darum, Hintergrundinformationen zu vermitteln, die dazu beitragen, den behinderten Menschen in seiner besonderen Situation besser verstehen zu lernen. Medial wird anschließend über eine Multivisionsschau versucht, die bei den Besuchern nach wie vor vorhandene Hemmschwelle zu verringern.

Zweiter Schritt: Konfrontiert in der Interaktion/Integration - Angstreduzierung und Begegnung

Angstreduzierung:
"Wenn ich allein zu einem behinderten Menschen gehen muß, dann ...?"

Das Mittagessen und die damit verbundene Gesprächspause dienen dazu, eine zwanglose Phase zwischen dem ersten Motivations-/Informationsteil und dem zweiten Interaktions-/Reflektionsteil einzureihen, was sich nicht nur gut bewährt hat, sondern als notwendig erwies, so daß von der alternativen Planung, die Interaktion schon durch 'gemeinsames' Essen zwanglos einzuleiten, aus Gründen der Überforderung Nichtbehinderter abgesehen werden mußte.

Wie schwierig es die Nichtbehinderten haben, sich auf die Behinderten einzustellen, zeigen ihre Reaktionen, wenn sie, nachdem sie in Hephata angekommen sind, erfahren, daß sie zu zweit oder auch allein die nächsten Stunden in einer Klasse mit geistigbehinderten Schülern, einer Gruppe im Heim, einer Gruppe in der Werkstatt oder auch im Theapiebereich verbringen sollen. Tausend Ängste tauchen da plötzlich auf: *"Was werden die Behinderten mit mir machen?" "Wie gehe ich mit ihnen um?"* Fragen über Fragen stellen sich bei den Besuchern ein. *"Ich, ganz allein? - Mit acht, zehn oder gar fünfzehn Behinderten zusammen? - Nein, das geht nicht, das kann ich nicht!"* So geht es den meisten, ob jung oder alt, Konfirmand oder Student, Fachmann oder Laie, Frau oder Mann.

Begegnung - Interaktion/Integration:
"Ich ganz allein besuche 15 behinderte Menschen ... "

Die Besucher gehen - persönlich begleitet vom Besucherbetreuer - in die Gruppen. Dort liegt es nun vor allem in den Händen des jeweils zuständigen Mitarbeiters, den Schritt in die Gruppe gelingen zu lassen. Die langjährige Erfahrung zeigt, daß der didaktische Dreh- und Angelpunkt in der Person der pädagogischen Fachkraft liegt, sie bleibt der Schlüssel: Wenn es gelingt, die Mitarbeiter in den Gruppen dafür zu gewinnen, daß sie die Notwendigkeit dieser Aufgabe erkennen und sich persönlich dafür einsetzen, gelingt auch diese Interaktionsphase fast immer. Die behinderten Menschen in den Gruppen tragen ihrerseits einen entscheidenden Teil dazu bei, daß der Besucher seine Ängste sehr schnell vergißt. Der Besucher wird entweder in den Gruppenprozeß einbezogen oder hat sich speziell mit einem behinderten Hephatabewohner in der Gruppe

zu befassen. Hilfestellung dazu bietet der Mitarbeiter an. Besonders wichtig dabei ist es, daß der Besucher auch die Fähigkeiten, die der behinderte Mitmensch hat, erkennen lernt. Am Ende der Interaktionsphase geht der Besucher allein zurück zum Tagungsraum.

Dritter Schritt: Umlernend in der reflektierenden Stabilisierung

Reflexion:
"Wer bin ich, wer ist eigentlich hier behindert..., und was folgt jetzt daraus ...?"

Zunächst berichten die Besucher über ihre Erlebnisse, wobei die Vielfalt der Eindrücke dominiert. Sehr wichtig ist, daß hier stabilisiert wird, daß sie selbst mit der Situation fertig geworden sind, die sie vorher als so bedrohlich ansahen. Aufmerksam wird die Situation noch einmal durchgesprochen, wobei den Besuchern deutlich wird, daß *sie* sich während der Interaktionsphase ausnahmsweise in der Randgruppensituation befanden, in der sich die behinderten Menschen normalerweise tagtäglich in unserer Gesellschaft befinden.

Überlegt wird nun, was aus den Erkenntnissen eventuell in konkrete Handlungsschritte am Wohnort der Gruppe umgesetzt werden kann. Zum Schluß wird von jedem Besucher ein Auswertungsbogen über den Besuch ausgefüllt, der außer statistischen Angaben spontane Assoziationen zu dem Besuch zuläßt.

6.4 Auswirkungen: Bewußtseinserweiterung - Wer ist hier eigentlich behindert?

Für die Besucher ist diese Art der Begegnung eine doppelte tiefgehende Erfahrung. Sie treffen ja nicht auf einen Behinderten, sondern sie sehen sich - wie schon erwähnt - als Nichtbehinderte plötzlich in der Minderheit gegenüber einer Gruppe Behinderter, finden sich selbst in der Randgruppensituation vor. Hinzu kommt, daß die behinderten Menschen nicht dem alltäglichen, von der Werbung suggerierten Bilderbuchmenschen, der jung, hübsch, gesund, vital und leistungsstark ist, entsprechen. Diesen Widerspruch in seinem Menschenbild muß der Besucher austragen. Außerdem verunsichert ihn die fremde Umgebung, und er weiß zunächst nicht, wie er sich dem behinderten Mitmenschen gegenüber verhalten soll. Durch diese Situation muß der Besucher unausweichlich hindurch. Die typischen Reaktionsweisen der *Irrelevanz-Regel*, d.h. so zu tun, als sei der Behinderte nicht existent (ignorieren, übersehen, abwenden, weggucken), sind ausgeschlossen. Und er macht dabei die Erfahrung, daß es meistens der Behinderte ist, der ihm in dieser Situation hilft, indem er ihm durch seine direkte Art, auch mit fremden Menschen relativ schnell zu kommunizieren, entgegenkommt. Hier setzt die Erfahrung mit behinderten Menschen ein, die auf der Ebene der

zwischenmenschlichen Begegnung gefunden wird und tiefgehende lebensverändernde Spuren hinterläßt.

Dadurch, daß der Besucher in Hephata sich so direkt mit den behinderten Menschen auseinanderzusetzen hat, er die Randgruppensituation erfährt, sich als Nichtbehinderter plötzlich in der Minderheit sieht, ist er konfrontiert mit den vielfältigen Fähigkeiten des Behinderten und sieht sich unvorbereitet vor die Frage gestellt: Wer ist hier eigentlich der Behinderte? In dieser Situation findet er alles andere, nur gewiß keine Zeit, den Behinderten zu bemitleiden. Im Gegenteil, er erfährt ihn in gewisser Weise sogar als Partner, der ihm geholfen hat, sich in dieser schwierigen Situation, in der er sich als Besucher zunächst sah, zurechtzufinden, denn er war ja verunsichert, wußte nicht, wie er sich zu verhalten hatte, wie er auf den Behinderten zugehen oder reagieren sollte. Nicht umsonst wird von den Besuchern immer wieder betont, wie froh sie darüber waren, daß die behinderten Hephatabewohner es waren, die auf sie zukamen, die Kontakte mit ihnen aufnahmen.

Da die Begegnungsbesuche in Hephata für die Bewohner zu solch tiefgreifenden Erlebnissen wurden, war es für die begleitenden pädagogischen Fachkräfte - als Gruppenleiter der Besucher - plötzlich einfach, *Themen* wie z.B. "Behinderte, eine vernachlässigte Randgruppe", "Diakonie und Kirche", "Fragen der Integration" zu behandeln. Jetzt wurden diese Themen auf einmal lebendig, hatten sie realen Hintergrund.

Es sind diese Begegnungen zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen, die nachhaltiger als alle anderen Informationsmöglichkeiten neue Einstellungen gegenüber behinderten Menschen und Veränderungen des Bewußtseins in unserer Gesellschaft bewirken. Vielfältige Impulse sind bisher auf diesem Wege von Hephata aus in die Kirchen- und Ortsgemeinden gegangen und haben sich belebend auf das Gemeindeleben vor Ort ausgewirkt.

Jährlich erreicht Hephata auf diese Weise über 2000 Menschen. Es läßt sich im einzelnen nicht verfolgen, welche Wirkungen sich auf Dauer zeigen. Wie stark jedoch die Betroffenheit ist, läßt sich sowohl an nachfolgenden *Besucheräußerungen* - tausende lauten so - ablesen als auch an der Tatsache, daß es im Verlauf der 7-jährigen gemeindenahen Öffentlichkeitsarbeit in ständig steigender Anzahl zu Einzel- wie auch Gruppeneinladungen an behinderte Menschen durch Besucher gekommen ist.

"... Meine ersten Eindrücke waren die, daß Hephata mehr eine Aufenthaltsstätte als eine Klinik ist. Ich jedoch hatte eine Klinik erwartet, in der Heilungsmethoden angewandt werden. Ich hatte mehr mit Leuten gerechnet, mit denen man nichts anfangen kann. Diese Meinung wurde jedoch nicht bestätigt ..."

"... Ich fand die Behinderten in Hephata wirklich in Ordnung. Mit manchen konnte man sich unterhalten, als ob sie ganz normal und gesund wären. Bei manchen merkte man zwar, daß sie auf Hilfe angewiesen sind, aber es gibt eben doch auch Menschen in Hephata, die den Besucher beeindrucken ..."

"... Mir ist aufgefallen, daß die Behinderten den Kontakt zu den Besuchern sehr schnell herstellen können. Ich bin der Meinung, daß noch mehr solche Besuche stattfinden sollten, um evtl. einen noch größeren Kontakt zwischen Behinderten und Außenwelt herzustellen. Da diese auch Vorurteile bei uns abbauen können."

Erfahrungen mit Besuchern in Hephata haben entscheidend mit dazu beigetragen, daß Hephata als stationäre Einrichtung nicht nur zu einem differenzierten Lern- und Lebensfeld wurde, sondern sich von der Anstalt zum Lebensraum entwickelte.

Miteinander geht nicht, ohne einander zu verstehen. Einander verstehen entwickelt sich aber am besten durch eigene Erfahrung. Eigene Erfahrung erfordert wiederum die unmittelbare Begegnung mit dem, was erfahren werden soll. Sollen sich nun behinderte und nichtbehinderte Menschen erfahren, dann müssen sie sich nahekommen - zum 'Begreifen' nahekommen.

7. Bilanz und Perspektiven: "Der Weg als Ziel"

Wenn Integration als *Ziel* allerorts von jedermann auf den Lippen geführt wird, so ist Integration als *Weg* noch weitgehend unerkannt wie unbekannt. Dazu gilt es für Christinnen und Christen - analog zum Evangelium, unserer frohen Botschaft -, jederzeit das zu leben, was Christus uns vorlebte, nämlich: *"Ich bin der W e g (nicht das Ziel), keiner kommt zum Vater denn durch mich."*

Integration als wechselseitige Interaktion ist vor allem ein *gemeinsamer Weg* beim Leben, Lernen und Glauben. Wie abhängig jedoch dieser *Weg wechselseitiger Interaktion* gerade von der Bereitschaft - neben der danach erlernbaren Fähigkeit - seitens der Noch-Nicht-Betroffenen ist, verdeutlicht nicht zuletzt jene klassische Begegnung Friedrich von Bodelschwinghs mit dem Abgeordneten Hitlers, jenem Dr. Brandt, über die wir aus den Protokollen des Dritten Reiches erfahren, daß Friedrich von Bodelschwingh folgenden Dialog geführt haben soll:

Als Bodelschwingh den Abgeordneten Hitlers danach befragte, was denn für ihn das Merkmal einer 'Null-Punkt-Existenz' sei, soll dieser geantwortet haben: "Es ist dieses, daß es nicht mehr möglich ist, eine menschliche Gemeinschaft mit dem Kranken herzustellen." Hierauf soll Pastor von Bodelschwingh *erwidert* haben: "Herr Professor, Gemeinschaftsfähigkeit ist *zweiseitig* bedingt: Es kommt darauf an, ob *ich* auch gemeinschaftsfähig für den anderen bin. *Mir* ist noch niemand begegnet, der nicht gemeinschaftsfähig wäre." (Kursivierung von der Verfasserin)

Die Gemeinschaftsfähigkeit ist also davon abhängig, welche Möglichkeiten zur Begegnung Mitmenschen einander wechselseitig einräumen, inwieweit sie bereit dazu sind, *'Schritte aufeinander zu'* wirklich zu wagen! Das aber heißt, sich der Krise des eigenen Um-denkens zuallererst selbst zu stellen.

Ich freue mich, daß wir bei diesem Symposion dafür ein lebendiges Beispiel vor Augen haben: *Gemeinsam* werden Frau Ruthild Feist und Frau Christa Ochs - wie zuvor Hölderlin und Zimmer - über ihr *'Miteinander Leben, Lernen und Glauben in der Arche'* berichten. Daß dieser von Paul Vanier eingeschlagene Weg viele neue Weggabelungen - auch in dieser Tagung eröffnen möchte - wünsche ich uns allen; denn:

Jede Arche und jeder Hölderlin-Turm ist ein neuer Anfang in einer Weltgesellschaft, die in Bruchteilen von Sekunden zwar eine Botschaft rund um den Erdball schicken kann, aber arm geworden ist, eben an diesen gelebten, verheißungsvollen, hoffnungserweckenden Botschaften.

LITERATUR

BERGER, P.L./LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1970.

BERTAUX, F.: Hölderlin. Frankfurt/M. 1978.

BLEIDICK, U. (Hrsg.): Theorie der Behindertenpädagogik. In: Handbuch der Sonderpädagogik. Band I. Berlin 1985, S.25-47.

BLEIDICK, U.: Behinderte Schüler in allgemeinen Schulen. Konzepte der Integration: Darstellung und Ideologiekritik. Berlin 1986.

CLOERKES, G.: Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten. Eine kritische Bestandsaufnahme internationaler Forschung. Berlin ^{3}1985.

CONSTANTINE, D.: Friedrich Hölderlin. München 1992.

EBERWEIN, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim-Basel 1988.

EBERWEIN, H.: Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-) pädagogischen Denkens und Handelns. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim-Basel 1988, S.45-53.

HÄRTLING, P.: Hölderlin. Ein Roman. Frankfurt/M. 1989.

SANDER, A.: Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim-Basel 1988, S.75-82.

SCHUCHARDT, E.: Krise als Lernchance. Eine Analyse von Lebensgeschichten. Düsseldorf 1985.

SCHUCHARDT, E.: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. Studien zur Integrations-Pädagogik. (Soziale Integration. Band 1). 3. erw. und durchges. Aufl. Bad Heilbrunn 1987a.

SCHUCHARDT, E.: Weiterbildung als Krisenverarbeitung. Beiträge zur Integrations-Andragogik. (Soziale Integration. Band 2). 3. erw. und durchges. Aufl. Bad Heilbrunn 1987b.

SCHUCHARDT, E.: Schritte aufeinander zu. Soziale Integration durch Weiterbildung. Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn 1987c.

SCHUCHARDT, E. (Hrsg.): Jede Krise ist ein neuer Anfang. Aus Lebensgeschichten lernen. Düsseldorf [4]1988.

SCHUCHARDT, E. (Red.): Wechselseitiges Lernen - Dokumentation des Weiterbildungs-Kolloquiums und der Ausstellung "Schritte aufeinander zu" mit Behinderten und Nichtbehinderten am 8./9.12.1986 in Bonn. (Studien zu Bildung und Wissenschaft. Band 58). Bonn 1988a.

SCHUCHARDT, E.: Halbzeit der UNO-Dekade - Wende zu einer integrativen Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim-Basel 1988b, S.160-169.

SCHUCHARDT, E. (Hrsg.): Was macht den Menschen krank? Gesundsein in eigener Verantwortung. Achtzehn kritische Analysen. Basel-Boston-Berlin 1991.

SCHUCHARDT, E.: Warum gerade ich...? Leiden und Glaube. Pädagogische Schritte mit Betroffenen und Begleitenden. (Kennzeichen 9. Studien und Problemberichte aus dem Projekt 'Frauen als Innovationsgruppen' des Deutschen Nationalkomitees des Lutherischen Weltbundes). Mit Bibliographie der Lebensgeschichten seit 1900 alphabetisch-gegliedert-annotiert. 7. erw. und durchges. Aufl. Göttingen 1993.

VOLKE, W.: Hölderlin in Tübingen. Sonderheft 11. Marbacher Magazin 1978.

WATZLAWIK, P. u.a.: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn-Täuschung-Verstehen. München-Zürich [15]1987.