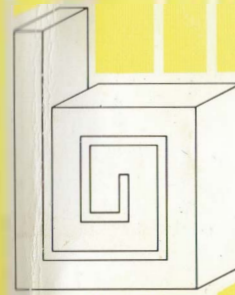


Behinderte – eine vernachlässigte Minderheit



Schriftenreihe der
Bundeszentrale
für politische Bildung

Behinderte -
 eine vernachlässigte
 Minderheit

Ein Tagungsbericht

1980
 ISBN 3-92135274-6
 Herausgeber:
 Bundeszentrale für politische Bildung - Bonn
 Redaktion:
 Hannelore Kaehler und Bernhard Tipp
 Gesamtherstellung:
 A. Bernecker, 3508 Melsungen

Inhalt

Vorwort	7	*
Zum Geleit	9	
I. Einleitung		
<i>Bernhard Tipp</i> Zum Ablauf der Tagung Ein Überblick	11	
II. Aufgaben der Pädagogik		
<i>Jakob Muth</i> Integration von Behinderten in die Gesellschaft Am Anfang steht die Schule	21	
III. Verbände nehmen Stellung		
<i>Horst Geisler</i> Mehr Aufgeschlossenheit! Deutscher Blindenverband e. V.	33	*
<i>Heinrich Drese</i> Eingeschränkte Kommunikationsfähigkeit Gehörlosenverband Nordrhein-Westfalen e. V.	39	
<i>Hans Reinhold Herbst</i> Viele Widersprüche Ring Christlich-Demokratischer Studenten	43	
<i>Annerose Hintze</i> Nicht nur moralische Appelle Bundesverband der Clubs Behindertener und ihrer Freunde e. V.	51	*
IV. Aus der Behindertenarbeit		
<i>Gerhard Wendland</i> Kooperation mit „Betroffenen“ Evangelische Akademie Amolikhan	55	

Inhalt

Vorwort	7
Zum Geleit	9
I. Einleitung	
<i>Bernhard Tripp</i> Zum Ablauf der Tagung Ein Überblick	11
II. Aufgaben der Pädagogik	
<i>Jakob Muth</i> Integration von Behinderten in die Gesellschaft Am Anfang steht die Schule	21
III. Verbände nehmen Stellung	
<i>Horst Geissler</i> Mehr Aufgeschlossenheit! Deutscher Blindenverband e. V.	33 *
<i>Hermann Drese</i> Eingeschränkte Kommunikationsfähigkeit Gehörlosenverband Nordrhein-Westfalen e. V.	39
<i>Hans Reinhold Herbst</i> Viele Widersprüche Ring Christlich-Demokratischer Studenten	43
<i>Annerose Hintzke</i> Nicht nur moralische Appelle Bundesarbeitsgemeinschaft der Clubs Behinderter und ihrer Freunde e. V.	51 *
IV. Aus der Behindertenarbeit	
<i>Gerhard Wendland</i> Kooperation mit „Betroffenen“ Evangelische Akademie Arnoldshain	55

1980
ISBN 3-921352-74-6

Herausgeber:
Bundeszentrale für politische Bildung · Bonn

Redaktion:
Hannelore Kaerber und Bernhard Tripp

Gesamtherstellung:
A. Bernecker, 3508 Melsungen

* Erika Schuchardt

Interaktionsmodell Krisenverarbeitung

Volkshochschule Hannover

61

Gertrud Meyer zum Alten Borgloh

Hilfe zur Selbsthilfe

Landesarbeitsgemeinschaft der Clubs Behinderter und ihrer Freunde Nordrhein-Westfalen e. V.

71

V. Berichte der Arbeitsgruppen

Jens Georg Engel / Ernst Klee / Ingrid Fellner

Grundsatzfragen zu Inhalt und Funktion von politischer Bildung

Vorüberlegungen – Ergebnisse – Schlußfolgerungen

77

Dieter Kittlaß

Verbesserung der Integration in „normale“ außerschulische Bildungsarbeit

87

Peter Radtke

Gesellschaftspolitische und institutionelle Aspekte

95

Walter Schöberlein

Probleme unterschiedlich strukturierter Bildungsangebote

103

Alida Roth

Kriterien für die Qualifikation der Mitarbeiter

107

* Erika Schuchardt

Zusammenfassung und Ausblick

111

Rosemarie Kick / Marlies Winkelheide

Integrierte Bildungsveranstaltungen als Wochen- oder Wochenendseminare

Voraussetzungen und Konsequenzen

115

VI. Anhang

* Erika Schuchardt

„Weiterbildung und Behinderte“

Ein Thesenpapier

123

Teilnehmerliste

Tagungsleitung und Moderatoren

127

Tagungsteilnehmer

128

Vorwort

Internationale, zumal von den Vereinten Nationen ausgerufenen Jahre sind ein Indiz für die Notwendigkeit, etwa einem Thema oder einer sozialen Gruppe zu größerer Publizität zu verhelfen, die Öffentlichkeit auf Mängel und Versäumnisse hinzuweisen und für Verbesserungen zu interessieren.

Allerdings ist die Aufmerksamkeit – wie die Erfahrung zeigt – häufig nur kurzfristig. Oft signalisieren Gleichgültigkeit und eine weitverbreitete „Ohne mich“-Attitüde Defekte im sozialen Verhalten, die Vorurteile, Berührungsängste oder Verhaltensunsicherheit widerspiegeln. Gegenüber der Gruppe der Behinderten mit ihren sehr unterschiedlichen Erscheinungsformen werden Versäumnisse exemplarisch sichtbar. In der Öffentlichkeit sind Behinderte aus vielen Gründen unterrepräsentiert. Jeder zehnte Mitbürger muß nach neueren Angaben in der Bundesrepublik Deutschland als behindert angesehen werden; die täglichen Gefährdungen können Menschen von heute auf morgen zu Behinderten machen.

Gerade gegenüber der Zielgruppe „Behinderte“ – allein oder in gemischten Gruppen – kann politische Bildung eine wichtige Vermittlungsfunktion zur Verstärkung von Kommunikation und Kooperation erfüllen. Da diese Erkenntnis noch nicht in weite Teile der politischen Bildungspraxis eingegangen ist, sollte eine besondere Verantwortung entwickelt werden, Bewußtsein zu bilden, Begegnungen zu ermöglichen, Engagement zu fördern und damit Chancen zu vermehren, über notwendige caritative Hilfe hinaus Selbstverwirklichung zu erleichtern.

Der Ansprache, Analyse und Überwindung der eher mangelhaften Zusammenarbeit von Behinderten und Nichtbehinderten gerade auch in der politischen Bildung diene der Meinungs- und Erfahrungsaustausch, zu dem die Bundeszentrale für politische Bildung ins Bonner Gustav-Heinemann-Haus eingeladen hatte. Die Ergebnisse der Tagung sind geeignet, nicht nur gegenseitiges Verständnis zu wecken, sondern darüber hinaus auch die soziale Phantasie anzuregen, die notwendig ist, um trotz vielfältiger Schwierigkeiten konkrete, wenn auch kleine Schritte in die richtige Richtung gehen zu können.

Das Direktorium der Bundeszentrale für politische Bildung

Franklin Schultheiß

Horst Dahlhaus

Josef Rommerskirchen

Erika Schuchardt

Interaktionsmodell Krisenverarbeitung

Volkshochschule Hannover

Es macht Spaß, vor einem so aufgeschlossenen Plenum die Chance wahrzunehmen, über ein Modell zur Integration Behinderter durch Weiterbildung zu berichten, das wir über vier Jahre an der Volkshochschule Hannover praktiziert haben, obwohl ich gestehen muß, daß es mir außerordentlich schwerfällt, dies in der gebotenen Kürze zu tun. Lassen Sie mich dazu in vier Schritten vorgehen: zuerst möchte ich die Situation schildern, sodann das Problem veranschaulichen, danach die Konzeption darstellen und schließlich das Praxismodell skizzieren. Zur Veranschaulichung gehört die Aufzeichnung einer Fernseh-Magazinsendung aus dem Jahre 1975 und einige Schaubilder, von denen zwei in vorliegendem Text abgebildet werden.

Die Situation: Bewußtseinssignale

Vermutlich haben alle mit Spannung das Frankfurter Urteil vom 25. Februar 1980 verfolgt, erwarten Ernst Klees Dokumentation*), erarbeiten während dieser Tagung neue Akzente, erhoffen sich Markierungen oder Wendepunkte durch das UNESCO-Jahr der Behinderten 1981. Das alles zusammen sind Indizien dafür, daß Behinderte zukünftig „keine vernachlässigte Minderheit“ mehr sein werden. Als ich vor einem Jahrzehnt, also 1970, ausgestattet mit den Erfahrungen einer Sonderschullehrerin, an der Volkshochschule Hannover die Abteilung „Pädagogik/Psychologie/Philosophie“ übernahm, stand dieser Anspruch noch nicht einmal zur Diskussion, gab es in der Erwachsenenbildung

*) Ernst Klee (Hrsg.), Behinderte im Urlaub, Frankfurt am Main 1980.

(EB) bzw. Weiterbildung (WB) kaum einen Behinderten, gab es keine behindertengerechte Zufahrt, Rampe, Ausstattung, geschweige denn Bildungsangebote. Auch spiegelte sich in dem abschlägigen Urteil des zuständigen Dezernenten an der Volkshochschule Hannover gegenüber baulichen Verbesserungsanträgen nur das unzureichende gesellschaftliche Bewußtsein wider; so entschied er nach dem gültigen klassischen Bürokratiemodell, daß eine bauliche Umbaumaßnahme nur nach den Prinzipien von vorhandenem Bedarf zu rechtfertigen sei.

Es erforderte einen langen Lernprozeß, um den Teufelskreis zu durchbrechen, daß nämlich solange kein Behinderter seinen Bedarf an Weiterbildung anmeldet, solange auch die baulichen Grundvoraussetzungen nicht sichergestellt zu werden brauchen, was wiederum einen statistisch nachweisbaren Teilnehmeranstieg verhindert. Für mich brachte der Lernprozeß innerhalb der kommunalen Verwaltung die Erkenntnis, daß Arbeit mit behinderten Mitbürgern zu allererst eine Arbeit an der Bewußtseinsänderung der sogenannten Nichtbehinderten voraussetzt!

Professor Muth hat aus historischer Sicht von den „Empfehlungen des Bildungsrates“ berichtet, an deren programmatischer Integrationskonzeption er als Vorsitzender des Ausschusses Sonderpädagogik maßgeblich beteiligt war. Damit wurde 1973 der erste Markstein zur Eingliederung behinderter Kinder und Jugendlicher für den Bereich Schule gesetzt; aber es wurde zugleich deutlich, daß derartige Lernprozesse zur Bewußtseins- und Verhaltensänderung nicht auf den Schulbereich reduziert bleiben dürfen, daß insbesondere der Bereich Weiterbildung noch ausgespart geblieben war. Wie solche Lerndefizite Erwachsener konkret aussehen, das kann anhand einer Fernsehaufzeichnung aus dem Jahre 1975 veranschaulicht werden.

Zu jener Zeit lief das Interaktionsmodell an der Volkshochschule Hannover zur Eingliederung Behinderter durch Weiterbildung schon drei Jahre. Nach dem wir zunächst 1972 mit eigenständigen Kursen ausschließlich für Eltern behinderter Kinder begonnen hatten (Kurse zur Selbstfindung bzw. Stabilisierung), entwickelten sich daraus „Eltern-Kinder-Seminare“ als sogenannte Integrationsseminare, in denen sich Eltern behinderter wie nichtbehinderter Kinder in gemeinsamen Erfahrungen und Lernprozessen aufeinander einließen. Aus einem solchen Eltern-Kinder-Seminar entstand besagte Fernsehaufzeichnung*), die im folgenden ein wenig näher erläutert werden soll, da sie neben dem verstandesmäßigen Auffassen auch ein Stück Nach- oder Miterleben gewinnen helfen kann.

Die Videoaufzeichnung einer Sendung des ARD-Bildungsmagazins aus dem Jahre 1975 zeigt Szenen aus dem Eltern-Kinder-Seminar „Behindert – wie kann

*) Nähere Auskünfte zum Film, der während der Tagung gezeigt worden ist, sind über die Autorin zu erhalten (d. Red.).

ich damit leben? Sprechen mit Nachbarn – spielen mit Nachbarskindern!“. Parallel zum Szenenmitschnitt des Seminars werden Interviewausschnitte mit Eltern und Kindern eingeblendet, in denen der Moderator den Beteiligten die Frage stellt: „Warum nehmen Sie (Du) an diesem Seminar teil?“ und „Was lernen Sie (Du) hier?“. Gleichweise ist die Seminarleiterin nach den Zielen und den Schwierigkeiten bei ihrem Modell zur Eingliederung Behinderter durch Weiterbildung befragt worden.

Das Problem: gestörte Interaktionsfähigkeit

Ich versuche mir vorzustellen, wie die Fernsehaufzeichnung des Seminars auf den Zuschauer wirken mag. Es kann sein, daß der Zuschauer alles nachempfinden kann, vielleicht erscheint es ganz verständlich, möglicherweise macht es betroffen. Es kann aber auch sein, daß der Zuschauer empört ist. Frau B., die Mutter der nichtbehinderten Bettina, erklärt ihre Teilnahme, ihre Motivation am Seminar so:

„Heute nehme ich teil, weil es mir Spaß macht! Aber eigentlich habe ich Angst davor; ich kam nur, weil ich die Frau Schuchardt aus anderen Seminaren kannte und weil sie uns persönlich dazu aufgefordert hat, doch bei gemeinsamen Seminaren mit Eltern behinderter Kinder mitzumachen.

Wissen Sie, ich hatte da früher ein Erlebnis, als Bettina noch klein war: wir waren auf dem Spielplatz, Bettina spielte in der Sandkiste, ich saß auf der Bank. Plötzlich sah ich sie zusammen mit einem geistigbehinderten Kind spielen, man sah das einfach. Ich kriegte Angst. Ja, einfach Angst! Ich wußte nicht, was ich tun sollte. Ich dachte auch, vielleicht überträgt sich das, steckt das irgendwie an, ist das Kind ausfallend! Ich wußte das doch nicht! Da nahm ich Bettina, zog sie aus der Sandkiste und ging einfach weg! –.“

Diese Mutter, Frau B., ist mutig geworden, sie hat gelernt, das Uneigentliche (Vorurteile, Unterstellungen, Ängste) auszusprechen, und sie erklärt stellvertretend und öffentlich, was viele nur insgeheim denken: „Ich hatte einfach Angst . . . ; ich wußte doch nicht, was ich tun sollte . . . ; da ging ich einfach weg . . .“ Man könnte auch sagen: „Da guckte ich einfach weg; tat so, als ob . . . ich es gar nicht bemerkte, übersah es einfach.“ Das ist unsere eingebürgerte Verhaltensnorm gegenüber einem behinderten Mitbürger, so zu tun, als ob es ihn gar nicht gebe, als ob er Luft wäre. Wir sprechen dabei auch von der sogenannten „Irrelevanzregel“, die härter ist als jeder Widerspruch, weil es dem Betroffenen fast unmöglich gemacht wird, sich zu wehren, denn er ist ja scheinbar für den anderen gar nicht existent. Frau B. nennt auch die Ursache ihres Verhaltens. „Ich wußte doch nicht, was ich tun sollte“, das kann auch heißen: „Ich habe doch nirgendwo gelernt oder lernen können, wie ich mich behinderten Mitbürgern gegenüber verhalten kann. Es gab für mich doch

nirgendwo Behinderte, weder im Kindergarten, noch in der Schule oder gar im Beruf.“

Nach dem Vortrag von Professor Muth kann ich darauf verzichten, auf die Auswirkungen des ausgliedernden, separierenden Schulsystems einzugehen. Ich möchte aber um so nachdrücklicher auf den Zusammenhang hinweisen zwischen einem separierenden, leistungsorientierten Schulsystem und der produktionsorientierten Leistungsgesellschaft, in der Betriebe vorzugsweise die sogenannte „Ausgleichsabgabe“ von monatlich DM 100,- zum Freikauf von der gesetzlich geforderten Einrichtung eines behindertengerechten Arbeitsplatzes zahlen. Nicht zuletzt das bereits zitierte abschlägige Bewilligungsverhalten des Dezernenten einer kommunalen Verwaltung ist eine Folge solcher einseitig ausgerichteten Bildungsprozesse, in denen soziales Lernen zweitrangig plaziert worden ist.

Diese unzureichend ausgebildete Interaktionsfähigkeit zwischen Behinderten und Nichtbehinderten, die teilweise auch zu gestörten Interaktionen führt, wurde als Hauptproblem unserer Weiterbildung zur Verbesserung der Integration Behinderter erkannt. Unser Modell haben wir darum Interaktionsmodell genannt. Damit wollten wir zugleich der mißverständlichen Deutung des Wortes Integration vorbeugen, nach der sich allein der Behinderte an die Normen und Werte der Welt der Nichtbehinderten anzugleichen hat. Mit dem Begriff Interaktionsmodell betonen wir demgegenüber den wechselseitigen Lernprozeß, in dem Behinderte und Nichtbehinderte voneinander und miteinander zur gemeinsamen Erneuerung beitragen.

Wie die Konzeption solcher Lernprozesse im Interaktionsmodell aussehen kann, möchte ich nachfolgend veranschaulichen. Von der nichtbehinderten Mutter, Frau B., ist uns noch am nachhaltigsten das Entsetzen, die Angst im Gedächtnis; es ist die Angst, vor allem die unausgesprochene Angst der Nichtbehinderten, so zu sein wie ein Behinderter. Darum fliehen wir vor Situationen, die uns belasten, die unser Ich, unsere eigene Identität in Frage stellen, darum verleugnen und verdrängen wir Krisen, so lange es irgendwie geht. Der Nichtbehinderte hat so viele Möglichkeiten, lebenslang durch Ersatzbefriedigung vor sich selbst zu fliehen.

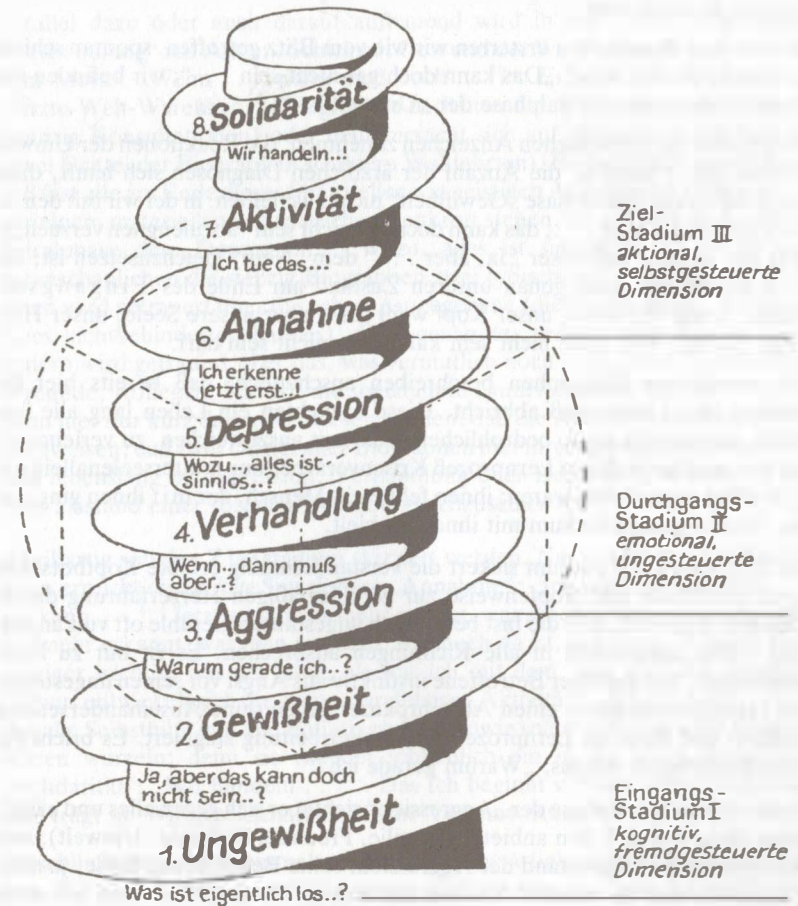
Der Behinderte aber, der durch seine einfache „individuelle Eigenart“ einer Behinderung beeinträchtigt ist, kann seiner Behinderungsverarbeitung, seiner Krise sehr viel schwerer lebenslang ausweichen. Ich bin dieser Frage „Wie lerne ich es, mit meiner Behinderung/Krise zu leben?“ in allen Biographien, die sich aus der Zeit zwischen 1900 und 1980 auffinden ließen, nachgegangen und habe herausgefunden, daß alle Biographen unabhängig von ihrer Behinderungsart einen übereinstimmenden Lernprozeß über drei Stadien vom Kopf durch das Herz zur Hand(lung) durchlebten, bis sie die soziale Integration erreichten. Bewußt habe ich diesen Lernprozeß nicht „Behinderungsverarbeitung“, son-

dern „Krisenverarbeitung“ genannt, weil er gleicherweise Behinderte und Nichtbehinderte betrifft, deren Ich bzw. deren Identität angesichts von nicht abzuschaffenden Krisen bedroht wird. Krisenverarbeitung ist darum ein Schwerpunkt unseres Interaktionsmodells.

Das Konzept: Krisenverarbeitung

Das hier abgedruckte Schaubild „Lernprozeß Krisenverarbeitung“ veranschaulicht in acht Spiralphasen zweierlei:

Krisenverarbeitung als Lernprozeß in acht Spiralphasen



Schuchardt, E.

Erstens kann eine Spirale endlos sein, vergleichbar unserem Lernprozeß Krisenverarbeitung, der lebenslang andauern kann, weil wirkliches Erleben auf die lebenslange Lernbereitschaft angewiesen bleibt. Zweitens können die Spiralringe flächig nebeneinander liegen oder plastisch auseinander gezogen werden, vergleichbar unserem Lernprozeß Krisenverarbeitung, in dem einzelne Spiralphasen miteinander korrespondieren oder auch nacheinander folgen bzw. aufeinander aufbauen können. Zum Verständnis des Lernprozesses Krisenverarbeitung kann es hilfreich sein, sich für einen kurzen 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: „Das kann doch gar nicht sein . . .“; wir befinden uns damit in der *ersten* 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 *zweite* Spiralphase „Gewißheit“ nicht ausbleiben, in der wir mit dem so vertrauten „Ja, aber . . .“, das kann doch gar nicht sein“ abzuleugnen versuchen. Wir alle wissen, daß unser „Ja, aber . . .“ dem „Nein“ gleichzusetzen ist; das aber umschreibt ganz genau unseren Zustand am Ende des Eingangsstadiums: unser Verstand, unser Kopf weiß „Ja“, aber unsere Seele, unser Herz fühlt „Nein“, weil doch nicht sein kann, was nicht sein darf.

Die erwähnten 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, 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 Durchgangsstadium mit ihnen aushielt.

Im Durchgangsstadium sickert die verstandesmäßig erfaßte Kopfbotschaft ganz allmählich und tropfenweise zur gefühlsmäßigen Herzerfahrung durch. Das aber 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 *dritten* 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 meiner Analyse der siebzig Biographien fand ich neun

typische Deutungsmuster der Aggressionen heraus, von denen ich eines hier nennen will, 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 unauflösbare Teufelskreis der Aggressionen: 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 reagieren mit Gegenaggressionen. Das verstärkt beim Betroffenen seine sich selbst erfüllende Prophezeiung: „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 *vierten* 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 *fünfte* Spiralphase der „Depression“: „Wozu, alles ist sinnlos . . .?“. Auch hier veranschaulichen die siebzig Biographen zwei typische Deutungsmuster. Zum einen wird getrauert über das schon Aufgegebene (die Gesundheit, die Geburt eines nichtbehinderten Kindes), die sogenannte „rezipierende Trauer“, zum andern wird getrauert über das, was vermutlich noch aufgegeben werden muß (Freunde, Kollegen, Status), die sogenannte „antizipierende Trauer“. Wieder kann hier nur kurz darauf verwiesen werden, daß die Analysen der Biographen nachweisen, daß zwei Drittel aller Biographen hier ihren Lernprozeß abbrechen und lebenslang in Aggression, Verhandlung oder Depression verharren, was dem Zustand einer sozialen Isolation gleichzusetzen ist.

Abrißartig soll das Zielstadium skizziert werden. Nur ein Drittel der Biographen erreicht die *sechste* 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, gestalten. Daraus entwickelt sich die *siebte* Spiralphase „Aktivität“: „Ich tue das . . .!“, in der alle Selbsthilfe und alle Initiativgruppen sowie später entstehende Organisationen wurzeln; denn sie mündet schließlich ein in die *achte* 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 im Eingangsstadium und nur eine Minderheit im

Zielstadium anzeigt, weil die meisten – allein auf sich gestellt – ohne jede Hilfe ihren Lernprozeß Krisenverarbeitung durchleben mußten.

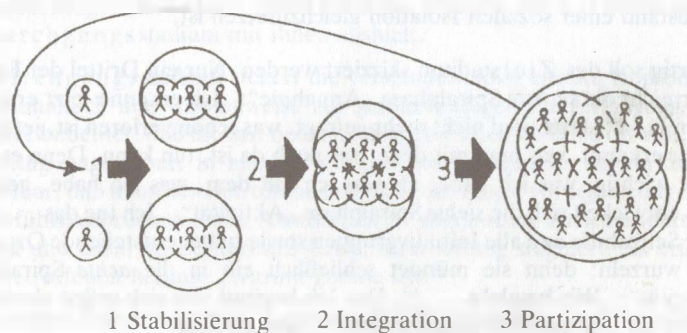
Wie dieser Lernprozeß Krisenverarbeitung bei unterschiedlichen Behinderungsarten in den Biographien aussieht, welche Faktoren einen Einfluß haben und welche zentrale Schlüsselfunktion insbesondere die Aggression hat, das alles muß hier unerwähnt bleiben*).

Das Praxismodell: Zielgruppenarbeit als Prozeß

Als letzter Punkt soll zur didaktisch-methodischen Umsetzung zweierlei angemerkt werden. Zum ersten habe ich bei unserer vierjährigen praktischen Arbeit erkennen gelernt, daß es für manche Betroffene hilfreich sein kann, zunächst in einem ersten Schritt allein unter sich und auch unmittelbar vor Ort zu arbeiten, um persönliche Probleme zu klären, sich auszutauschen, Ängste abzubauen und sich selbst zu stabilisieren.

Häufig war es erst danach in einem zweiten Schritt möglich, gemeinsame Lernprozesse zwischen Behinderten und Nichtbehinderten aufzubauen, wie zum Beispiel in der erläuterten Fernseh-Aufzeichnung zu sehen ist. Entscheidend jedoch bleibt für mich, daß dabei der dritte Schritt, die Partizipation, nicht aus dem Blick verloren wird, d. h. die Bildungsarbeit mit Behinderten und Nichtbehinderten muß sich schließlich selbst überflüssig machen. Denn Zielgruppenarbeit ist immer nur eine Brücke zur Bildung, nicht aber diese selbst: Zielgruppenarbeit mit Behinderten und Nichtbehinderten darf nicht Selbstzweck, sondern immer nur Mittel zum Zweck weitestmöglicher sozialer Integration sein. Den Prozeßcharakter der Zielgruppenarbeit veranschaulicht das folgende Schaubild:

Prozeßcharakter der Zielgruppenarbeit



*) Vgl. hierzu Erika Schuchardt, Soziale Integration Behinderter. Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. Band 1, Braunschweig 1980.

Um diese Lernprozesse zur sozialen Integration möglichst breit anzulegen, haben wir uns an alle Bereiche des Bildungswesens gewandt, an den Elementarbereich mit Eltern-Kinder-Seminaren, an den Sekundarbereich mit offener Arbeit für Jugendliche, an den Tertiär- und Quartärbereich mit Eltern-Familien-Bildungsseminaren sowie mit Aus- und Fortbildungsveranstaltungen*).

Zum Schluß noch ein Gedanke. Ich habe schon darauf hingewiesen, daß wir statt eines Integrations- von einem Interaktionsmodell gesprochen haben, um das wechselseitige Voneinanderlernen bei Behinderten und Nichtbehinderten zu verdeutlichen.

Hatte der Bildungsrat 1973 aus dem damaligen Bewußtseinsstand heraus seine Integrationsempfehlungen mit der These begründet: „Der Behinderte braucht die Gesellschaft, um als Erwachsener nicht desintegriert leben zu müssen“, so können wir aus heutiger Sicht diese These erweitern:

Der Behinderte braucht die Gesellschaft und
die Gesellschaft braucht den Behinderten.

Wir erkennen heute, daß unsere gesellschaftlichen wie weltgesellschaftlichen Probleme nicht allein durch Macht und Geld, sondern vielmehr durch Umdenken aufgrund von Lernen gelöst werden müssen. Der Behinderte kann in unserer Gesellschaft zum Korrektiv gegenüber Normen und Werten werden und eine notwendige Herausforderung zum Umdenken sein. Ich wünsche mir, daß wir erkennen, daß wir wechselseitig aufeinander Angewiesene sind, wenn Leben, und das heißt für mich mehr als Überleben, gelingen soll. Dazu kann das Interaktionsmodell Krisenverarbeitung beitragen.

*) Vgl. Erika Schuchardt, Soziale Integration Behinderter, Weiterbildung als Krisenverarbeitung. Band 2, Braunschweig 1980.

Zusammenfassung und Ausblick

Für mich spiegelt sich in dieser Diskussion etwas von dem wider, was auch in allen Hochschulseminaren als Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis eine zentrale Rolle spielt, nämlich das Problem: Wie kann in der Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis eine fruchtbare Wechselbeziehung erzielt werden?

Wenn man einseitig davon ausgeht und fordert, hier muß eine bis ins letzte Detail gehende Wissenschaft bzw. wissenschaftliche Qualifizierung erfolgen, wenn man aber dabei die Praxis wenig berücksichtigt, dann besteht die Gefahr, daß man vor lauter Objektivität und Perfektion, den Anschluß an das Subjekt zu verlieren, selten zum optimalen Ergebnis kommt. Geht man aber umgekehrt nur von der Praxis aus und bedient sich nicht oder nur unzureichend der Hilfen, die die einzelnen Wissenschaftsdisziplinen anbieten, dann ist es vermutlich auch möglich, auf Umwegen etwas zu erreichen. Aber es mangelt langfristig an Transparenz, Strukturierung, Vergleichbarkeit und Lösungsalternativen zur qualitativen Verbesserung der praktischen Arbeit. Wir müssen erkennen, daß Wissenschaft und Praxis aufeinander angewiesen sind.

An Akzentsetzungen haben die Berichte der drei Arbeitsgruppen übereinstimmend verdeutlicht: Wir können nicht alles machen. Wir können es auch nicht optimal machen. Daneben aber sind doch die spezifischen Akzentsetzungen der einzelnen Gruppen zur Verbesserung der Integration deutlich klar geworden, und sie sollen der Reihe nach noch einmal unterstrichen werden.

Die erste Gruppe hat schwerpunktmäßig von jenen gesprochen, die bisher durch das Netz aller Bildungsangebote hindurchgefallen sind. Wenn in diesem Zusammenhang der Begriff der „Volkshochschulgemeinde“ zitiert worden ist, kann am Beispiel nichtbehinderter Menschen jenes bekannte Problem der „Intergruppenengstämigkeit“, das jeder Integration im Wege steht, verdeutlicht werden. Danach finden sich Teilnehmer jahrein jahraus beim gleichen Dozenten in der gleichen Lerngruppe zusammen und machen neuen Teilnehmern den Einstieg

zum Lernen schwer. Aber um es noch deutlicher zu machen, der Bericht hat gar nicht von den „Volkshochschulgemeinden“, sondern von jenen gesprochen, die bisher gar nicht erst zu dieser Gemeinde gehören, weil ihnen durch ihre Lebens- und Lerngeschichte die Zugangsbedingungen als Schwellenbarriere im Wege sind, d. h. sie können noch gar nicht von sich aus kommen. Von diesen war im übrigen in der Konzeption der Münchner Volkshochschule insbesondere die Rede gewesen.

Wenn das in dem Bericht wie ein pädagogischer Apparat geklungen haben mag, dann hat er nur detailliert die Schritte beschrieben, die notwendig sind, um jene abzuholen, da wo sie stehen, nämlich „vor Ort“, damit sie später einmal als Ergebnis von Weiterbildung sozial integriert mit anderen leben können. Es kann kein Zweifel darüber bestehen, daß dazu einerseits eine zentrale Organisation angesichts der Vielfalt von Behinderungen notwendig werden kann, aber es muß alternativ durchdacht werden, ob das durch eine zentrale „separierende“ Heimbildungsstätte oder aber durch ein Netz „dezentralisierter“ behindertengerecht ausgebauter Weiterbildungseinrichtungen adäquat geleistet werden kann.

Die zweite Gruppe hat in ihrem Bericht die These vom „Prozeßcharakter der Zielgruppenarbeit“ erhärtet, die durch die drei Schritte der Stabilisierung, Integration und Partizipation der Gefahr einer Gettoisierung Behinderter in der Weiterbildung entgegenzuwirken hat. Dies aber zeigt für die Weiterbildungseinrichtungen selbst das Problem an: was tun sie, um einmal gewonnene Teilnehmer wieder freizugeben? Entsprechend unserer Theorie einer Zielgruppenarbeit sind wir verantwortlich, den jeweils nächsten Schritt zu initiieren. Pädagogische Priorität ist nicht, auf viele Kurse zu steigern und die Institution oder Organisation oder Selbsthilfegruppe immer größer werden zu lassen, sondern gerade umgekehrt, es zu schaffen, dieses geweckte Interesse freizusetzen, von der Institution abzulösen, also den dritten Schritt der Partizipation bzw. der gesellschaftlichen Eingliederung, des selbstbestimmten und selbständigen Handelns anzubahnen, notfalls oder gerade auch gegen das akute Interesse der Betroffenen, um langfristig latente Interessen der Integration zu erfüllen.

Die dritte Untergruppe hat ihre Vorstellungen zur Mitarbeiterqualifizierung deutlich und ausdrücklich als Kontrastprogramm zur Therapeutisierung dargestellt. Es geht also nicht um eine sonderpädagogische Ausbildung oder gar um eine sonderpädagogische Weiterbildung, weil wir dann primär weiterhin nur an Symptomen kurieren, sondern wir wollen an den Ursachen arbeiten. Diese Ursachen wurden insbesondere im gesellschaftlichen Kontext unter anderem auch im Nichtbehinderten entdeckt, der die Behinderten oft unwissend zur Selbstdarstellung gebrauchen kann. Daraus wurde die Forderung nach einer Mitarbeiterqualifizierung abgeleitet, bei der derjenige, der mit Behinderten arbeiten will, zu allererst die Fähigkeit erlernt, mit seiner eigenen Behinderung, seiner „Beziehungsunfähigkeit“ umzugehen, nämlich den anderen nicht länger als Objekt seiner Ziele zu mißbrauchen. Die hierzu geforderte „kommunikative

„Kompetenz“ beinhaltet: wie gehe ich mit mir und einem anderen Menschen so um, daß der andere Mensch die Freiheit hat, sich auch gegen mich verhalten zu können, ohne das Gefühl zu haben, er wird abgewiesen?

Mit Studenten habe ich ähnliches in Bethel erlebt. Es waren keine Studenten der Sonderpädagogik, sondern gerade jene, die sich im Rahmen der allgemeinen Erziehungswissenschaft mit sonderpädagogischen Fragen befassen wollten. Mit ihnen habe ich gerade die Problematik unmittelbar „vor Ort“ aufzuarbeiten versucht. Nachdem wir uns zwei Semester lang vorbereitet hatten, sind wir für 14 Tage nach Bethel gefahren und haben, jeder allein auf sich gestellt, in einem Haus für Schwerbehinderte gearbeitet. An jedem Vormittag wurde die praktische Arbeit geleistet, über Mittag wurden die Gespräche schriftlich fixiert und schließlich am Nachmittag und Abend mit der Gruppe in Seminaren die Interaktion analysiert. Wir haben versucht, die bereits vielfach genannte „kommunikative Kompetenz“ zu erlernen. Die Studenten gewannen die Erkenntnis, daß nicht die Behinderten behindert sind, sondern daß die Nichtbehinderten beziehungsbehindert sind. Diese können überhaupt nicht auf die anderen eingehen. Für Studenten, die später in die pädagogische Arbeit gehen, dürfte diese Erkenntnis sehr wichtig sein.

Abschließend möchte ich noch einmal nachdrücklich betonen, daß das Kontrastprogramm zur Therapeutisierung darauf abzielt, daß wir uns zuerst selbst und unser Problem, „beziehungsbehindert“ zu sein, erkennen, um sodann fähig zu werden, den Behinderten nicht eine zusätzliche Last, sondern Partner zu sein.

VI. Anhang

Erika Schuchardt

„Weiterbildung und Behinderte“

Ein Thesenpapier

1. *Weiterbildung* umfaßt gemäß dem Strukturplan des Bildungsrates alle organisierten Lernprozesse und Wiederaufnahme von Lernen nach Abschluß einer ersten Bildungsphase. Sie ist gekennzeichnet durch Freiwilligkeit der Teilnahme, Pluralität der Träger und Vielfalt der Inhalte und Methoden; sie zielt auf Hilfe für das Lernen, für die Orientierung und Urteilsbildung, für die Eigentätigkeit und für soziales Handeln, überdies intensiviert sie die Ansprache neuer „lernungewohnter“ Zielgruppen.

2. *Adressaten* der Weiterbildung sind grundsätzlich alle, gleicherweise Behinderte wie Nichtbehinderte – beziehungsweise könnten und sollten es sein –, wobei davon ausgegangen wird, daß alle Weiterbildungsangebote auch für alle offenstehen und teilnehmerorientiert geplant und verwirklicht werden. Jedoch kann auch die größtmögliche Berücksichtigung der Lebens- und Lernvoraussetzungen von Teilnehmern, die ein Angebot von sich aus nachfragen, einerseits nicht ausreichen, um die infolge spezifischer Behinderung notwendigen Lernhilfen anzubieten, wie sie andererseits auch nicht genügen kann, jene Personengruppen zum Lernen zu motivieren, die sich aufgrund ihrer Lebensgeschichte und sozialen Situation gegenüber Bildungsangeboten gegenwärtig

noch distanzieren. Dazu gehört ein großer Teil der Behinderten, folgerichtig sind besondere, für die verschiedenen Zielgruppen angemessene Aktivitäten der Weiterbildungseinrichtungen notwendig. Die Zusammensetzung solcher Zielgruppen sollte sich dabei weniger an sozialbiographischen Daten (Behinderungsart, Alter, Geschlecht u. a.), als vielmehr an lernrelevanten Mentalstrukturen (Lern-, Lebens-, Berufsgeschichte u. a.) orientieren.

3. *Defizite* gegenwärtiger Weiterbildungspraxis sind das weitverbreitete Fehlen Behinderter in den Einrichtungen der Weiterbildung sowie die Aussparung der Behindertenproblematik in den Weiterbildungsangeboten, ferner die unzureichenden baulichen und gesetzlichen Voraussetzungen. Nur vereinzelt partizipieren Behinderte an Weiterbildung, und nur eine Minderheit der Weiterbildungsträger richtet sich mit besonderen Angeboten an Betroffene (Behinderte), an Bezugspersonen (Eltern, Angehörige, Begleiter), an Mitarbeiter (Laien- und Fachkräfte) oder an Nichtbehinderte (Öffentlichkeit) zur Behindertenproblematik.

4. *Bedürfnis* des Behinderten ist es dagegen – ebenso wie das aller Erwachsenen –, mit seiner spezifischen „individuellen Eigenart“ (seiner Behinderung) gleichwertig als Mitbürger sozial integriert zu leben und seine gesellschaftlich produzierte psychosoziale Krise (sein Behindertendasein) zu überwinden, d. h. er will Lernangebote wahrnehmen, die seinen Interessen, seinen Fähigkeiten und seiner Situation entsprechen. Dazu gehören auch Angebote der gesellschafts- und berufsbezogenen, der kulturellen und allgemeinen Bildung (z. B. Nachholen schulischer Abschlüsse) ebenso wie personal-emanzipatorisches Lernen. Zu letzterem gehören auch Lernprozesse zur Verarbeitung der gesellschaftlich produzierten psychosozialen Krise des Behindertenseins. Da dieses Bedürfnis bisher infolge schulischer Separierung sowie noch unausgebildeter gesellschaftlicher Bewußtseinsdisposition weitgehend unberücksichtigt geblieben ist und Behinderte überwiegend unfreiwillig in Weiterbildungsabstinenz verharren, ist es eine vorrangige Aufgabe der Weiterbildung, adäquate Lernprozesse zur Krisenverarbeitung aufzugreifen, die komplementär zu den bereits vorhandenen Angeboten einerseits Behinderte und ihre Bezugspersonen zur Partizipation an Weiterbildung befähigen und andererseits Nichtbehinderte für Interaktionsprozesse gewinnen.

5. *Didaktisch-methodische Konsequenzen* für Weiterbildungseinrichtungen sind zunächst, sich überhaupt ihrer Defizite bewußt zu werden, daß sie Behinderte weitgehend, wenn auch unbeabsichtigt, von der Teilnahme an ihren Angeboten ausschließen, und sind sodann, die Ursachen sowohl durch Beseitigung äußerer, z. B. baulicher Hindernisse als auch durch Entwicklung angemessener Angebotsformen anzugehen.

Nach bisherigen Erfahrungen scheint dazu die Intensivierung von Zielgruppenarbeit (ZGA) notwendig, deren konstitutives Element ihr Prozeßcharakter ist, der sich als Dreierschritt von Stabilisierung über Integration zur Partizipation sowohl in Organisation als auch Curricula abzeichnet:

5.1 So scheinen in einem ersten Schritt von Zielgruppenarbeit Angebote zur *Stabilisierung* hilfreich, die mittels intensiver Kontakte zu Behinderten oder speziellen Gruppen, vorrangig allein für Betroffene der Verarbeitung ihrer subjektiven Lebenssituation innerhalb des sozialen gesellschaftlichen Zusammenhanges dienen.

5.2 Häufig wird es erst danach in einem zweiten Schritt von Zielgruppenarbeit möglich, gezielte Angebote zur *Integration* als gemeinsame Lernprozesse zwischen Behinderten

und Nichtbehinderten zum wechselseitigen Abbau von Interaktionsstörungen sowie zum Aufbau von Interaktionsfähigkeit zu planen.

5.3 Schließlich mündet Zielgruppenarbeit in einem dritten Schritt der *Partizipation* in das gesamte Weiterbildungsangebot ein; dazu läßt Zielgruppenarbeit sich selbst (als Brücke zur Bildung) durch Beratung in dem Maße überflüssig werden, wie es nach Art und Grad der Behinderung dem Lernenden möglich wird. Dabei wird Beratung als innovatives Prinzip in der Weiterbildung verstanden.

Um neben der notwendigen intensiven Zielgruppenarbeit das Ziel einer Partizipation der Behinderten am gesamten Weiterbildungsangebot nicht aus den Augen zu verlieren, setzt das vor allem bei dem Weiterbildungslehrenden und den nichtbehinderten Lernenden Lernprozesse in bezug auf eigene Krisenverarbeitung wie Interaktionsfähigkeit mit Behinderten voraus, die ihrerseits anzubieten sind.

6. Konsequenz für *Aus- und Fortbildung* ist die Forderung nach Zusatzqualifikation für Mitarbeiter in der Weiterbildung:

Die Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für Mitarbeiter in der Weiterbildung Behinderter sollten neben den bereits in Studienordnungen berücksichtigten Qualifikationen – fachwissenschaftliche und pädagogische – auch die bisher noch defizitäre Zusatzqualifikation einer „kommunikativen Kompetenz“ anvisieren. Unter kommunikativer Kompetenz sollten vier Fähigkeiten des Weiterbildungslehrenden verstanden werden:

6.1 Die Fähigkeit, die eigene Einstellung gegenüber Behinderten sowie die ambivalenten Motivationen zum Aufbau einer Bildungsarbeit mit Behinderten bei sich selbst analysieren zu können, um adäquat damit umgehen zu können.

6.2 Die Fähigkeit, die alltagsweltlich abhängigen Deutungsmuster Behinderter wie Nichtbehinderter aus ihrer spezifischen Lebenssituation erschließen zu können, um mit lernungewohnten Zielgruppen arbeiten zu können.

6.3 Die Fähigkeit, die psychosozialen Lernprozesse zur Krisenverarbeitung anzubahnen.

6.4 Die Fähigkeit, die Beratungsfunktion sowohl als Information wie auch als Interventionsform im Grenzbereich zur Therapie während des Lernprozesses wahrnehmen zu können.

7. Konsequenz für *Planung und Forschung* ist die Förderung von Projekten durch:

7.1 Planung, Entwicklung und Evaluation von Interaktionsmodellen zur Krisenverarbeitung in Weiterbildungseinrichtungen (vgl. 3 und 4).

7.2 Kontaktstudiengänge zur Vermittlung der Zusatzqualifikation kommunikativer Kompetenz bei Weiterbildungslehrenden für Zielgruppenarbeit mit Behinderten und Nichtbehinderten (vgl. 6).

7.3 Untersuchungen zur Ansprache lernungewohnter Zielgruppen (vgl. 5).

7.4 Untersuchungen zur Effizienz von Zielgruppenarbeit unterschieden in der Zusammensetzung nach sozialbiographischen Daten und lernrelevanten Mentalstrukturen (vgl. 2).

7.5 Abgrenzung von Therapie und Beratung in der Weiterbildung.

7.6 Erforschung von Modellen zur Bildungsarbeit mit Behinderten in unterschiedlichen Organisationsformen (vgl. 5).

7.7. Erforschung und Entwicklung von Weiterbildung für Nichtbehinderte zur Bewußtseinsdisposition für Integration und

7.8. Erforschung von Modellen zur Öffentlichkeitsarbeit.

8. Konsequenz für *gesetzliche Grundlagen*:

Aus der Darstellung der bestehenden gesetzlichen Grundlagen ergeben sich bezüglich der Finanzierung geeigneter Maßnahmen vor allem folgende Defizite:

8.1 Die Mindestteilnehmerzahl pro Weiterbildungsangebot liegt für Behinderte zu hoch; hier müßte eine Förderungsanerkennung auch bei weniger als 10 Teilnehmern möglich gemacht werden.

8.2 Die Übernahme der Fahrt- bzw. Transportkosten zum Weiterbildungsangebot in öffentlichen Bildungseinrichtungen ist ungesichert.

8.3 Es fehlt die Finanzierung der Fahrt- und Seminarkosten von Begleitpersonen Behinderter.

8.4 Die Kostenübernahme von Kindern in „Eltern-Kinder-Seminaren“ bzw. Heranwachsenden ist ungeregt.

8.5 Die Festlegung der Altersgrenze in der Weiterbildung reduziert die Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen; hier müßte eine Aufhebung eingeführt werden, z. B. beim Bildungsurlaubsgesetz Hessen die Altersgrenze von 25 Jahren.

8.6 Die bauliche Ausstattung ist selten behindertengerecht. Durch die Einführung baulicher Auflagen bei der Finanzierung von Weiterbildungseinrichtungen müßte die behindertengerechte Ausstattung sichergestellt werden.

Teilnehmerliste

(Fachtagung der Bundeszentrale für politische Bildung
„Behinderte – eine vernachlässigte Minderheit“
vom 10. bis 12. Juni 1980 im Gustav-Heinemann-Haus, Bonn)

Tagungsleitung und Moderatoren

Horst Dahlhaus

Direktor
Bundeszentrale für politische Bildung
Berliner Freiheit 7
5300 Bonn 1

Jens-Georg Engel

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband
Heinrich-Hoffmann-Straße 3
6000 Frankfurt 71

Hannelore Kaeber

Bundeszentrale für politische Bildung
Berliner Freiheit 7
5300 Bonn 1

Ernst Klee

Journalist, Freier Mitarbeiter der VHS Frankfurt
Alexanderstraße 37
6000 Frankfurt 90

Manfred Klein

Bundeszentrale für politische Bildung
Berliner Freiheit 7
5300 Bonn 1

Dr. Erika Schuchardt

Universität und Volkshochschule Hannover
Geibelstraße 107
3000 Hannover

Bernhard Tripp

Bundeszentrale für politische Bildung
Berliner Freiheit 7
5300 Bonn 1

Marlies Winkelheide

Niels-Stensen-Haus
Worphauser Landstraße 55
2804 Lilienthal