Handbuch der Erwachsenenbildung 7

Hans-Dietrich Raapke
Wolfgang Schulenberg
(Hrsg.)

Didaktik der Erwachsenenbildung

wk Kohlhammer

Vorwort

Die einzelnen Arbeitsgebiete der Erwachsenenbildung sind in den letzten beiden Jahrzehnten mehr oder weniger gründlich in Monographien wissenschaftlich aufgearbeitet worden. Der Praktiker würde sein spezielles Arbeitsgebiet aber nicht richtig verstehen, sähe er es isoliert. Er muß den Gesamtzusammenhang überblicken können. Von einer »Didaktik der Erwachsenenbildung« muß man heute erwarten, daß sie Zusammenhänge und Interdependenzen deutlich macht.
Es wäre eine Aufgabe für sich, darzulegen, wie sich die Bedeutung und Aktualität eines Sachbereichs im Laufe der Zeit verändert haben. Man denke nur beispielsweise an »Deutsch für Ausländer« oder an das Nachholen jener Schulabschlüsse, die man in der Jugendzeit nicht erreicht hat. Soziale Prozesse wie die Einwanderung ausländischer Arbeitnehmer oder die ökonomische Rezession mit Arbeitslosigkeit haben das Bedingungsgefüge der Erwachsenenbildung stark verändert, worüber in den Didaktiken früherer Jahrzehnte noch nichts zu lesen war. Auch die Theorie der Erwachsenenbildung kommt nicht umhin, unter dem Aspekt der Migrations- und Rezessionsprobleme ihre Lernziele, Inhalte und Methoden zu revidieren.
Die Curricula der Weiterbildung sind offen für neue Aufgaben und weit genug, um auch neue Sachgebiete aufnehmen zu können. Die einzelnen Träger und Einrichtungen der Weiterbildung sind in der Zusammenstellung der Curricula sowohl hinsichtlich der Lernziele als auch der Stoffe und der Methoden nicht an staatliche Lehrpläne oder Richtlinien gebunden. Innovationen sind jederzeit realisierbar, auch Experimente. An der Rückmeldung von Meinungen, die den Teilnehmern im Lernprozeß bei der Erfahrung von Lerninhalten gekommen sind, kann es in der Erwachsenenbildung nicht fehlen.
Die Reihenfolge, in der in diesem Buch die Didaktik der Erwachsenenbildung dargestellt wird, entspricht nicht einer Rangfolge. Wie wichtig eines der vielen Teilgebiete ist, das sich der Interessent als Lernfeld aussucht: dies hängt von der Auswahl des mündigen Lernpartners ab.
Es ist eine kleine Kuriosität, daß das »Handbuch der Erwachsenenbildung« mit dem Band 7 – im vorliegenden – und nicht mit dem Band 8 abschließt, der bereits 1981 erscheinen konnte. Habent sua fata libri! Bei der Erarbeitung von Band 7 ergaben sich besondere Schwierigkeiten, die die Herausgeber des Bandes, Hans-Dietrich Raapke und Wolfgang Schulenberg, mit Beharrlichkeit und im Blick auf das gesetzte Anspruchsniveau gemeistert haben. Nach einem Jahrzehnt liegt nun das »Handbuch der Erwachsenenbildung« komplett vor – als Team-work vieler Experten aus dem In- und Ausland.

Franz Pöggeler

Einleitung

Die Aufgabe, ein Handbuch für die Didaktik der Erwachsenenbildung herauszugeben, haben wir durchaus in dem Bewußtsein übernommen, daß es eine umfassende und in den verschiedenen Dimensionen entfaltete Darstellung einer Didaktik der Erwachsenenbildung in der deutschen Fachliteratur noch nicht gibt. Während für die Schule längst die großen Entwürfe zur Didaktik vorliegen (Otto Willmann, Erich Weniger, Wolfgang Klafki, Paul Heimann, Herwig Blankertz), erscheint in der Erwachsenenbildungsliteratur Didaktik als Stichwort bisher fast nur in Verbindung mit der Methodik. So taucht in der Systematik der Standardbibliographie zur Erwachsenenbildung von Ernst Richter eine Gliederungskategorie Didaktik erst seit der 4. Folge (1972) in dem Begriffspaar »Didaktik und Methodik« auf, und diese Koppelung wird in den neuen Folgen beibehalten. Auch in den vielen Titeln der von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes herausgegebenen Buchreihen ist der Begriff Didaktik unverhältnismäßig selten anzutreffen. Und noch in dem ebenso umfassenden wie zuverlässigen Handwörterbuch der Erwachsenenbildung von Ingeborg Wirth (1978) faßt der entsprechende Artikel Didaktik und Methodik zusammen.

Von den Herausgebern ist Hans-Dietrich Raapke bereits 1955 in einem Beitrag »Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik in der Erwachsenenbildung« der Frage nachgegangen, warum es in der Erwachsenenbildung so wenig Diskussionen über Didaktik gebe. Er stellte fest, daß zwischen den Erörterungen der allgemeinen bildungspolitischen Ziele der Erwachsenenbildung und denen über die Methoden eine Lücke klaffe, nämlich die der Konkretisierungen an bestimmten Inhalten, die der Didaktik zuzurechnen seien: Um im Programm flexibel zu bleiben, scheue man sich vor solchen Konkretisierungen. Die Trennung zwischen Methoden und Inhalten in den beiden Bänden von Franz Pöggeler (1964, 1965) trägt solchen Einstellungen Rechnung. Raapke hat dann 1968 mit dem Aufsatz über »Didaktische Aspekte der Erwachsenenbildung« die grundsätzliche Diskussion aufgenommen. Die Didaktik soll danach die Frage nach den Zielen, den Inhalten und den Methoden der Erwachsenenbildung umfassen, und zwar sowohl die Planung und Organisation des Lehrens mit den dafür zu treffenden Auswahlen und Entscheidungen als auch die Analyse der Erwartungen und der Bedingungen für das Lernen. Didaktische Erfahrungen aus der Praxis lägen als »Rohmaterial« in Hülle und Fülle bereit; sie zu sammeln, auszuwerten und austauschbar zu machen, sei Aufgabe der didaktischen Theorie. Diesen Ansatz hat Raapke kontinuierlich verfolgt, so in dem mit Otto Lange herausgegebenen Sammelband »Weiterbildung der Erwachsenen – System und Didaktik« bis zu dem Beitrag »Zur Theorie des Lernens im Erwachsenenalter« im Band 8 dieses Handbuches. Wolfgang Schulenberg hat Spezialaspekte der Didaktik aufgegriffen, so »Zu dem Problem der Wissensvermittlung bei Erwachsenen« (1961), im Bereich der Medizin (1973) und der Rehabilitation (1974). 1968 hat er in »Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen« dargelegt, »daß die Volkshochschule ihre Arbeit durch planmäßige Studienprogramme mit Prüfungen und Zeugnissen ausbauen muß«. Dieser schmale Band, der die Zertifikatsarbeit begründet hat, war ein didaktischer Systementwurf. Ein umfassendes didaktisches Konzept für den Aufbau eines systematischen und flächendeckenden Weiterbildungsangebotes enthält schließlich der von beiden Herausgebern gemeinsam mit Joachim Dikau,

Willy Strzelewicz, Johannes Weinberg und Ferdinand Wiebecke 1975 vorgelegte »Strukturplan Weiterbildung«.
Die allgemeine Diskussion über Didaktik, die in dieser Phase weiter an der Schule orientiert blieb, nahm freilich den Umweg über das für einige Jahre beherrschende Thema mit dem Schlagwort Curriculum. Doch als der Pulverdampf der Gefechte zwischen den verschiedenen Curriculumtheorien abgezogen war, wurden wieder die Fundamente der Didaktik erkennbar. Immerhin hatte die Curriculumdiskussion das Bewußtsein für die inhaltlichen Probleme der Bildung und für ihre wissenschaftliche Erörterung geschärft. Übrigens hatte sich währenddessen die Hochschuldidaktik als eigene Disziplin entwickelt, sie hat aber ihre eben erst erworbene Reputation bald wieder eingebüßt. Das Thema einer Didaktik der Erwachsenenbildung ist sodann von sozialwissenschaftlichen und psychologischen Ausgangspunkten her aufgenommen worden. Diese Ansätze bekamen allerdings teils mehr den Charakter begrifflicher Konstruktionen (Wilhelm Mader), teils einen normativen Zug wie besonders in dem Postulat der Teilnehmerorientierung. Jedenfalls wurde nicht das Zusammentragen und Auswerten von Lehr- und Lernerfahrungen daraus, wie es etwa in der richtungweisenden Untersuchung von Horst Siebert und Herbert Gerl (1975) praktiziert wurde. Noch stärker von dem Mangel didaktischer Erfahrungen und Reflexionen waren verschiedene Versuche bestimmt, aus Nachbardisziplinen im Quereinstieg Ansprüche an die Erwachsenenbildung zu richten. Solche im Kern oft wichtigen Ansätze aus der politischen Ökonomie, der Industrie- und Berufssoziologie, der Arbeitsmarktforschung und anderen Bereichen haben sich durchweg wegen ihrer didaktischen Inkompetenz nur kurzfristige Aufmerksamkeit verschaffen können (vgl. Schulenberg, 1978). Indes hat das Fortschreiten der Professionalisierung die Suche nach einer Didaktik der Erwachsenenbildung verstärkt. Während früher Mitarbeiter ihre aus Engagement und Erfahrung abgeleitete individuelle Kompetenz gegenüber wissenschaftlicher Analyse eher abschirmten, stellen heute Mitarbeiter, die aus einer unmittelbaren akademischen Ausbildung kommen, auch hier selbstverständlich Ansprüche an die zuständigen Wissenschaften. Und zu ihnen kommt eine große Zahl von Lehrkräften aus den Institutionen des Zweiten Bildungsweges und der beruflichen Fachschulen wie aus den vielfältigen Fort- und Weiterbildungsaktivitäten privater und öffentlicher Wirtschaftsunternehmen und Dienststellen, die zunehmend erkennen, daß ihre – wenn auch unterschiedliche – Arbeit sehr wohl Erwachsenenbildung ist.
Was kann unter diesen Umständen der vorliegende Band leisten? Er soll für die Erwachsenenbildung eine das Arbeits- und Problemfeld der Didaktik repräsentierende Übersicht vorstellen. Er soll Handreichungen für die Praxis der Erwachsenenbildung nicht minder berücksichtigen wie die wissenschaftliche Diskussion über den Gegenstand Didaktik. Alle Autoren sind gebeten worden, die derzeitige Diskussion in ihrem speziellen Arbeitsbereich zu skizzieren und auf diesem Hintergrund konkrete Hinweise und Hilfen für die Praxis zu geben.
Der Entwicklungsstand in den einzelnen Bereichen und die Akzentsetzungen der einzelnen Autoren haben, wie nicht anders zu erwarten, dazu geführt, daß in einigen Beiträgen die wissenschaftliche Diskussion, auch die Auseinandersetzung um bestimmte theoretische Konzepte, in den Vordergrund gerückt wird. Bei anderen sind mehr die fachlichen Aspekte betont worden. Wiederum in anderen Beiträgen haben dann die auf praktische Verwendbarkeit zielenden Überlegungen das Hauptgewicht bekommen. In manchen Fächern, zumal denen, die schon im Schulunterricht einen hohen Grad von didaktischer Ausarbeitung aufweisen und über die es auch in der Erwachsenenbildung eine breite Diskussion gibt, finden sich abgeklärte Positionen. In anderen Fächern oder Sachgebieten haben sich bisher nur wenige Autoren der didaktischen Problematik angenommen. Das gilt vor allem für neue

Gebiete wie die Informatik oder die Ökologie oder für die bisher theoretisch vernachlässigten Bereiche der Künste und der kulturellen Bildung. Auch für die Arbeit mit manchen Zielgruppen hat die Didaktikdiskussion gerade erst begonnen, so für die Behinderten und für die Ausländer, während dagegen die Diskussion um die Arbeiterbildung schon eine lange Tradition hat. Unser Bestreben war es, ungeachtet solcher Verschiedenheiten den aktuellen Diskussionsstand so breit und vielfältig wie möglich zu präsentieren.

Die Gliederung des Bandes folgt dem alten Prinzip vom Allgemeinen zum Besonderen. Die allgemeinen, für alle Lehr- und Lernsituationen der Erwachsenenbildung geltenden Abhandlungen bilden den ersten Teil. Nach einer Einführung in die Didaktik der Erwachsenenbildung wird der Stand der lerntheoretischen Diskussion über das Lernen Erwachsener vorgestellt. Es folgen die beiden Kernthemen über Methoden und Medien in der Erwachsenenbildung. Zugespitzt auf die aktuelle Diskussion wird sodann unter Rückgriff auf die Curriculumdiskussion das Prinzip der Teilnehmerorientierung behandelt. Mit den erfahrungsorientierten Lernkonzepten wird ebenfalls eine aktuelle Diskussion aufgenommen. Der Beitrag über die Realisierung von Unterrichtsinhalten kann insbesondere dem Praktiker nützliche Hilfen geben. Eine Klärung von Bildungsinteressen, Bildungsbereitschaft und Bildungsverhalten schließt den ersten Teil ab.

Der zweite Teil behandelt die einzelnen Fach- und Sachgebiete. Vollständigkeit war hier nicht erreichbar, wohl aber sind alle wichtigen Bereiche zusammengefaßt oder exemplarisch vertreten. Mit der kulturellen, beruflichen und politischen Erwachsenenbildung sowie mit der sprachlichen Kommunikation werden vier zentrale Sachgebiete in der Erwachsenenbildung abgehandelt. In der Praxis der Erwachsenenbildung sind diese Bereiche unterschiedlich stark entwickelt. Auch ihre Didaktik weist einen unterschiedlichen Grad von Ausarbeitung auf. In der Bedeutung läßt sich jedoch keine Rangordnung zwischen diesen Bereichen vertreten. Neben den fächerübergreifenden Sachgebieten spielen nach wie vor die einzelnen Fächer eine wichtige Rolle in der Erwachsenenbildung. Exemplarisch für den Fremdsprachenunterricht steht der Englischunterricht als der am meisten verbreitete, und die didaktisch besonders aktuelle Elektronik repräsentiert die modernen Technikfächer.

In der lebhaften Diskussion, ob die Zielgruppenarbeit das Zentrum einer auf Zukunft gerichteten Erwachsenenbildung sein müsse, wird weithin übersehen, daß es hier nicht allein um eine soziale und politische, sondern auch um eine didaktische Frage geht. Deshalb ist der dritte Teil von Beiträgen wichtigen Zielgruppen gewidmet. Die Gruppierungsmerkmale sind dabei nicht einheitlich. Familienbildung liegt in einiger Nähe zur Altenbildung. Arbeiterbildung und Erwachsenenbildung mit Ausländern haben historisch und sozial unübersehbare Berührungspunkte, gleichwohl aber derzeit sehr unterschiedliche didaktische Ansprüche und aktuelle Problemlagen. Bei der Zielgruppe der Behinderten kommt es gerade darauf an, deren Weiterbildung zusammen mit Nichtbehinderten zu sehen. Gemeinsam ist allen Zielgruppen, daß sich auf sie eine spezifische Aufmerksamkeit richtet und eigene didaktische Entscheidungen und Wege gesucht werden. Neben den besonderen Zielgruppen gehören zum Horizont einer Didaktik der Erwachsenenbildung auch die besonderen Formen des Bildungsurlaubs und des Fernstudiums, die daher in eigenen Beiträgen vorgestellt werden.

Diesen Band fertigzustellen, war ein mühseliges und notgedrungen langwieriges Unterfangen. Daß es gelungen ist, gibt Anlaß zum Dank an viele für ihre Mitarbeit, für geduldige Hilfe und Bestärkung.

Hans-Dietrich Raapke *Wolfgang Schulenberg*

Erika Schuchardt

22 Weiterbildung mit behinderten und nichtbehinderten Menschen

22,1 Behinderung als sozialer Prozeß – Paradigmenwechsel

Wer erstmals mit sogenannten behinderten Menschen und mit Fragen ihrer Weiterbildung konfrontiert wird, glaubt selbstverständlich, die Defizite der Behinderten klar zu erkennen, allzu offenkundig springen sie ins Auge: körperliche Gebrechen, geistige Abweichungen, psychische Auffälligkeiten, beeinträchtigte Sinneswahrnehmungen. Sie erzeugen beim Betrachter zugleich unterschwellig eine Urangst davor, daß er selbst irgendwann so behindert sein könnte, und lassen ihn routinemäßig auf vertraute Abwehrmechanismen ausweichen: Sie bestehen – geprägt durch Lebens- und Lerngeschichte – überwiegend aus Abstand, overprotection, Mitleid, Nichtbeachtung (gemäß der Irrelevanz, »man tut so, als sei der Behinderte nicht existent«), und selten nur gelingt ein unbefangener Umgang (Normalität). Auch deshalb proklamierte man »einander verstehen, miteinander leben« als Motto des Internationalen Jahres der Behinderten 1981. Die intensivere Beschäftigung sowohl mit den Reaktionen der Nichtbehinderten als auch mit denen der Behinderten läßt erkennen, daß es möglicherweise ganz andere Dimensionen der Behinderten-Problematik sind, die Behinderte – und zwar unabhängig von ihrer Behinderungsart – von Nichtbehinderten, man kann auch zutreffender sagen von Noch-Nicht-Betroffenen, trennen.

Erhellend dazu wirkt eine dem Quellenmaterial des Bethel-Archivs entnommene Aussage aus der nationalsozialistischen Zeit. Als der NS-Beauftragte Dr. Brandt mit dem leitenden Anstaltspastor Fritz von Bodelschwingh über die Vernichtung des »lebensunwerten Lebens« aller Behinderten (Anfallskranke, geistig und psychisch Behinderte) verhandelte, begründete er das mit der »Nullpunkt-Formel« für behinderte Existenzen. Auf die Gegenfrage, was denn die Merkmale einer Null-Existenz seien, soll Dr. Brandt entgegnet haben: »Es ist dieses, daß es nicht mehr möglich ist, eine menschliche Gemeinschaft mit den Kranken herzustellen«, worauf Fritz von Bodelschwingh entgegnet haben soll: »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.« Danach hat also Fritz von Bodelschwingh schon vor 50 Jahren auf einen Tatbestand aufmerksam gemacht, der in den letzten Jahren immer stärker in den Vordergrund der Überlegungen zur Behindertenproblematik gerückt ist. Zunehmend werden die psychosozialen Probleme erkannt, die die Behinderung bestimmen. Betroffene äußern sich darüber so:

»Probleme Behinderter?! – bestimmt nicht das, was Sie meinen: Meine Behinderung, das pack' ich schon, aber das verdammte Urteil über mich, das ist ein Fluch, das ist das, ewig so als Behinderter leben zu müssen. Das ist das Problem.«

»Behinderter, das ist man nicht, dazu wird man gemacht, das läuft so total: vorprogrammiert, vollautomatisch, non-stop bis zum Schrott. Das ist fast wie lebendiges Totsein!«

»Behindert, das heißt lebenslänglich! – lebenslänglich verurteilt zur Rolle des Behinderten

ohne Aussicht auf Freispruch oder Begnadigung – inhaftiert in das Dasein als Behinderter – das ist ein teuflischer Kreis, endlos, ausweglos, unentrinnbar...«

Daraus ließe sich die *These* ableiten: *Weniger die Behinderten sind unser Problem, vielmehr werden wir, die Nichtbehinderten, ihnen zum Problem.* Vor diesem Hintergrund versteht sich die *Grundthese* der Zielgruppenarbeit mit behinderten Betroffenen: *Probleme sozialer Integration Behinderter sind primär solche sozialer Interaktion: Soziale Isolation Behinderter ist das Ergebnis fehlender oder unangemessener Interaktion im Sozialisationsverlauf, ihr Ausdruck ist wechselseitig gestörte Interaktion; soziale Integration ist das Ergebnis vorhandener und angemessener Interaktion im Sozialisationsverlauf, ihr Ausdruck ist wechselseitig ungestörte Interaktionsfähigkeit.*

Ulrich Bleidick (Zum Begriff der Behinderung. In: Bürli, A.: Sonderpäd. Theoriebildung 1977) macht den Versuch, die Verschiedenartigkeit des Begriffs Behinderung anhand von vier Modellen aufzuzeigen, denen er theoretisch verallgemeinernd – in Anlehnung an Kuhn – unterschiedliche Paradigmen als Erklärungsansatz zuordnet.

Ihre Verknüpfung erkennt er allein in der Handlungsperspektive:

»– Behinderung ist ein medizinisch faßbarer Sachverhalt: Behinderung als medizinische Kategorie
– Behinderung ist eine Zuschreibung von sozialen Erwartungshaltungen: Behinderung als Etikett
– Behinderung ist Systemerzeugnis schulischer Leistungsdifferenzierung: Behinderung als Systemfolge
– Behinderung ist durch die Gesellschaft gemacht: Behinderung als Gesellschaftsprodukt.

Theoretisch verallgemeinert handelt es sich um
– das individualtheoretische Paradigma
– das interaktionstheoretische Paradigma
– das systemtheoretische Paradigma
– das gesellschaftstheoretische Paradigma.«

Danach definiert sich Behinderung insbesondere auch als ein sozialer Prozeß, der nach Wolfgang Jantzen (Sozialisation und Behinderung, 1974) »nur aus dem Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse begriffen werden kann.« Vor diesem Hintergrund erschließen sich z. B. unterschiedliche Definitionen von Behinderung in europäischen Ländern und Ländern der Dritten Welt aufgrund der Interdependenz von Sozialisation und Behinderung. Während man in den europäischen Ländern im allgemeinen unter Behinderung vorrangig die vier Arten Körper-, Seelen-, Sinnes- und Geistes-Behinderung versteht und sich dabei an den von der Weltgesundheitsorganisation herausgearbeiteten internationalen Klassifizierungen »Schädigung, Beeinträchtigung und Behinderung« orientiert (WHO, Genf 1980), denkt man in den Ländern der Dritten Welt zuerst an Behinderung durch Hunger (20 % aller Behinderungen gehen auf Unterernährung zurück) und durch Krieg; schließlich entdeckt man in den Industrieländern mit Trend zur Technisierung und Verstädterung zunehmend eine neue Behinderung, die sogenannte Lebensgestörtheit, ausgelöst durch Isolation, Automation, Streß, Leistungsüberforderung sowie durch Drogen und Aggressivität. Im Zahlenspiegel amtlicher Statistik lauten die Prozentwerte für die Behinderten in der Bundesrepublik im Jahre 1979 insgesamt 5,6 %, gemessen an der Gesamtbevölkerung (Stat. Bundesamt Wiesbaden, 1981). Dabei sollte daran erinnert werden, daß die rund 5 Mill. Behinderten in der Bundesrepublik, statistisch vergleichbar der Einwohnerschaft der Schweiz, nur einen Bruchteil der 500 Mill. Behinderten auf der ganzen Welt ausmachen, von denen nur 100 Mill. Behinderte in den europäischen Ländern gegenüber 400 Mill. Behinderten in den Ländern der Dritten Welt leben.

Würde man überdies zur Abgrenzung zwischen Behinderung und Gesundheit die Definition der World-Health-Organisation zugrunde legen, nach der »Gesundheit . . . nicht allein Freisein von Krankheit und Gebrechen«, sondern der »Zustand vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens« sei, dann würde bezogen auf die Bundesrepublik deutlich: nicht nur jeder 10. Mitmensch, sondern jeder 5. unter uns wäre ein »Behinderter«, zutreffender ein »Betroffener«!

22,2 Erziehungswissenschaftliche Zäsur 1970 – Literatur und Forschungsstand

Die erweiterte Sicht bei der Definierung von Behinderung als sozialem Prozeß orientiert am interaktionistischen Paradigma – spiegelt sich aufschlußreich bei der Analyse der erziehungswissenschaftlichen Literatur und Forschung wider. Hier können die veränderten Sichtweiten nur sehr verkürzt wiedergegeben werden (ausführliche Darstellung vgl. Schuchardt, E.: Soziale Integration Behinderter, 1982, S. 78 ff.).

Die Sichtung der relevanten Fachliteratur sowie Recherchen im deutsch-, englisch- und niederländischsprachigen Raum führt zu einer generellen Klassifizierung der Literatur in Publikationen vor und nach 1970. Derartige Veränderungen stehen – wie auch anhand der bildungspolitischen Dokumente nachfolgend dargelegt wird – in einem engen Zusammenhang mit dem sich wandelnden gesellschaftlichen Bewußtsein. Um das Jahr 1970 – zeitgleich mit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates – scheint eine deutliche Zäsur in der theoretischen Diskussion zu bestehen; die Markierung kennzeichnet eine veränderte Sichtweise des Problems Behinderung. Wurde vor 1970 schwerpunktmäßig der physiologische Aspekt im Sinne eines Defektes angegangen, tritt nach 1970 vorrangig der komplexere psychosoziale Aspekt der Behinderung im Verständnis einer Devianz, bezogen auf das gesamtgesellschaftliche Interaktionsfeld, in den Blickpunkt der Forschung. Demgemäß wandeln sich die Theorieansätze von den eindimensional am physiologischen Defekt orientierten Bemühungen um die »Behinderungsbewältigung« zur mehrdimensionalen, die psychosoziale Devianz einschließenden »Krisenverarbeitung«. Der Behinderte wird nicht mehr reduziert auf seine Behinderung und lediglich als defekte Person behandelt, sondern er tritt in den Vordergrund als lernender Mitmensch mit individueller Eigenart wie psychosozialer Devianz, als ein lebenslang Lernfähiger. Das spiegelt die erziehungswissenschaftliche Literatur wider.

Vor 1970 ist *Behinderungsbewältigung* bei Kindern – Erwachsene bleiben weitgehend ausgespart – fast ausnahmslos gekennzeichnet durch Titel wie: »Das ›körperbehinderte‹ oder ›geistig-behinderte‹ oder ›andersbehinderte‹ Kind«, also durch Betonung der physischen Dimension. Dementsprechend konzentrieren sich die Titel der Literatur über oder für Eltern fast ausnahmslos auf deren Rolle als ›Erzieher‹ eines behinderten Kindes. Die Rolle der ›Elternschaft‹ bzw. die Rolle als ›Mann‹ oder als ›Frau‹ bleiben noch relativ unberücksichtigt. So heißt es häufig: »Die ›Mutter‹ oder die ›Erziehung‹ oder ›Ratgeber‹ eines ›körperbehinderten‹, ›geistigbehinderten‹ oder ›andersbehinderten‹ Kindes«. (Zur Bibliographie der Literatur vor 1970 zur Behinderungsbewältigung vgl. Schuchardt, E.: Soziale Integration Behinderter, Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie, Braunschweig, 2. erw. Auflage 1982, S 224 ff.).

Nach 1970 überwiegen Formulierungen wie: »Das ›behinderte Kind‹ oder das ›nichtbehinderte Kind‹ in seinen ›Einstellungen und Beziehungen zu . . .‹«. Die Lite-

ratur über und für Eltern problematisiert deren Rollenkonflikt, spricht sie gleicherweise in ihren konkurrierenden Rollen als ›mündige Erwachsene‹, als ›Mann‹ oder als ›Frau‹, als ›Ehepartner‹, als ›Eltern‹, als ›Erzieher‹, als ›Mitarbeiter‹, als ›Ko-Therapeuten‹ an, betont also mehr die psychosoziale Dimension, u. a. mit den Angeboten zur Beratung wie: »›Das Bejahungsproblem bei Eltern‹ oder ›Sozialtherapie mit Eltern‹ oder ›sellsorgerische Begleitung von Eltern‹«, was neue Initiativen in der Weiterbildung erforderlich werden läßt. Völlig neue Themen sind *›Krisenverarbeitungsprozesse‹*. Solche krisenhaften Vorgänge sind Sterben, Trauer, Elternschaft eines behinderten Kindes, Behinderung und andere Lebenskrisen. Gemeinsam ist all diesen Krisen die Diskrepanz zwischen der subjektiven Erwartung und den objektiven Ereignissen inmitten eines gesellschaftlichen Normensystems, die es in einem Lernprozeß Krisenverarbeitung zu verarbeiten (keinesfalls zu bewältigen) gilt. Die Krisenverarbeitung des Sterbens wird von Elisabeth Kübler-Ross 1970 und die des Trauerns in der Habilitation von Jorik Spiegel 1972 erstmalig systematisch abgehandelt, Literatur zur Krisenverarbeitung Behindertsein fehlt, abgesehen von zwei Ausnahmen. Zu den Ausnahmen gehören die Dissertationen von Manfred Hambitzer, der anhand von fünfzig Fallstudien Kriegsbeschädigter schon 1962 die Schicksalsbewältigung bei Körperbehinderten beschreibt, und von Henk Degen aus dem Jahre 1974, der einer »... begleidung van ouders met een geestelijk gehandicapt kind« nachgeht, die dann von dem ersten Lehrstuhlinhaber für ärztliche Ethik an der Universität Maastricht, Paul Sporken, 1975 in theoretischer Hinsicht weiterentwickelt wurde. Doch auch diese Autoren beschreiben noch keinen systematischen Lernprozeß bei Behinderten und sind zudem auf spezielle Behinderungsarten festgelegt.

In jüngster Zeit zeichnen sich *drei Forschungsansätze* zur Verarbeitung der Krise ›Behindertsein‹ ab, die hier kurz genannt werden sollen:

- Als ein Ansatz im deutschsprachigen Raum ist das Forschungsprojekt »Lernprobleme Erwachsener« der Stiftung Rehabilitation Heidelberg (1977) zu nennen, das aber die Krisenverarbeitung bei Behinderten nur verkürzt berücksichtigt und zudem nur berufliche Rehabilitanden (eine ausgewählte Sondergruppe) befragt. Der Beitrag der Heidelberger Studien besteht darin, daß die Verfasser erstens das Problem ›Behinderungsbewältigung‹ überhaupt im Rahmen von Lernproblemen aufgegriffen haben, zweitens keinen direkten Zusammenhang zwischen Sichtbarkeit sowie Stärke der Behinderung und irgendwelchen der acht Lernproblem-Dimensionen gefunden haben, drittens jedoch von ihnen bemerkt wurde, daß »lediglich die durchweg mäßige gleichgerichtete Korrelation zu den meisten Lernproblem-Dimensionen sowie das Vorhandensein der Dimension Behinderungsverarbeitung auf beiden Lernproblem-Faktoren« auffällig war. Die Autoren prägen dafür den Begriff einer ›Moderator-Variablen‹, die auf die übrigen Verhaltensdimensionen mögleicherweise einwirkt (S. 132). Sie folgern daraus für den Lernprozeß Behinderungsbewältigung, daß die vorrangigen Lernprobleme die Chancen einer adäquaten Behinderungsbewältigung bzw. Krisenverarbeitung nicht nur erschweren, sondern sie möglicherweise auch verhindern können.
- Im Ausland entwickelt O. N. Osuji an derUniversity of Nigeria – soweit ersichtlich – als erster ein Instrumentarium zur Erfassung von Behinderungsverarbeitung, (»Acceptance of Loss – Quantification of the Concept«, 1975), das als Forschungsergebnis der Industrial Rehabilitation Unit, Manchester, vorgelegt wurde. Osuji erhärtet mit seinen Ergebnissen die vor ihm von anderen Forschern aufgestellte These: »that there is no one to one relationship between disability and behaviour...«, und er referierte die vorliegenden Forschungsergebnisse, die nachweisen, daß die psychosoziale Reaktion des Umfeldes auf die physiologische Behinderung weit mehr behindernde Wirkung erzielt, als die Behinderung selbst auslöst. In Anlehnung an Dembo entwickelt auch er sein Konzept zur »acceptance

of loss« anhand der notwendigen Wandlung des eigenen Wertsystems, das zur bestimmenden Voraussetzung werden muß. Analog zu Dembo sieht er drei Unterscheidungen in der möglichen Wandlung des Wertsystems: »1. Enlargement of scope of values, 2. Containing, disability effects or ›spread‹, 3. Subordinating physique« (S. 3). In Übereinstimmung mit der Arbeit von Hambitzer wird auch bei Osuji offenkundig und überdies statistisch abgesichert sowie auf alle Behinderungsarten ausgeweitet: knapp die Hälfte der Rehabilitanden konnte die Behinderungsbewältigung nicht leisten, bei Hambitzer (1952) 35 %, bei Osuji (1975) 40 %. Addiert man dazu die Gruppe der noch kämpfenden und noch suchenden Rehabilitanden, steigt deren Zahl bei Hambitzer um weitere 15 % und bei Osuji um weitere 17 % auf insgesamt 50 % bzw. 57 % an. Auch wenn gewisse Vorbehalte gegenüber der Entwicklung eines statistischen Instrumentes zur Messung von Behinderungsbewältigung bei Osuji gemacht werden müssen, bleibt für unsere Fragestellung Krisenverarbeitung bei Behinderung doch festzuhalten, daß um die 50 % aller Behinderten die Behinderung *nicht* verarbeiteten oder, wie vermutet werden kann, ihren Lernprozeß vorzeitig abbrachen, da pädagogische Krisenpräventionen und Kriseninterventionen ausblieben und das Angebot einer Prozeßbegleitung nicht vorhanden war.

– Als jüngste Forschung liegt die Untersuchung der Verfasserin »Soziale Integration Behinderter« vor (1980); auf der Grundlage interaktionistischer Theorie werden die Erfahrungen betroffener Behinderter und ihrer Bezugspersonen beschrieben. Dabei fanden sich aufgrund von nahezu 300 Biographieanalysen aus dem Zeitraum von 1900–1984 typische Deutungsmuster und Lernprozeßverläufe, die sich vor dem Hintergrund eines innovativen Integrationsbegriffs mehrdimensional als psychosoziale Verarbeitung von ›Krisen‹ kennzeichnen lassen. Einzelheiten dazu und zu den Folgerungen werden unter »Pädagogische Konzeption: Krisenverarbeitung als Lernprozeß« dargestellt. (Zur Bibliographie der Literatur nach 1970 zur Krisenverarbeitung vgl. Schuchardt, E., a. a. O., S. 228 ff.)

22,3 Separation versus Integration – Bildungspolitische Entwicklungen

Die herausragenden Ereignisse aus weltweiter politischer Sicht waren die Proklamation des »Internationalen Jahres der Behinderten 1981« und die »Internationale Dekade der Behinderten 1983–1992« durch die UNESCO. So problematisch derartige Proklamationen auch sein mögen, so müssen doch auch die Anstöße gesehen werden, die durch derartige Aktionen internationaler Organisationen ausgehen. Gerade das Motto des »Jahres der Behinderten«, das »full participation and equality« lautet (deutsche Version: »Einander verstehen – miteinander leben«), signalisiert, daß auch auf politischer Ebene das bereits ausgeführte psychosoziale Merkmal der gestörten Beziehungsfähigkeit als ein Hauptproblem erkannt wurde. Immerhin folgten 127 UNO-Mitgliedstaaten durch Gründung eigener nationaler Komitees dem Aufruf; auch die Bundesregierung beteiligte alle interessierten Organisationen an der Durchführung eines Aktionsprogramms und ernannte auf Dauer einen Bundesbeauftragten für die Belange der Behinderten. Auf erhebliche Resonanz stieß schließlich die ebenfalls von der UNESCO ausgerichtete Weltkonferenz zu Behindertenfragen 1981 in Torremolinos/Spanien.

Auf nationaler Ebene nahmen die bildungspolitischen Entwicklungen in den letzten 15 Jahren einen ungewöhnlichen Verlauf; er läßt sich – positiv gedeutet – als permanenter Lernprozeß analysieren, negativ gedeutet als Geschichte verhinderter Lern-

chancen. So veranschaulicht die Analyse der bildungspolitischen Dokumente einen ambivalenten Lernprozeß bei Bildungspolitikern und Bildungspraktikern, der sich zwischen den Polen Separation und Integration hin und her bewegt.
Anders als nach der dargestellten Zäsur in der erziehungswissenschaftlichen Literatur im Jahre 1970 erweisen sich in den bildungspolitischen Dokumenten behinderte Erwachsene noch als eine vernachlässigte Minderheit. Auch der die folgende bildungspolitische Entwicklung prägende »Strukturplan für das Bildungswesen« des Deutschen Bildungsrates 1970 klammerte alle Behindertenfragen aus. Der sog. Folge-Strukturplan 1973 machte sie zwar zum Zentralthema und erarbeitete »Empfehlungen zur pädagogischen Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher«; aber immer noch sparte er den behinderten Erwachsenen aus. Dennoch ist die Akzentsetzung dieser sog. »Integrationsempfehlung« von einschneidender Bedeutung, vertritt sie doch erstmalig die These: »So viel Integration wie möglich und so wenig Separation wie nötig« und setzt sich damit kontrastierend von der fast zeitgleichen Separationstendenz in der »Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens« der Kultusministerkonferenz 1972 ab.
Als Folge der Integrationsempfehlungen fordert der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft in seiner »Bildungspolitischen Zwischenbilanz« 1976 die »Ansprache neuer Gruppen wie Behinderte und ausländische Arbeitnehmer . . .« und ergänzt sie durch vom Bund finanzierte »Modelle für eine verbesserte Informations-und Beratungsarbeit«. Diese Entwicklung schlägt sich auch in der »Erklärung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes« 1978 nieder, in der betont wird: »Arbeit mit bestimmten Zielgruppen ist daher Bestandteil des Volkshochschulangebotes.« Auch der Deutsche Städtetag nimmt diese Tendenz in den »Hinweisen zur kommunalen Behindertenhilfe« 1979 auf, indem er auf die »Förderung sozialer Kommunikation gegenüber Nichtbehinderten . . .(durch) Bildungsprogramme« ausdrücklich hinweist (ausführliche Darstellung vgl. Schuchardt, E. in: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 1983, Hrsg. Joachim Knoll).

22,4 Umlernen als Zukunftschance – Begründungsansätze

Die Begründungsproblematik erschließt sich am eindrucksvollsten aus alltäglich gebrauchten Abwehrargumenten aus der Weiterbildungspraxis:

»Wir wollen auch etwas *für* Behinderte tun; aber wäre es nicht doch besser, sie da zu lassen, wo sie jeweils sind, und unnötige Transporte oder bauliche und technische Barrieren wie auch manche Peinlichkeiten in unserer Weiterbildungseinrichtung zu vermeiden?«
»Die gegenwärtigen Erwachsenenbildungsgesetze und Organisationsstrukturen unserer Einrichtung können einer Arbeit mit Behinderten noch nicht gerecht werden, dann ist es doch besser, wenn wir es ganz lassen.«
»Unsere Mitarbeiter sind überlastet und können eine so zeit- und personenintensive Aufgabe nicht auch noch leisten.«

Das wäre ein abwehrendes rationales Nein auf der fremdgesteuerten kognitiven Ebene; es wird noch eindeutiger hörbar auf der ungesteuerten affektiven Ebene:

»Wenn man wirklich im Interesse aller denkt, muß man doch befürchten und auch ehrlich zugeben, daß das Image der Weiterbildungseinrichtung durch Behinderte belastet und abgewertet wird!«
»Volkshochschule ist doch keine Beklopptenanstalt!«
»Das soziale Engagement der Mitarbeiter ist zwar notwendig, aber es muß von Fall zu Fall neu überprüft werden, inwieweit das überhaupt eine Aufgabe für die Weiterbildung sein kann.«

Aber auch die eigene Infragestellung wird hörbar auf der aktional selbstgesteuerten Ebene:

»Ich erlebe meine eigene Unsicherheit und Angst, aber auch meine ästhetische Abwehr, wenn ich versuche, erste Schritte auf Behinderte zuzugehen.«

»Ich erkenne, daß eine Bildungsarbeit mit Behinderten Veränderungen für unser Aufgabenverständnis wie auch für die Struktur unserer Einrichtungen mit sich brächte, wir müßten neue Prioritäten setzen, wir müßten die Organisation der Funktion unterordnen.«

»Ich kann kein eigenes Konzept vorlegen, ich habe keine Vorgaben, und ich kenne doch die Lebenssituation bzw. die spez. Lebenswelt der Behinderten gar nicht.«

Alle diese Argumente werden aus ihrem Kontext verständlich und verweisen nachdrücklich auf die Notwendigkeit zur Transparenz ihrer gesellschaftlichen Ursachen, so daß in Lernprozessen mit dialogischer Interaktion aus Deutung und Umdeutung die Chance zur Veränderung möglich wird. Aus ihnen erschließt sich erneut das Kernproblem der Integration als die – durch separierende Erziehung und somit Bildung noch verstärkte und somit erlernte – gestörte Beziehungsfähigkeit im Verhältnis zwischen Behinderten und Nichtbehinderten bzw. gegenüber allem scheinbar von der Norm Abweichenden. Es läßt sich eine wechselseitige Beeinflussung des Verhaltens von Behinderten und Nichtbehinderten zueinander erkennen. In vielen Untersuchungsergebnissen spiegelt sich der dadurch ausgelöste soziale Teufelskreis wider: die Behinderten haben eine bestimmte Vorstellung von ihrer scheinbar negativen Wirkung auf die Nichtbehinderten. Gegen diese vorweggenommenen ablehnenden Urteile wollen sie sich wehren, und in ihrer Abwehr verhalten sie sich dieser negativen Erwartung entsprechend. Die Nichtbehinderten wiederum reagieren aufgrund von negativen Vorurteilen bezüglich der Behinderten diesen gegenüber unangemessen. Damit rufen sie deren Widerstand und eventuelle aggressive Gegenreaktionen hervor und bekommen somit ihre ursprünglichen Erwartungen bestätigt.

Erschwerend kommt hinzu: in uns allen regt sich der uralte Angstabwehrmechanismus (Richter, H. E.: Lernziel Solidarität, 1980), wenn wir uns auf das Andersein – sowohl in uns selbst bei Eintritt einer Behinderung als auch im Mitmenschen beim behinderten Partner – einlassen sollen. Der Natur des Vorurteils verhaftet, empfinden wir das als eine kaum zumutbare Belastung, von der wir uns so schnell wie möglich wieder zu entlasten suchen (dafür bietet unser automatisiertes Entsorgungs-bzw. Dienstleistungssystem einer modernen Zivilisationsgesellschaft überreichlich vorprogrammierte separierende Angebote). Beide – Betroffene und Noch-Nicht-Betroffene – übersehen dabei, daß sie sich damit den Lernprozessen zur Bewußtseinsänderung entziehen, in denen ein neues, zukünftige Möglichkeiten antizipierendes Lernen als Chance erst entdeckt wird (vgl. dazu: »Zukunftschance Lernen – der Lernbericht des Club of Rome für die 80er Jahre«).

Erinnert sei hier an die schon von C. W. Allport (Die Natur des Vorurteils, 1971) beschriebenen Selbstschutzmechanismen Behinderter als Ausdruck ihres gestörten Selbstwertgefühls, des weiteren an Erving Goffman's Stigma-Theorie (Stigma, 1974), die Aufschluß über die Techniken zur Bewältigung beschädigter Identität brachte, und nicht zuletzt an George H. Mead's Untersuchungen zur Identität (Geist, Identität und Gesellschaft, 1973).

Vor dem Aufriß dieser Problematik stellt sich die Frage nach der Begründung. Der schon zitierte Bildungsrat begründete sein Integrationskonzept 1973 noch einseitig auf normativer Ebene allein mit dem vordringlichen Auftrag des demokratischen Staates zur Daseinsvorsorge für Minderheiten wie zur Gewährleistung von Chancengerechtigkeit für benachteiligte Menschen. Dabei reduzierte er zwangsläufig Integration auf eine monologische Einbahnkommunikation ›humaner Annahme Behinderter‹ seitens der Nichtbehinderten: »Vorrangig wird es darauf ankommen, daß die Behinderten von den Nichbehinderten human angenommen werden«, weil »...eine

schulische Aussonderung der Behinderten ... die Gefahr ihrer Desintegration im Erwachsenenleben mit sich bringt.«
Diese verkürzte Argumentation »der Behinderte braucht die Gesellschaft« allein aus der Sicht der Nichtbehinderten verdeckt die Problematik jeglicher Arbeit mit Behinderten: entweder kann der Behinderte als politisch-demokratisches Alibi oder als Objekt zur Humanisierung der Nichtbehinderten mißbraucht werden. Dabei gerät die Weiterbildungs-Einrichtung in Gefahr, die Rolle der scheinbar omnipotenten Institution zu übernehmen, die Bildungsangebote ›für‹ Behinderte als defizitäre Objekte bereithält. In diesem Ansatz scheint Integration mißverstanden als bloße ›Anpassung‹ oder zutreffender als ›Assimilation‹ des Behinderten an die Normen und Werte der Nichtbehinderten. Demgegenüber intendiert soziale Integration gerade Erneuerung, d. h. sie zielt auf wechselseitige Einbindung von Einzelnen oder Gruppen in (oder zu) einer gesellschaftlichen Einheit. Integration in einen sozialen Kontext bezeichnet demnach einen aktiv-kreativ dialogischen Lernprozeß zu sich selbst, zur Gruppe, zur Umwelt und zur Gesellschaft, mit dem Ziel wechselseitiger Erneuerung.
Es erscheint angesichts der Vielzahl gesellschaftlicher und persönlicher Krisen (wie z. B. Energie-, Umwelt-, Weltgesellschaftskrise, aber auch Arbeitslosigkeit, Drogen, Krebs, Identitätsverlust) nicht allzu schwer vorstellbar, daß die bisherigen Lösungsversuche immer weniger zureichend sein werden, so daß wir erkennen: flankierend zu den politischen Lösungen von Krisen werden in großem Umfang Lernprozesse immer notwendiger. Das aber heißt: Wir müssen uns den aus Krisen erwachsenden Herausforderungen zum Umdenken stellen.
Analog dazu kann der Behinderte für uns zu einer solchen Herausforderung werden, seine Suche nach Identität angesichts ›individueller Eigenart‹ (erworbener wie angeborener Behinderung) mit eingeschränkter Lebensmöglichkeit stellt unsere Identität in Frage. Schon immer leben behinderte Menschen uns vor, was es heißt, in einer leistungsorientierten Gesellschaft oft über lange Zeiträume hinweg ohne Status, Rolle und Position nicht nur zu überleben, sondern ›anders‹ leben zu lernen. Sie bauen sich eine andere neue Identität auf, gegenüber der sich der Noch-Nicht-Betroffene oft als ratlos erlebt. Diese Haltung Behinderter kann angesichts wachsender Arbeitslosigkeit künftig durchaus auch für viele anderweitig Belastete zum Ansatzpunkt für ein Umdenken werden. Behinderte Mitmenschen bzw. deren Bezugspersonen haben häufig schon gelernt, was andere sich erst noch mühsam aneignen müssen. So entdeckt der Noch-Nicht-Betroffene möglicherweise auch sein Angewiesensein auf den behinderten Mitmenschen als Korrektiv zur Infragestellung seiner eigenen leistungs- und produktionsorientierten Normen und Werte.
Demzufolge stellen wir zur Legitimation einer Weiterbildung mit behinderten Betroffenen – in Erweiterung der Integrationsempfehlungen des Deutschen Bildungsrates – unsere *Umkehr-These* auf: *Die Behinderten – als Betroffene – brauchen die Gesellschaft* und *die Gesellschaft – der Noch-Nicht-Betroffenen – braucht die Behinderten.*

22,5 Krisenverarbeitung als Lernprozeß in acht Spiralphasen – pädagogische Konzeption

Die vorausgegangenen gesellschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Überlegungen haben zu dem Ergebnis geführt: Die Weiterbildung ist aufgerufen, sich in allen Bildungs- und Gesellschaftsbereichen mit der Lernchance Krisenverarbeitung auseinanderzusetzen. Es muß anerkannt werden:

- je differenzierter und perfektionierter eine zivilisierte Dienstleistungsgesellschaft sich entwickelt, desto intensiver verfolgt sie eine ›Ent-Sorgung‹ ihrer normabweichenden Betroffenen: Behinderte, Kranke, Alte, Sterbende werden in Spezialeinrichtungen abgeliefert, durch Institutionen ›ver-sorgt‹, aber nicht mehr in ›Sorge‹ getragen; d. h. wir verlieren die Dimension mitmenschlichen Begleitens;
- eine derart total funktionierende Gesellschaft verliert ihr Korrektiv; irrtümlich glaubt sie, nur der Behinderte sei ein Angewiesener, aber sie verkennt, daß auch sie ›unsichtbar‹ auf den Behinderten zur Infragestellung ihrer inhumanen Normen und Werte angewiesen bleibt;
- die Lernchance der Krise ist neu zu entdecken! Wenn auch der Noch-Nicht-Betroffene lebenslang (oft bis zur Sterbestunde) belastenden Situationen entfliehen kann – allerdings um den Preis seiner Identitätsfindung –, kann der Behinderte seiner Behinderungsbewältiung, seiner Krisenverarbeitung sehr viel schwerer ausweichen.

Die Verfasserin ist der Frage: Wie lernen es Betroffene, mit einer Behinderung bzw. Krise zu leben? in allen Biographien, die sich aus der Zeit zwischen 1900 und 1984 auffinden ließen, nachgegangen:

Abb. I: Erscheinungsjahr und Anzahl der Biographien, einschließlich Autobiographien, da Eltern als auch Partner Betroffener gleichzeitig Biographie und Autobiographie schreiben

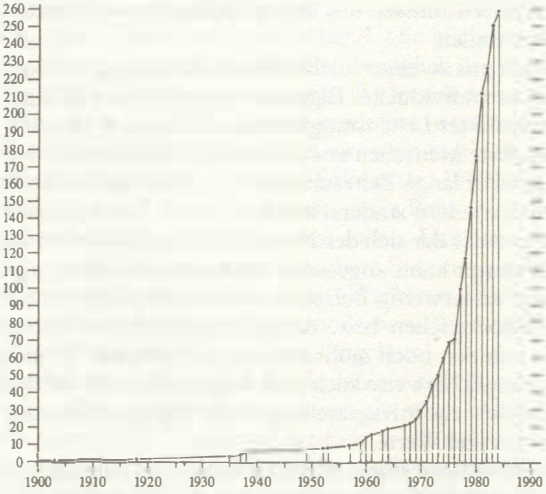


Abb. II: Gesellschafts- und Bildungssysteme der Biographen

	Europäische Länder									Außereuropäische Länder				
	Bundesrep. Deutschland	DDR	Frankreich	Großbritann.	Italien	Niederlande	Norwegen	Österreich	Schweiz	Israel	Japan	Mexiko	USA	Summe
deutsch	154	1						3	2					160
Übers.			20	19	2	1	3		1	1	1	1	51	100
														260

Abb. III: Biographien und Behinderungen*) bzw. Lebensstörungen

	Arten der Behinderung						Langfristige Krankheiten				
	Geistige Behinderung	Körper-Behinderung	Lern-Behinderung	Psych. Behind./ Verhaltensstörung	Sinnes-Behind./ Seh- u. Hörschäd.	Sprach-Behinderung	Krebs	Multiple Sklerose	Sucht	Sonstige	Summe
Betroffene	–	47	–	24	17	4	22	5	20	6	145
Eltern	29	5	–	10	2	1	5	–	4	1	57
Partner	–	–	–	4	1	–	6	–	1	5	17
Fachleute	6	6	–	11	3	–	8	2	2	3	41
	35	58		49	23	5	41	7	27	15	260

*) Arten der Behinderung nach der Systematik des Deutschen Bildungsrates, Bonn 1973.

Die Analyse der Biographien ergab, daß alle Biographen, wenn sie die soziale Integration erreichen wollten, unabhängig von ihrer Behinderungsart einen vergleichbaren Lernprozeß über drei Stadien vom ›Kopf‹ durch das ›Herz‹ zur ›Hand‹-lung in vorgezeichneten acht Spiralphasen durchlebten, bis sie die soziale Integration erreichten. Daraus leiten wir die *These* ab: *Krisenverarbeitung* ist *kein intrapsychischer Entwicklungsprozeß, sondern* wird *vielmehr das Ergebnis handlungsorientierter Interaktionen. Das aber heißt: Krisenverarbeitung erschließt sich pädagogischem Handeln mittels Kriseninterventionen und -präventionen, sie wird – begrenzt – lehrbar, lernbar und institutionalisierbar.*

Bewußt wird dieser Lernprozeß nicht »Behinderungsbewältigung«, sondern »Krisenverarbeitung« genannt, weil er gleicherweise Behinderte und Nichtbehinderte betrifft, deren Ich bzw. deren Identität angesichts von nicht abzuschaffenden Krisen bedroht wird. Dazu sei im Hinblick auf Nichtbehinderte darauf verwiesen, daß Behindertenschicksale gewissermaßen wie in einem Vergrößerungsspiegel unsere allgemein menschlichen Bedrohungen sehr viel bewußter vor Augen führen. Krisenverarbeitung ist darum ein Schwerpunkt der pädagogischen Konzeption im Interaktions-Modell Weiterbildung zur sozialen Integration.

Das am Ende abgedruckte Schaubild *›Lernprozeß Krisenverarbeitung‹* veranschaulicht Ansatzpunkte für eine mögliche didaktisch-methodische Konzeption; die Spiralphasen versinnbildlichen zunächst zweierlei: Erstens kann eine Spirale endlos sein, vergleichbar unserem Lernprozeß Krisenverarbeitung, der lebenslang zu dauern vermag, weil wirkliches Erleben auf die lebenslange Lernbereitschaft angewiesen bleibt. Zweitens können die Spiralringe flächig nebeneinander liegen oder plastisch auseinandergezogen werden, vergleichbar unserem Lernprozeß Krisenverarbeitung, in dem einzelne Spiralphasen miteinander korrespondieren oder auch nacheinander folgen bzw. aufeinander aufbauen können.

Zum Verständnis eines diesem Denkmodell folgenden Lernprozesses Krisenverarbeitung kann es hilfreich sein, sich für einen Augenblick in die Situation eines Betroffenen hineinzudenken, wenn z. B. ein Arzt erklärt: »Sie sind krebskrank...« oder »Ihr Unfall führt zu den üblichen Folgen einer Querschnittlähmung...« oder »Ihr Kind ist körperlich gesund, aber es hat eine geistige Behinderung...« Bei solchen Botschaften erstarren wir wie vom Blitz getroffen, spontan schießt es uns durch

den Kopf: »*Was ist eigentlich los...?*«, wir befinden uns damit in der 1. Spiralphase der »*Ungewißheit*«. Wenn aber die körperlichen Anzeichen zunehmen, die Reaktionen der Umwelt unübersehbar werden, die Anzahl der ärztlichen Diagnosen sich häuft, dann kann die 2. Spiralphase »*Gewißheit*« nicht ausbleiben, in der wir mit dem so vertrauten »*Ja, aber..., das kann doch gar nicht sein...?*« die Wirklichkeit abzuleugnen versuchen. Wir wissen, daß unser »Ja aber...« dem »Nein« gleichzusetzen ist; das aber umschreibt ganz genau unseren Zustand am Ende des *Eingangs*-Stadiums: unser Verstand, unser Kopf wissen »Ja«, aber unsere Seele, unser Herz fühlen »Nein«, weil doch nicht sein kann, was nicht sein darf.

Biographen beschreiben anschaulich, daß bereits hier für manche der Lernprozeß abbricht. Diese brauchten ein Leben lang alle ihre Kraft, um der für sie so bedrohlichen Wahrheit auszuweichen, sie zu verleugnen, oft nur, weil sie in ihrem Lernprozeß Krisenverarbeitung mutterseelenallein nur sich selbst ausgeliefert waren: ihnen fehlte ein Mensch, der *mit* ihnen ging und im Durchgangs-Stadium mit ihnen aushielt.

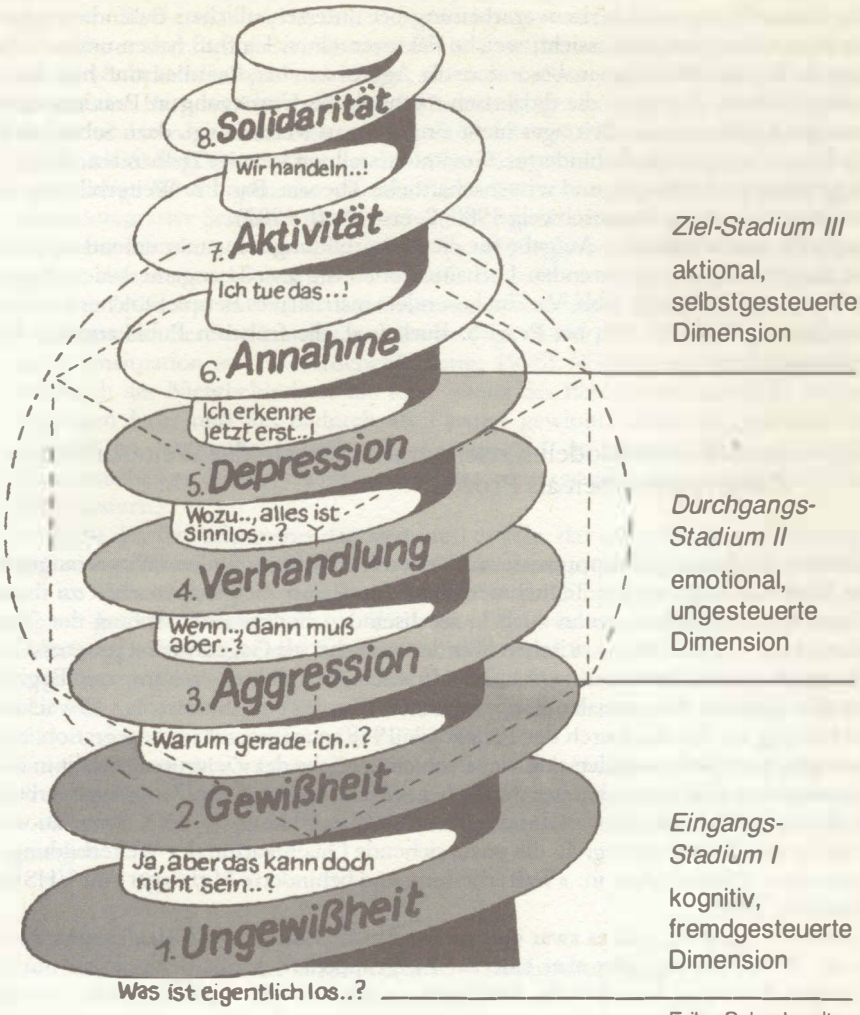
Im *Durchgangs*-Stadium sickert die verstandesmäßig erfaßte Kopfbotschaft ganz allmählich und tropfenweise zur gefühlsmäßigen Herzerfahrung durch. Das bedeutet, daß die fast bedrohlich angestauten Gefühle oft vulkanartig und völlig ungesteuert in alle Richtungen ausbrechen. Es ist nur zu leicht vorstellbar,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

In der 3. Spiralphase der »*Aggression*« richtet er sich gegen alles und nichts, eben alles, was sich ihm anbietet (Familie, Freunde, Kollegen, Umwelt), weil der eigentliche Gegenstand der Aggression, seine Behinderung/Krise, ja nicht an-greifbar ist. In der Analyse von nahezu 300 Biographien fand die Verfasserin neun typische Deutungsmuster der Aggression heraus, von denen hier eines genannt sein soll, das von zwei Dritteln der Biographen beschrieben worden ist, nämlich die Aggression als Todeswunsch gegen das eigene behinderte Kind oder gegen sich selbst. Tragisch in dieser dritten Spiralphase ist der unauflösliche Teufelskreis der Aggression: Der Betroffene klagt an: »*Warum gerade ich?*« und ist aggressiv, daraufhin klagt seine Umwelt zurück: »Warum verhältst Du Dich so zu uns, wir sind doch nicht Schuld daran?« und reagiert mit Gegenaggressionen. Das verstärkt beim Betroffenen seine sich selbst erfüllende Prophezeihung: »Alles ist gegen mich!«, was erneut das Teufelsrad antreibt. Das Rad kann angehalten werden, wenn wir verstehen lernen, daß hier jedes persönliche Verletztsein einer Mißdeutung der Situation entspringt.

Parallel dazu oder auch darauf aufbauend wird in der 4. Spiralphase »*Verhandlung*« mit Ärzten, Schicksal, Gott und der Welt verhandelt, etwa nach dem Motto: »*Wenn..., dann muß doch...?*«. Es wird gereist durch das »Ärzte-Welt-Warenhaus« (Biographen berichten durchschnittlich von dreiundzwanzig Konsultationen), oder man versucht sich auf »Wunder-Such-Wegen« (zwei Drittel der Biographen schildern Wallfahrten).

Es kann nicht ausbleiben, daß fast alle am Ende dieses finanziellen wie geistigen Ausverkaufs zwangsläufig vor einem materiellen wie seelischen Bankrott stehen. Es erreicht sie die 5. Spiralphase der »*Depression*«: »*Wozu, alles ist sinnlos...?*« Auch hier veranschaulichen die nahezu dreihundert Biographen zwei typische Deutungsmuster. Zum einen wird getrauert über das schon Aufgegebene (die Gesundheit, die Geburt eines nichtbehinderten Kindes), die »rezipierende Trauer«, zum anderen wird getrauert über das, was vermutlich noch aufgegeben werden muß (Freunde, Kollegen, Status), die »antizipierende Trauer«. Wieder kann hier nur kurz darauf verwiesen werden, daß die Analysen der Biographien nachweisen, daß zwei Drittel aller Biographen hier ihren Lernprozeß abbrechen und lebenslang in Aggression, Ver-

Abb. IV: Krisenverarbeitung als Lernprozeß in acht Spiralphasen



Erika Schuchardt

handlung oder Depression verharren, was dem Zustand einer sozialen Isolation gleichzusetzen ist.

Abrißartig soll das *Ziel*-Stadium skizziert werden. Nur ein Drittel der Biographen erreicht die 6. Spiralphase »*Annahme*«: »*Ich erkenne jetzt erst..., ich kann...!*«. Jetzt wird nicht mehr gefragt, was schon verloren ist, jetzt wird vielmehr erkannt, was man mit dem, was noch da ist, tun kann. Denn es ist ja weniger wichtig, was ich habe, als was ich mit dem, was ich habe, gestalte! Daraus entwickelt sich die 7. Spiralphase »*Aktivität*«: »*Ich tue das...!*«, in der alle Selbsthilfe- und alle Initiativgruppen sowie später entstehende Organisationen wurzeln; denn sie mündet schließlich ein in die 8. Spiralphase »*Solidarität*«: »*Wir handeln...!*«. Das Ich beginnt von sich selbst abzusehen und trägt im Wir gesellschaftspolitische Verantwortung.

Abschließend sei noch einmal auf die Pyramidenartigkeit der Spirale hingewiesen, die eine Mehrheit Betroffener im Eingangs-Stadium und nur eine Minderheit im

Ziel-Stadium anzeigt, weil die meisten – allein auf sich gestellt – ohne jede Hilfe ihren Lernprozeß Krisenverarbeitung durchleben mußten.
Wie dieser Lernprozeß Krisenverarbeitung bei unterschiedlichen Behinderungsarten in den Biographien aussieht, welche Faktoren einen Einfluß haben und welche zentrale Schlüsselfunktion insbesondere die Aggression hat, das alles muß hier unerwähnt bleiben. Auch auf die didaktisch-methodische Umsetzung in Praxismodelle kann im Rahmen dieses Beitrages nicht eingegangen werden (vgl. dazu Schuchardt, E.: Soziale Integration Behinderter. Gesamtdarstellung in zwei Teilbänden. Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung, Braunschweig 1980, 2. erw. Aufl. 1982).
Es dürfte eine – lösbare – Aufgabe für die Weiterbildung sein, anknüpfend an diese mit Regelmäßigkeit eintretenden Lernsituationen die jeweils angemessenen Angebote zu entwickeln (vgl. Abb. V). Ein besonders instruktives Beispiel solcher Krisenverarbeitung befindet sich bei Pearl S. Buck (vgl. die früheren Publikationen der Verfasserin).

22,6 Interaktions-Modell Krisenverarbeitung in der Weiterbildung – Zielgruppenarbeit als Prozeß

Lernorte für derartige Lernprozesse zur Krisenverarbeitung finden sich vorrangig in der Weiterbildung; sie hat Teilnehmerorientierung und Zielgruppenarbeit zu ihren Leitprinzipien erhoben, wenn auch in wechselnden Funktionen: Anfang der 70er Jahre in der »gesellschaftskritischen Wende« zunächst als Gegenmodell progressiver Pädagogik gegenüber einer verschulten Erwachsenenbildung, sodann mit Beginn der 80er Jahre in der »sozialanthropologischen Wende« (vgl. Siebert, H.: Erwachsenenbildung in: Taschenburch der Pädagogik 1978) zunehmend zur Integration von Randgruppen. Dabei schälen sich vier Problembereiche der Zielgruppenarbeit in der theoretischen Diskussion heraus: 1. die begriffliche Klärung von Zielgruppenarbeit, 2. der ungeklärte Stellenwert innerhalb der Weiterbildung, 3. die Organisationsstruktur der Weiterbildung, 4. die unzureichende Qualifikation der Weiterbildungslehrenden. (Näheres dazu in: »Weiterbildung und behinderte Mitbürger« in: VHS im Westen 4/1980).
Dazu sei festgestellt, daß es zwar eine umfangreiche Literatur zur Zielgruppenarbeit in der Weiterbildung gibt; aber eine zur Zielgruppenarbeit mit Behinderten nur in wenigen Ansätzen. Hier hat die Verfasserin – nach langjährigen Versuchen in der Praxis einer Volkshochschule – ein Interaktionsmodell Krisenverarbeitung entwikkelt, das im folgenden in aller Kürze dargestellt werden soll (dazu dokumentierte Praxisberichte, Seminar- und Gesprächsprotokolle in: Schuchardt, E.: Soziale Integration Behinderter, Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung, 1982). Ausgehend von der Überlegung, daß Zielgruppenarbeit mit Behinderten immer das Ziel haben muß, Behinderte nach Möglichkeit zu uneingeschränkter Partizipation an der allgemeinen Weiterbildungsarbeit zu befähigen, wurden Weiterbildungsangebote für diesen Personenkreis immer nur als Mittel zum Zweck (nach Tietgens »als Brücke zur Bildung«), nicht aber als Selbstzweck angesehen (vgl. Tietgens, H.: Adressatenorientierung in: Hess. Bl. für Volkb. 4/1977, ders.: Programme für Minderheiten in: VHS i.W. 4/1977). Mit anderen Worten: Zielgruppenarbeit mit Behinderten muß sich möglichst selbst überflüssig werden lassen, indem sie vom »teilnehmerorientierten zum teilnehmerproduzierten Lernen« führt (vgl. Mader, W.: Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung, Adressatenforschung in: Siebert, H., a. a. O, 1978) und darin die scheinbare Alternative von Aktion und Lernen in einem dialek-

tischen Verhältnis aufhebt. Dazu sollte Zielgruppenarbeit als ein Prozeß verstanden werden, in dem drei Lernstadien durchlaufen werden:

- An *erster Stelle* steht die persönliche *Stabilisierung*, zunächst allein im Kreis Gleichbetroffener und auch außerhalb einer Bildungsstätte, um in gewohnter Umgebung die persönlichen Probleme zu klären, sich mit andern auszutauschen und Ängste abzubauen. Erst danach, wenn jeder sich seiner eigenen Lage voll bewußt geworden ist und seine isolierte Situation als nicht selbst verschuldet, sondern als gesellschaftlich bedingt erkannt hat, ist das Selbstwertgefühl so weit stabilisiert, daß der notwendige Schritt gemacht werden kann, die Störung der Beziehungsfähigkeit durch integrative Seminare mit Nichtbehinderten abzubauen.
- Hier setzt das *zweite Stadium*, die *Integration*, ein. In gemeinsamen Veranstaltungen gilt es, sich der wechselseitigen Vorurteile bewußt zu werden, sie auszusprechen und mit Hilfe von Interaktionsanalysen neue veränderte Einstellungs- und Verhaltensweisen des Miteinander zu erlernen (vgl. Mader, W.: Konstitutionsanalyse der Lernsituation in: Erwachsenenbildung, 1975). Wichtig ist dabei vor allem, daß auch der Nichtbehinderte die Kompetenz des Behinderten entdeckt und zu würdigen lernt und ihn dadurch als Partner gewinnt. Dabei ist natürlich die Gefahr zu vermeiden, daß die Lerngruppe zu einem »Ersatz-Lebenszusammenhang« (Mader) wird und in der »Intergruppengenügsamkeit« (Tietgens) erstarrt.
- Aufgabe des Erwachsenenpädagogen muß es sein, das *dritte Stadium*, die *Partizipation*, auszulösen, nämlich die Teilnehmer der Lerngruppe zu befähigen, von sich aus an Veranstaltungen der allgemeinen Weiterbildung teilzunehmen oder auch eigene Interaktionsangebote zu initiieren. Das wird dann gelingen, wenn das Selbstwertgefühl auf beiden Seiten stabilisiert worden ist und das Zusammensein ungezwungen und vorurteilsfrei verlaufen kann. Damit macht sich Zielgruppenarbeit selbst überflüssig, sie mündet wieder ein in das durch sie veränderte Weiterbildungsangebot. Daraus leiten wir die *These* ab:

  Grundbedingung für wirksame Zielgruppenarbeit mit behinderten Betroffenen wird ihre Prozeßstruktur, in der Lernende – abhängig von Ausgangslage und Daseinsinterpretation – durch die Lernstadien von der Stabilisierung über die Integration zur Partizipation gelangen.

22,7 Dokumentierte Praxisberichte – Bibliographie

In der Bundesrepublik sind Konzeptionen für die Bildungsarbeit mit Behinderten noch nicht sehr zahlreich. Im wesentlichen lassen sich die Konzeptionen zwei Typen zuordnen: zum einen Bildungsarbeit »für« Behinderte, zum anderen Bildungsarbeit »mit« Behinderten. Das meint im ersten Fall eine Arbeit für eine – primär nach »sozialbiographischen Daten« ausgewählte – homogene Adressatengruppe Behinderter, hingegen im zweiten Fall eine gemeinsam mit Behinderten und Nichtbehinderten – primär auf der Grundlage von »Mentalstrukturen« entwickelte Bildungsarbeit (vgl. Tietgens, a. a. O., 1977). Zieht man Maders Typologie der Phasen einer Zielgruppenentwicklung heran, so entspricht Typ I schwerpunktmäßig den Phasen 1–3 des normativen Paradigmas auf makrodidaktischer Ebene, während Typ II den Phasen 4–6 des interpretativen Paradigmas mikrodidaktischer Ebene zuzuordnen wäre (vgl. Mader, W.: Zielgruppenentwicklung, a. .a O., 1978). Nach unserem Theorieansatz kennzeichnen die Typen unterschiedliche Phasen des Zielgruppenprozesses; so entspricht Typ I schwerpunktmäßig der ›Stabilisierung‹, während Typ II

bereits eine ›Integration‹ einschließt sowie den Übergang zum dritten Schritt der ›Partizipation‹ an das sog. ›Normalangebot‹ antizipiert. Als Konzeptionen lassen sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – für den Typ I die Modelle der Volkshochschulen Nürnberg, Ludwigshafen und Bethel nennen, für den Typ II die Modelle der Volkshochschulen Hannover, Frankfurt und München. Es ist einsichtig, daß sich die Konzeptionen der Zielgruppenarbeit mit Behinderten aufgrund der hohen Finanz- und Personalintensität an großstädtischen Volkshochschulen entwickelten; sie setzten vereinzelt ab 1970 ein – analog der erziehungswissenschaftlichen Zäsur – und zeigen einen erheblichen Anstieg ab 1978.
Die *Zielsetzungen der Konzeptionen* lassen sich aus den gewählten Bezeichnungen sowie aus der organisatorischen Verankerung innerhalb der Institution Volkshochschule erschließen:

Clubarbeit ›für‹ Lernbehinderte	Ludwigshafen seit 1970 eigenständiges Kursangebot der VHS in Zusammenarbeit m. kirchl. Trägern
Problemverarbeitung, Sonderpäd. Rehabilitation ›für‹ Behinderte	Nürnberg seit 1974 eigenst. Abt. f. erw. Behinderte im Bildungszentrum Nürnberg (WS 75/76 = 40 Kurse m. 400 Teiln.), unter denen über 60% Schwerb. sind, (WS 80/81 = 70 Kurse), das sind über 5% des Gesamtangebotes d. VHS
Freizeitangebote ›für‹ Geistigbehinderte	Bethel/Bielefeld seit 1978 eigenst. Abt.- i. d. Anstalt Bethel
Bewältigung der Umwelt	Frankfurt seit 1974 integr. Kursangebot i.R.d.Fachber. (WS 75/76 = 2 Kursangebote)
Interaktion ›mit‹ Behinderten und Nichtbehinderten	Hannover seit 1972 Integr. Bestandteil i.R.d.Abteilg. Pädagogik, Psychologie, Medizin (WS 75/76, 35 Kurse mit 55o Lern., das sind 5% des Gesamtangeb. d. VHS)
Behindertenprogramm	München seit 1978 eigenst. Abt. der VHS München. die Angebote schließen Geistigbeh. aus, weil der kirchliche Träger – d.Theodor Heckel Werk – eigenst. Angebote macht. (WS 78 Beginn = 28 Kurse; WS 81 = 51 Kurse); gefordert wird ein Bildungszentrum für Behinderte.

Auf die detaillierte Beschreibung sowie eine Synopse muß hier verzichtet werden, jedoch soll im Anhang die Vielfalt der Praxismodelle anhand der Titel dokumentierter Praxisberichte anschaulicher gemacht werden. Wesentlicher erscheint die Benennung von Problemanzeigen, die übergreifend – wenn auch graduell unterschiedlich für nahezu alle Konzeptionen relevant ist: 1. Tendenzen separierender Sonder-Andragogik, 2. Fehlen von Anschlußmaßnahmen sozialer Integration nach erfolgter medizinischer und beruflicher Rehabilitation. 3. Defizit an Begleitung während der beruflichen Wiedereingliederung 4. Unzureichende Qualifikation der Weiterbildungslehrenden.

bereits eine ›Integration‹ einschließt sowie den Übergang zum dritten Schritt der ›Partizipation‹ an das sog. ›Normalangebot‹ antizipiert. Als Konzeptionen lassen sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – für den Typ I die Modelle der Volkshochschulen Nürnberg, Ludwigshafen und Bethel nennen, für den Typ II die Modelle der Volkshochschulen Hannover, Frankfurt und München. Es ist einsichtig, daß sich die Konzeptionen der Zielgruppenarbeit mit Behinderten aufgrund der hohen Finanz- und Personalintensität an großstädtischen Volkshochschulen entwickelten; sie setzten vereinzelt ab 1970 ein – analog der erziehungswissenschaftlichen Zäsur – und zeigen einen erheblichen Anstieg ab 1978.
Die *Zielsetzungen der Konzeptionen* lassen sich aus den gewählten Bezeichnungen sowie aus der organisatorischen Verankerung innerhalb der Institution Volkshochschule erschließen:

Clubarbeit ›für‹ Lernbehinderte	Ludwigshafen seit 1970 eigenständiges Kursangebot der VHS in Zusammenarbeit m. kirchl. Trägern
Problemverarbeitung, Sonderpäd. Rehabilitation ›für‹ Behinderte	Nürnberg seit 1974 eigenst. Abt. f. erw. Behinderte im Bildungszentrum Nürnberg (WS 75/76 = 40 Kurse m. 400 Teiln.), unter denen über 60% Schwerb. sind, (WS 80/81 = 70 Kurse), das sind über 5% des Gesamtangebotes d. VHS
Freizeitangebote ›für‹ Geistigbehinderte	Bethel/Bielefeld seit 1978 eigenst. Abt.- i. d. Anstalt Bethel
Bewältigung der Umwelt	Frankfurt seit 1974 integr. Kursangebot i.R.d.Fachber. (WS 75/76 = 2 Kursangebote)
Interaktion ›mit‹ Behinderten und Nichtbehinderten	Hannover seit 1972 Integr. Bestandteil i.R.d.Abteilg. Pädagogik, Psychologie, Medizin (WS 75/76, 35 Kurse mit 55o Lern., das sind 5% des Gesamtangeb. d. VHS)
Behindertenprogramm	München seit 1978 eigenst. Abt. der VHS München. die Angebote schließen Geistigbeh. aus, weil der kirchliche Träger – d.Theodor Heckel Werk – eigenst. Angebote macht. (WS 78 Beginn = 28 Kurse; WS 81 = 51 Kurse); gefordert wird ein Bildungszentrum für Behinderte.

Auf die detaillierte Beschreibung sowie eine Synopse muß hier verzichtet werden, jedoch soll im Anhang die Vielfalt der Praxismodelle anhand der Titel dokumentierter Praxisberichte anschaulicher gemacht werden. Wesentlicher erscheint die Benennung von Problemanzeigen, die übergreifend – wenn auch graduell unterschiedlich für nahezu alle Konzeptionen relevant ist: 1. Tendenzen separierender Sonder-Andragogik, 2. Fehlen von Anschlußmaßnahmen sozialer Integration nach erfolgter medizinischer und beruflicher Rehabilitation. 3. Defizit an Begleitung während der beruflichen Wiedereingliederung 4. Unzureichende Qualifikation der Weiterbildungslehrenden.

Gegenwärtig werden weitere Konzeptionen in der Weiterbildung mit Behinderten und Nichtbehinderten entwickelt. Erste Anstöße gab auf internationaler Ebene das OECD/CERI Seminar in Malmö/Schweden 1980, auf nationaler Ebene läuft gegenwärtig ein Forschungsprojekt der Verfasserin im Auftrage des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Nicht zuletzt wird die von den Vereinten Nationen proklamierte Dekade der Behinderten weitere Anstöße für pädagogische Foschung und Praxis bringen; die nachfolgende *Bibliographie* soll einen Beitrag dazu leisten. Künftig wird viel davon abhängen, ob angesichts der Verknappung der Mittel der Mut zur Innovation wachgehalten und ein Umlernen mit dem Ziel der Änderung bestehender Strukturen erreicht werden kann.

Bibliographie 1970–1984

Öffentlichkeitsarbeit

Akademiekurs Öffentlichkeitsarbeit in der Behindertenhilfe. Fenner, P., Wohlhüter, H. in: Diakonie 75, Jahrbuch Stuttgart 1975.

Öffentlichkeitsarbeit i. R. der infa-Messe Hannover 1975: »Behinderte unter uns Menschen wie wir«. (Zielgruppenarbeit im dritten Schritt: ›Partizipation‹) In: Schuchardt, E.: Soziale Integration Behinderter, Band 2, Weiterbildung als Krisenverarbeitung, Braunschweig [1]1980, [2]1982, S. 404–431.

Woche des behinderten Kindes – Hannover, 5.–12. 6. 1979, Eröffnungsveranstaltung im Rahmen des Internationalen Jahres des Kindes, Presse und Informationsdienst der Stadt Hannover, 1979, 112 S.

Woche des behinderten Kindes – Berlin, 6.–11. 6. 1979, Senator für Familie, Jugend, Sport, Berlin/West, Dok. Nr. 4, 1980, 91 S.

Veranstaltungskalender für das Internationale Jahr der Behinderten 1981, Nationale Kommission der Vereinten Nationen, Bundesminister für Arbeit und Soziales, Bonn 1981.

Aufklärungsaktion: Menschen wie wir – Jeder ist ein Teil des Ganzen. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln [1]1977, erw. 1981.

Beispieldokumentation Behindertenfreundlicher Umwelt. Bundesminister für Raumordnung, Bauwesen und Städtebau, Bonn 1981.

Massenmedien und Behinderte. Im besten Falle Mitleid? Kagelmann, J., Zimmermann, R. (Hrsg.), Weinheim 1981, 200 S.

Behindertenpolitik Politik für Behinderte? Österreichische Beiträge zum Jahr der Behinderten 1981, Neider, M., Rett, A., Jugend und Volk Verlag 1981, 250 S.

Bilder zum Mit/Mutmachen – Materialband, 200 Bildkarteien, 300 Fotos und gleichnummerierte Dias, Filmliste; Michel, H. (Hrsg.) im Auftrage des Bundsesministers für Bildung und Wissenschaft, Dt. Ev. Arbeitsg. f. EB., Karlsruhe 1981; vgl. dazu auch: Offenes Lernen mit offenen Medien, BMBW-Werkstattbericht Nr. 34, Bonn 1981, 87 S.

Aufklärungsaktion durch das Unterrichtswerk der BZGA: »der alte Mensch. der behinderte Mensch. Der kranke Mensch.«Didaktische Einheiten. Unterrichtswerk für die Grundschule, 1.–4. Klasse, Wodraschke, G., Vogel, A., Köln 1983.

Unterrichtswerk für die Sekundarstufe 5.–10. Klasse, Ruprecht, H., Schuchardt, E., Schütte, H., Köln 1984/1985.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, BZGA, (Hrsg.) im Auftrage des Bundesministeriums für Jugend und Gesundheit. Köln 1984/85 und Klett Stuttgart 1984/85.

Fortbildung der Weiterbildungs-Mitarbeiter

Modellehrgang der ›Ausbildung zum Behindertenbetreuer‹, Seipl, I., in: Erwachsenenbildung in Österreich, 29. Jg. 1978, S. 957–963.

Metakommunikative-Kompetenz Qualifikation für Zielgruppenarbeit, in: Schuchardt, E.: Soziale Integration Behinderter [1]1980, [2]1982 Bd. 1, S. 35–65, dies.: Thesen ›Weiterbildung und Behinderte‹, in: Schriftenreihe der Bundeszentrale f.Pol. Bildung, Nr. 171, 1980, S. 123.

Ergebnisprotokolle: Erste Fachkonferenz (FK) ›Behindertenarbeit‹, Marburg 1979, 2. FK,

Hochheim 1979, 3. FK Marburg 1979, 4. FK Schönberg 1979, mit Materialbeilage (vgl. dazu Wolf, B. u. a.: Weiterbildung für behinderte Mitbürger. Bericht einer HVV–FK, Frankfurt 1980), 5. FK Frankfurt 1980, 6. FK. Hofgeismar 1980, 7. FK 1981 (vgl. dazu Echtermeyer, K./Hucke, E.: ›behindert-verhindert‹, Erfahrung mit einer Ausstellung), 8. FK 1981 (vgl. dazu Seeger, N.: Erwachsenenbildung und Behinderte. Begründungszusammenhänge und didaktisch-methodische Aspekte der Zielgruppenarbeit mit beh. VHS-Teiln.)[2] 9.FK. Frankfurt 1982, 10. Fk Dorfweil/Taunus 1983, (vgl. dazu Schuchardt, E.: Weiterbildung beh. Menschen als Krisenverarbeitung), 11. FK 1984 Dorfweil/Taunus. Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.), Materialien, 6000 Frankfurt.

Aktivitäten eines Fachreferates, Wolf, B. in: VHS i. W., 32. Jg. 1980, H. 4 Seite 181–182.

Behindertenarbeit in der Fachbereichsplanung, Helmer, W., in: VHS i. W., 32. Jg., 1980, H. 4, S. 183–186.

Sozialpädagogische und sozialtherapeutische Grundlagen für Mitarbeiter in Wohnstätten für Behinderte, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, (Hrsg.), Red. Engel, J., Frankfurt 1980, 34 S.

Teamarbeit im Dienste der Behinderten, in: UNI Berufswahl-Magazin, 5. Jg., H. 6, 1981, S. 12–16.

Die Begleiter als Problem von Betroffenen. Projektortientiertes Studium mit Studenten der Allg. Erz.Wiss. in Bethel, in: Schuchardt, E.: Warum gerade ich. . .? Behinderung und Glaube, Kap. 4, Gelnhausen [1]1981, [2]1984; ausgezeichnet mit dem Bundespreis des DVEB 1984.

Behinderte in ausländischen Schulen – Wege zur Integration. Marburger Beiträge zur vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Band 17, hrsg. von Blumenthal, V. v., Nieser, B. Stübig, H., Willmann, B., Froese, L., München 1982, 516 S.

DIFF-Fernstudium für ev. Religionslehrer an Sonderschulen. »Arbeit – Leistung – Anerkennung – Beruf«, DIFF-Brief 6, Gremmels, C., Wilken, U., Tübingen 1983, »Krisenverarbeitung als Ermutigung zum Leben«, DIFF-Brief 7, Möckel, A., Schuchardt, E., Tübingen 1984, hrsg. vom Deutschen Institut für Fernstudien, DIFF, 1981–1985.

DJI-Projekt »Integration von Kindern mit besonderen Problemen.« Behinderung – Integration – Normalisierung. DJI-Projekt-Materialien, München 1980–1985.

Krise als Lernchance. Analyse von 331 Lebensgeschichten, Schuchardt, E., mit einer Einführung von Siebert, H., Düsseldorf 1985, 160 S.

Weiterbildungsseminare

Behinderte Kinder, behinderte Eltern, behinderte Gesellschaft – Kette ohne Ende? Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.), Red. Neumann, H., Weiser, R., Karlsruhe 1974, S. 47–61.

Behinderte und ihre Angehörigen – eine Zielgruppe in der Volkshochschularbeit? Bayer, B., in: Hess. Bl. f. Volksb., 24. Jg., 1974, S. 3–15.

Bewältigung der Umwelt. Zur Integration der Körperbehinderten. Helmer, W., in: unveröff. Manuskript der VHS Frankfurt 1975.

Interaktionsmodell Krisenverarbeitung mit Behinderten und Nichtbehinderten. »Leben mit unserem behinderten Kind« (Eltern – Familienbildungs – Seminar, Zielgruppenarbeit im 1. Schritt ›Stabilisierung‹). »Behindert – Wie kann ich damit umgehen?« Sprechen mit Nachbarn – Spielen mit Nachbarskindern (Eltern – Kinder – Seminar, Zielgruppenarbeit im 2. Schritt. ›Integration‹), in: Schuchardt, E.: Soziale Integration Behinderter, [2]1982, Band 2, S.–353–404.

Modellsemimar, ›Behinderte unter uns‹, Thimm, W.. in: Erwachsenenbildung in Österreich, 23. Jg., 1977, S. 210–214.

Behinderte unter uns, in: Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung, Ausgabe M. 1977, 45 S.

Außerschulische politische Bildung mit Sonderschülern. Senst, A./Schwartz, H., in: deutsche Jugend, 1977, H. 8, S. 368–372.

Erwachsenenbildung für Behinderte – Lehrgänge der VHS Nürnberg. Hambitzer, M., in: VHS i. W., 29. Jg., 1977, S. 161–164.

Erwachsenenbildung mit Behinderten, in: Lose-Blatt-Sammlung der PAS der DVV, Nr. 53 160.

Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung mit Behinderten, in: Lose-Blatt-Sammlung der PAS des DVV Nr. 53. 165.

Der berufstätige Behinderte in der Gruppe nichtbehinderter Kollegen, Pietschmann, U., in: Schwalbacher Blätter, 29. Jg., 1978, H. 1, S. 24–27.

Die Behinderten. Wie kann man die Behinderten integrieren? Verein ›Institut für Wohnstandsanalysen‹ (Hrsg.), Maxingerstr. 22, 1130 Wien, 1978, 16 S.

Neue Arbeitsgruppe in der Behindertenarbeit, in: VHS i. W., 31. Jg., 1979, H. 6, S. 327–328.

Dialyse-Gruppen in Nürnberg. In: VHS i. W., 31. Jg., 1979, H. 6., S. 308–309.
Jugendarbeit mit Behinderten – ein Beitrag zur sozialen Rehabilitation, Bundesleitung Deutscher Pfadfinderschaft, Sankt Georg, (Hrsg.), Red. Hopfenzitz, F., Zielniok, W. J., Düsseldorf 1979, Elemente 21, 107 S.
Zum Beispiel: Eltern von behinderten und nichtbehinderten Kindern, Mitbestimmung von Problemgruppen in der Gesellschaft (jährlich 8–tägige Tagungen seit 1972), Red. Wöhrmann, H., Sozialarbeit der Evangelischen Kirche von Westfalen (Hrsg.), Haus Villigst Schwerte 1979, Mitteilungen Nr. 26, S. 21–50.
Lernen mit Behinderten, Diplomarbeit. Schoeberlein, W., Bamberg 1979.
Thesen zum Teilbereich Weiterbildung – Bildungsarbeit für Behinderte, in: VHS i. W., 31. Jg. 1979, H. 6, S. 327–331.
Einführung in die Arbeit mit Behinderten. Hensle, U., Heidelberg 1979, 407 S.
Begegnung im Rahmen praktischer Kulturarbeit – Theater, Blenheim, M., in: VHS i. W., 32. Jg. 1980, H. 4, S. 186–189.
Erwachsenenbildung für Geistigbehinderte an der VHS Paderborn, Klitsch, D., in: VHS i. W., 32. Jg. 1980, H. 4, S. 190–192.
Volkshochschulkurse jetzt auch für Blinde. Busenbender, K., in: VHS i. W., 32. Jg., H. 4, S. 189–190.
Zehn Jahre VHS für Hörbehinderte Seminar der KEBO in Berlin, 10.–15. 3. 80 in: Erwachsenenbildung in Österreich, 1980, H. 3, S. 162.
Gehörlose als Zielgruppe, Schulz, M., in: VHS i. W., 32. Jg. 1980, H. 4, S. 192–195.
Erwachsenenbildung für Schwerhörige und Ertaubte – Bestandsaufnahme und Aufgaben, Red. Gewald, D., Hamburg 1973, vgl. dazu auch: Evangelische Kirche und Taubblinde, Red. Gewald, D., Rupp, H., Marx, A., Nordhorn 1980.
Pionierarbeit in Bayern – das Nürnberger Behindertenprogramm, Hambitzer, M., in: Das Forum, 1980, H. 4, S. 4–7.
Die Weiterbildung behinderter Mitbürger – Dokumentation, Radtke, R., in: Das Forum 1980, H. 4, S. 29–36.
Bildungszentrum für Behinderte, Radtke, R., in: VHS i. W., 32. Jg. 1980, H. 4, S. 177–180.
Thesen ›Weiterbildung und Behinderte‹ – Schuchardt, E., in: Schriftenreihe der Bundeszentrale für Pol. Bildung, Nr. 171, Bonn 1980, S. 123–127.
Weiterbildung und behinderte Mitbürger, Schuchardt, E., in: VHS i. W., 32. Jg. 1980, S. 171–175.
Weiterbildung mit behinderten Teilnehmern, Otto, V., in: VHS i. W., 32. Jg. 1980, S. 175–177.
Bildungsveranstaltungen für Eltern mit behinderten Kindern, Dokumente zur Planung, Durchführung und Auswertung, Deutsches Institut für Pädagogik, (Hrsg.), Red. Liesner, H., Beeres, E., Hoynik, G., Münster 1980, DIP-Info Nr. 19, 193 S.
Behinderte – eine vernachlässigte Minderheit, Tagungsbericht vom 10.–12. Juni 1980 im Gustav Heinemann-Haus Bonn, Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.), Red. Kaeber, H., Tripp, B., Bonn 1980, Schriftenreihe Nr. 171, 133 S.
Weiterbildung für behinderte Mitbürger. Bericht einer HVV-Fachkonferenz. Wolff, B. u. a., Schriften des Hess. Volkshochschulverbandes, Frankfurt 1980.
Weiterbildungsangebote für behinderte Teilnehmer, Arbeitsplananalyse der Volkshochschulen in der BRD – Ergebnisse einer Umfrage bei den Trägern der EB in Hessen. Büsching, D./Seeger, N., Schriften des HVV, Frankfurt 1981.
Soziale Eingliederung geistig behinderter Erwachsener aus Wohnheimen unter dem Aspekt der Freizeitgestaltung. Wippermann, H., verlag modernes lernen 1981, 99 S.
Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung. Grundlagen, Entwürfe und Berichte. (Behindertenhilfe durch Erziehung, Unterr. u Therapie, Bd. 10), Speck, O. (Hrsg.), Düsseldorf, 1982, 142 S.
Berufliche Bildung Behinderter. Schwerpunkte und Probleme der Ausbildung, Umschulung und Fortbildung in Betrieben und Rehabilitationseinrichtungen. Bundesinstitut für Berufsbildung 1982 (Berichte zur berufl. Bildg. 43).
Behinderte Studenten. Probleme, Selbsthilfe und Fördermöglichkeiten. Leder, R. M., Rheinstetten 1982, 480 S.
Berufliche Bildung behinderter Jugendlicher. Bleidick, U. i. V. Düsseldorf 82.
Soziale Integration Behinderter. Gesamtdarstellung in zwei Teilbänden. Bd. 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie, 233 S., Bd. 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung, 238 S., Schuchardt, E., Reihe Theorie u. Praxis d. Erwachsenenbildung, Braunschweig [1]1980, [2.] erw. Aufl. 1982, [3] erw. Aufl. in Vorbereitung bei Klinkhardt 1985.
Diakonische Initiativen für Behinderte und Nichtbehinderte. Nicht nur 81. Diakonisches Werk der Ev. Kirche in Deutschland (Hrsg.), Stuttgart 1982.

Heilpädagogische Perspektiven in Erziehungsfeldern. Bericht der 18. Arbeitstagung der Dozenten der Sonderpädagogik in deutschspr. Ländern an der Universität Würzburg 1981, Klein, G./Möckel, A/Thalhammer, M. (Hrsg.), Rheinstetten 1982, 250 S.
Behinderte zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Siepmann, K. E./Blum, F. (Hrsg.), Reihe: Erziehen heute, Bd. 10, Stuttg. 82
Wege aus der Isolation. Konzepte und Analysen der Integration Behinderter in Dänemark, Norwegen, Italien und Frankreich. Kasztantowicz, U. (Hrsg.), Rheinstetten 1982, 254 S.
Weiterbildung mit Behinderten an Volkshochschulen. Berichte, Materialien, Planungshilfen, Maaßen, D., Schmidt, H., hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle PAS des Deutschen Volkshochschule Verbandes DVV, 154 S., Bonn 1983.
Internationale Dekade der Behinderten 1983–1992. Schuchardt, E., in: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Knoll, J. (Hrsg.), Bochum 1984.
Jede Krise ist ein neuer Anfang. Aus Lebensgeschichten lernen. Betroffene Mitmenschen erzählen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Schuchardt, E., Düsseldorf 1984, 202 S.

Informationsdienste

Bundesarbeitsgemeinschaft ›Hilfe für Behinderte‹ (BAG), Kirchfelder Str. 149, 4000 Düsseldorf 1, Tel.: 0211/340085, (Literaturdienst über Veröffentlichungen der Schriftenreihe der BAG, insges. 66 Titel, Stand 1981. filmdienst – Filmliste, Ausleihbedingungen und Preisangaben –, Rundbriefdienst über den neuesten Stand des Behindertenrechts 5-mal-jährlich).
Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, Bavaria-Film-Platz 3, 8022 Grünwald, Tel.: 089/64971, Medienauswahl zum Internationalen Jahr der Behinderten (Broschüre).
Matthias-Film – Zentrale Filmstelle für die Evangelische Kirche in Dtld., Gänsheidestr. 67, 7000 Stuttgart 1, Tel.: 0711/240512, Medienauswahl zum Internationalen Jahr der Behinderten (Faltblatt).
Unterrichtsmediendienst der Päd. Arbeitsstelle (PAS/DVV), Holzhausenstr. 21, 6000 Frankfurt, Tel.: 0611/590988, Fachbereich 2, Päd./Psychol., Fach Beh. Päd./Erz. Fortb. (28. Lief. 81).
Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 5000 Köln 91 (Merheim) Postfach 930103, Ostmerheimer Str. 200, Tel.: 0221/89921, Aufklärungsaktion »Menschen wie wir« – »Jeder ist ein Teil des Ganzen«, (fünf Informationsbroschüren, Kurzinformationen, Film- und Lehrerbegleitheft, Leitfaden, Aufkleber-Set, Plakat-Set, Schriften) seit 1977.
Blindenbüchereien, Am Schlag 2 a, 3550 Marburg/L.; Adolfstr. 44–46, 2000 Hamburg 76
Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege, Franz-Lohe-Str. 19, 5300 Bonn, Tel.: 0228/211011
Arbeiterwohlfahrt, Ollenhauerstr. 3, 5300 Bonn, Tel.: 0228/5341
Deutscher Caritasverband, Karlstr. 40, 7800 Freiburg, Tel.: 0761/2001, (Behinderte und Pfarrgemeinde – Handreichung f. Pädagogen 1980).
Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Heinrich-Hoffmann-Str. 3, 6000 Frankfurt 71, Tel.: 0611/66761.
Deutsches Rotes Kreuz, Friedrich-Ebert-Allee 71, 5300 Bonn, Tel.: 0228/5411.
Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Stafflenbergstr. 76, 7000 Stuttgart 1, Tel.: 0711/21591, (Öffentlichkeitsarbeit: Public-Relations-Aktion Informationsbroschüren über jede Behinderungsart, Arbeitshilfen, Plakate, Medien, Aufkleber u. a. – Nürnberger Tagung ›Diakon. Initiativen 8.–11. 10. 81)
Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland, Hebelstr. 17, 6000 Frankfurt, Tel.: 0611/550139
Informationsdienst, Bundesvereinigung ›Lebenshilfe für geistig Behinderte‹ e. V., Postfach 80, 3550 Marburg 7, Tel.: 06421/43007.
Informationen – Berichte – Meinungen, Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten für Behinderte e. V., Postfach 4224, 4500 Osnabrück.
Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Zur Situation der Behinderten in der Bundesrepublik Deutschland, Stand 1. 1. 1981)
Deutscher Städtetag, Lindenallee 13–17, 5000 Köln 51 (Marienburg), Tel.: 0221/37711, (Hinweise zur kommunalen Behindertenhilfe, Reihe D.DSt – Beiträge zur Sozialpolitik, H. 9, Köln 1979.
Sozialpolitische Informationen, Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung, Presse und Öffentlichkeitsarbeit, Postfach 140280, 5300 Bonn 1, Tel.: 0228/742224, (z. B. Leitfaden für Behinderte, Berichte der Nationalen Kommission).
Sozialpolitische Umschau, Bundesregierung (Hrsg.), Presse und Informationsamt, Welkkerstr. 11, 5300 Bonn, Tel.: 0228/2081.

Bundesgesetzesblatt, Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft, Postfach 624, 5300 Bonn 1.
Bundestagsdrucksachen, Verlag, Dr. Hans Heger, Postfach 821, 5300 Bonn 1.
Informationsspiegel, Stiftung Rehabilitation, Zentralabteilung 1/Dokumentation (Hrsg.), Postfach 101409, 6900 Heidelberg 1, Tel.: 06221/882669.
Der gute Wille, Arbeitsgemeinschaft der Deutschen Hauptfürsorgestellen und der Bundesanstalt für Arbeit, Mindener Str. 2, 5000 Köln-Deutz, (2-monatl. erscheinender Informationsdienst mit Nachrichten, Informationen, Gerichtsurteilen, Buchbesprechungen zum Schwerbehindertengesetz.
Der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Behinderten seit 1981 in Bonn, Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Lengsdorfer Hauptstr. 80, 5300 Bonn 1, Tel.: 0228/5772658, Sekretariat der Nationalen Kommission für das Internationale Jahr d. B.
Sekretariat der Vereinten Nationen seit 1981 in Wien, zunächst für das Internationale Jahr der Behinderten 1981, sodann für die Internationale Dekade der Behinderten 1983–1992, Mrs. Zala Lusiba N'Kanaa, Direktor des Zentrum für Soziale Entwicklung und humanitärer Angelegenheiten bei den Vereinten Nationen, A–1400 Wien, Postfach 500

Bibliographie der Lebensgeschichten 1900–1984

Vollständige Bibliographie der nahezu 300 Lebensgeschichten Behinderter und ihrer Bezugspersonen mit kurzen Annotationen sowohl geordnet nach Behinderungsarten, als auch gegliedert nach dem Status der erzählenden Biographen in ihren Rollen als a) Betroffene, b) Eltern, c) Partner oder d) Fachleute. Außerdem befindet sich dort auch ein alphabetisches Verzeichnis aller Biographien. In: Schuchardt, E.: Soziale Integration Behinderter, Gesamtdarstellung in zwei Teilbänden. Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Hg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband Frankfurt, Braunschweig 1980, 2. erweiterte Auflage 1982, 3. erweiterte Auflage in Vorbereitung bei Klinkhardt 1985.

Rüdiger Koch

23 Bildungsurlaub

Die Einführung des Bildungsurlaubs für Arbeiter, Angestellte sowie die zu ihrer Ausbildung Beschäftigten stellt die herausragende bildungspolitische und didaktische Neuerung der 70er Jahre dar[1]. Einerseits verbinden sich mit dem Bildungsurlaub spezifische erwachsenenpädagogische Probleme und Möglichkeiten, die über die bisherige traditionelle Angebotspraxis der Weiterbildungseinrichtungen hinausgreifen, andererseits ergeben sich gesellschaftspolitische Fragen und organisatorische Aufgaben von innovativem Zuschnitt[2]. Die bildungspolitische Zielsetzung, über den Bildungsurlaubszugang Erwachsene mit vergleichsweise geringer Lernpraxis zu erreichen, korrespondiert mit notwendigen didaktischen Charakteristika dieser exzeptionellen Veranstaltungsform[3].

1 Vgl. R. Dittmann/F.-D. Ickert, 1982, S. 75.
2 Vgl. D.-H. Jütting, 1982, S. 59; H. Tietgens, 1980b, S. 3.
3 Vgl. H. Siebert, 1972, S. 15.

Handbuch der Erwachsenenbildung 7

Die Didaktik der Erwachsenenbildung wird in diesem Band in 24 Abhandlungen in ihren allgemeinen sowie in ihren wesentlichen fachdidaktischen Aspekten zusammenfassend dargestellt. Vom Stand der Forschung reicht das Spektrum bis zu den Fragen der praktischen Anwendung; von den klassischen Themen der Erwachsenenbildung spannt sich der Bogen bis zu den aktuellen Aufgaben der Gegenwart.
Der erste Teil des Bandes enthält kritische Analysen der Didaktiktheorie, des Lernens Erwachsener, der Methoden sowie Beiträge zu den aktuellen Problemen der Medien, zu erfahrungsorientierten Lernkonzepten, den Aspekten der Teilnehmer und Adressatenorientierung.
Im zweiten Teil werden von den Fächern und Sachgebieten der Erwachsenenbildung bekannte Bereiche wie die sprachliche Bildung einschließlich der Fremdsprachen, die politische oder berufliche Bildung behandelt, aber auch neue didaktische Probleme der Technik, der Informatik und der Ökologie.
Im dritten Teil, der die Themen der Zielgruppen und der besonderen Arbeitsformen vereint, werden sowohl die seit langem diskutierten Fragen der Arbeiterbildung und der Familienbildung auf aktuellem Stand bearbeitet, als auch die neuen Probleme der Erwachsenenbildung im höheren Lebensalter, mit Ausländern und mit Behinderten sowie die Formen des Bildungsurlaubs und des Fernstudiums.

Prof. Dr. **Hans-Dietrich Raapke,** Institut für Erziehungswissenschaft 1, vertritt an der Universität Oldenburg Pädagogik und Erwachsenenbildung.
Prof. Dr. **Wolfgang Schulenberg,** Institut für Soziologie, vertritt an der Universität Oldenburg Soziologie.

Kohlhammer

ISBN 3-17-004533-4

Handbuch der Erwachsenenbildung 7

wk