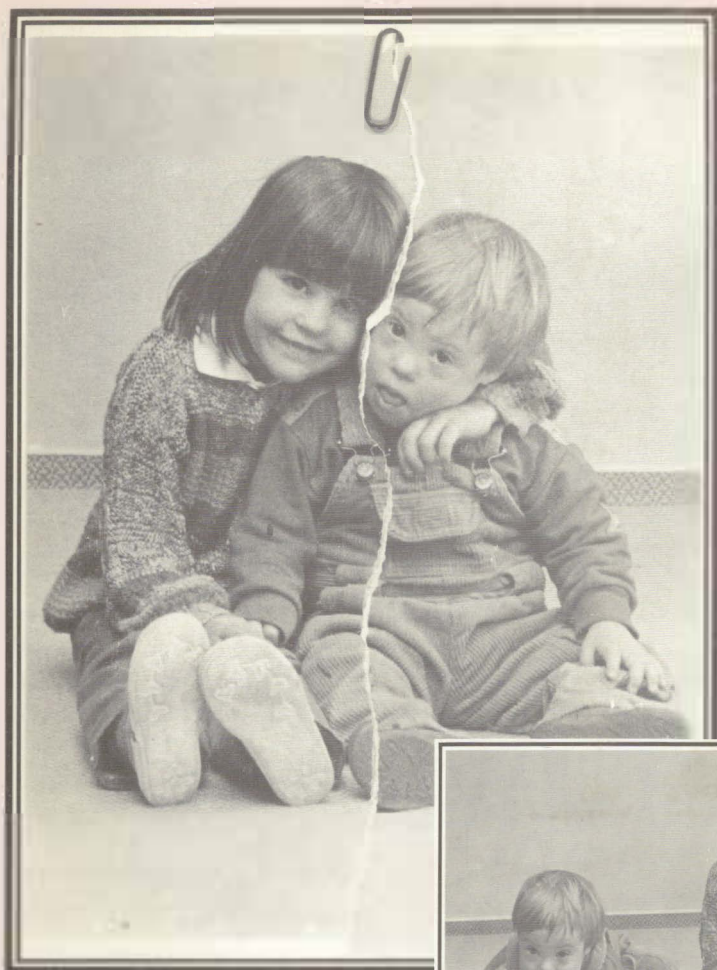
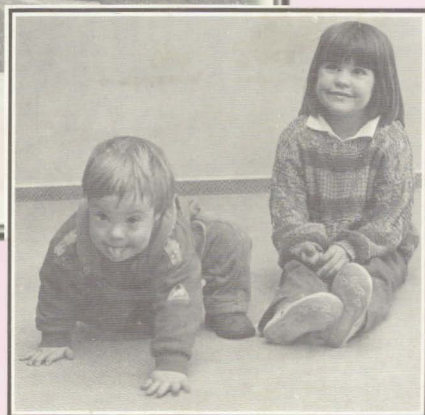


SORGEN **KINDER**



BEHINDERT-WERDEN

BEHINDERT-SEIN



als Thema in Kinder- und Jugendbüchern

KINDER SORGEN

Wiebke Ammann, Ulrike Backofen
und Klaus Klattenhoff (Hrsg.)

Sorgenkinder - Kindersorgen

**BEHINDERT-WERDEN, BEHINDERT-SEIN
ALS THEMA IN KINDER- UND JUGENDBÜCHERN**

Mit Beiträgen von

Wiebke Ammann, Ulrike Backofen, Regina Humbert,
Klaus Klattenhoff, Hans-Dietrich Raapke, Ursula Ries,
Brigitte Rohde, Ditmar Schmetz, Wilfried Schneider,
Erika Schuchardt, Annemarie Schwedes, Walter Thimm

bis

Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg

1987

Inhaltsverzeichnis

Vorwort (Hermann Havekost)

Teil A 1. „Sorgenkinder - Kindersorgen“

Einleitung (Wiebke Ammann, Ulrike Backofen, Klaus Klattenhoff) . 7

2. „Seid nett zu Behinderten!“

Soziologische Anmerkungen (Walter Thimm) 9



3. „Kindersorgen“ mit-teilen und teilen lernen

auch ein Thema im Kinder- und Jugendbuch (Erika Schuchardt) ... 13

4. „Musterkrüppel, Tyrann, Held ... Musterkrüppel, Tyrann, Held ...“

und andere „Strickmuster“ (Ulrike Backofen) 18

Teil B 5. „Vom Humpelfritz und anderen tapferen Kindern“

Kinder- und Jugendliteratur von 1840 - 1950 (Klaus Klattenhoff) ... 24

6. „Eine Gespielin für die lahme Klara“

Johanna Spyris „Heidi“ (Wiebke Ammann, Ursula Ries) 58

7. „Heile Welt“ für kleine Kinder

Bilderbücher (Regina Humbert) 74

8. „Häßlich von Angesicht, bös von Herzen“

Märchen (Ditmar Schmetz) 93

9. „Mit den Händen sehen“

Blindheit und Sehbehinderung (Wilfried Schneider) 99

10. „Wie hinter einer Glaswand“

Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit (Brigitte Rohde) 115

11. „An den Rollstuhl gefesselt“

Körperbehinderung (Ulrike Backofen, Annemarie Schwedes) 129

12. „Eigentlich bleiben sie immer Kinder“

Geistige Behinderung (Wiebke Ammann) 164

13. „Für dumm gehalten“

Lernbehinderung (Wiebke Ammann) 181

14. „Nachgeäfft und ausgelacht“

Sprachbehinderung (Wiebke Ammann) 185

15. „Dick, krank, kriminell ...“

Außenseiter (Hans-Dietrich Raapke) 195

Auswahlbibliographie

Biographien und Elternratgeber, Sekundärliteratur 204

Verzeichnis der Leihgeber 210

Verzeichnis der Mitarbeiter und Rezensenten 211

Behinderungsarten und ihrer Präsenz in den vorliegenden Büchern. So ist leider zu fragen angesichts der zahlmäßigen Überrepräsentanz von Blindheitsproblemen, ob nicht doch der Reiz des „Andersartigen“, des „Heroischen“, der scheinbar geheimnisvollen „Welt der Blinden“ dafür verantwortlich zu machen ist. Heroische Einsamkeit mit geheimnisvollen Verbindungen zum Übernatürlichen - das macht aber gerade den Kern des gesellschaftlichen Blindheitsstereotyps aus, wie es unterschiedliche wissenschaftliche Studien belegen. Andererseits sind die Probleme Hörgeschädigter in der deutschsprachigen Literatur - gemessen an der tatsächlichen Häufigkeit von Hörbehinderung - kraß unterrepräsentiert. Auch hier ziemlich genau ein Abbild der Realität: Hörgeschädigte, insbesondere gehörlose Menschen leben unauffällig unter uns in weitgehender Isolation, ihr sozialer Lebensraum bleibt in vielen Fällen auf die „Gemeinschaft der Gehörlosen“ beschränkt.

In der professionellen Behindertenhilfe hat sich in den letzten Jahrzehnten eine Entwicklung angebahnt, die wohl am besten in dem Normalisierungsgedanken zum Ausdruck gebracht werden kann. Dieser besagt in seiner schlichtesten Version, daß behinderten Mitmenschen ein Leben so normal wie möglich gestattet werden müßte. Pädagogik und Sozialpolitik für Behinderte haben sich immer wieder aufs Neue an dieser Grundidee auszurichten und müssen ihre Mittel und Wege daran messen lassen, inwieweit sie sich an dem Alltäglichen, an dem für alle Menschen in diesen oder jenen Lebensphasen und Situationen Wünschenswerten und Möglichen orientieren. Dahinter steht die - auch wissenschaftlich belegbare - Grundüberzeugung, daß erst die Chance, in Lebenssituationen agieren zu können, die auch für Nichtbehinderte als adäquat angesehen werden,

„Kindersorgen“ mit-teilen und teilen lernen auch ein Thema im Kinder- und Jugendbuch

Kaum einer kennt oder summt ihn nicht, jenen Titel der Hitparade: „Guten Morgen, liebe Sorgen, seid ihr auch schon alle da, habt ihr auch so gut geschlafen, na dann ist ja alles klar“. Was macht uns lächeln, verrät unser Vertrautsein? Ist es nicht dies: wir alle kennen Sorgen und machen uns selbst - nötige oder unnötige - Sorgen. Darin sind wir uns eigentlich einig, daß Sorgen und Leben zusammengehören wie Tag und Nacht, wie Sonne und Mond, ähnlich wie auch seit uralter Zeit das Leiden zum Leben gehört.

Unklar bleibt zunächst allerdings die Beantwortung der Frage: Wie kann man mit Sorgen und Leiden leben lernen? Gewinnen die Sorgen Macht über uns, machen sie uns zu Unterlegenen, Ohnmächtigen? Oder gewinnen wir die Kraft, Macht über sie zu gewinnen, in der Auseinandersetzung mit ihnen zu mächtigen - das heißt menschlicheren - Menschen zu werden?

Dazu finden wir Antworten bei Menschen, die sich auf den Weg machten, mit Sorgen leben zu lernen; gemeint sind Krisen bzw. kritische Ereignisse, die - wie z.B. Behinderung - existenziell und oft lebenslang unabwendbar sind.

Es ist jedermann bekannt, daß man sich in seine Sorgen vergraben und an ihnen ersticken kann, ebenso aber auch, daß man seine Sorgen mit-teilen kann. Sprichwörtlich gilt dazu „Wem das Herz voll ist, läuft der Mund über“ oder das Dichterwort „Und wenn ein Mensch in seiner Qual erstickt, gab ihm ein Gott zu sagen, was er leide“; aber es scheint weitgehend unbekannt zu sein, daß man dazu einen Zuhörer, ein Du, ein Gegenüber braucht, daß man seine mit-geteilten Sorgen auch ganz real erfahrbar mit einem anderen Menschen *teilen* muß:

Jeder, der etwas mitteilt, sucht mit seiner Mitteilung einen Mitmenschen, der sich aufs Zugehen, Zuhören, Zuspochen einläßt, der tatsächlich Schritte auf dem Lebensweg mit ihm teilt.

Damit stehen wir jetzt vor der Frage: Kann man - können wir - Sorgen bzw. Krisen mit-teilen und teilen lernen?

Aus der Begleitung von Menschen in Krisen und aus der Analyse von über 500 Lebensgeschichten betroffener Mitmenschen - aus europäischen (324) und außereuropäischen (200) Ländern - habe ich in langjähriger Forschungsarbeit einen Lernprozeß zur Verarbeitung von Krisen in 8 Spiralphasen erschließen können, der vergleichbar von allen Biographen - unabhängig von Art und Grad der Behinderung - über drei Stadien vom „Kopf“ über das „Herz“ zur „Hand“-lung durchlebt wurde, sofern sie die soziale Integration - die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben - erreichten.

Jene über 500 Menschen, deren Lebensgeschichten Literatur geworden sind, berichten überzeugend, daß ihre Verarbeitung der Krise in Gestalt von Briefen, Tagebuchaufzeichnungen, Bildern, Biographien darum schriftlich mit-geteilt wurde, weil niemand im Lebensalltag zum Teilen für sie da war. So wurde ihnen eine Biographie zum Ersatz-Gesprächspartner. Sie schrieben als „unmittelbar“ Betroffene (282), als „mittelbar“ betroffene Eltern (82) oder Lebenspartner (27) und als „vermittelt“ betroffene Fachleute (133) (vgl. Schuchardt 1987).

Bemerkenswerterweise stieg dabei im Laufe der Jahrzehnte nicht nur die Anzahl der Biographien um mehr als das 8-fache von 60 (1970) auf 524 (1987) an, es erweitern sich auch Arten und Aspekte der angesprochenen Krise: *vor* 1970 geht es vorrangig um Behinderungs-Bewältigung, primär eindimensional als physisches Problem, *nach* 1970

erweist sich Behinderungs- bzw. Krisenverarbeitung primär als vorrangig psychosoziales Problem für *alle* Beteiligten, *seit* 1980 wird überdies eine Aufgliederung nach unterschiedlichen Krisen erforderlich (z.B. Behinderung, Krankheit, Sucht, Sterben/Tod, u.a.) (vgl. Schuchardt 1987).

Eindrücklich lassen sich auch im Kinder- und Jugendbuch diese Entwicklungen aufzeigen, wobei jedoch ein entscheidender Unterschied darin zu sehen ist, daß die Autoren in der Regel keine Biographien schreiben. Wohl finden wir in der Analyse der Kinder- und Jugendbuchliteratur verschlüsselte oder eindeutige Hinweise auf autobiographische Quellen, aber nur ganz selten regelrechte Lebensbeschreibungen.

Übereinstimmend lassen sich in Biographien zur Krisenverarbeitung und in Kinder- und Jugendbüchern mit vergleichbarer Thematik in immer neuer Variation der Erzählperspektive das Suchen nach Beantwortung unserer Frage entdecken:

Kann man - können wir - Sorgen bzw. Krisen mitteilen und teilen lernen? Während die amerikanische Sterbeforscherin Elisabeth Kübler-Ross der Frage nachging: „Wie kann man »sterben« lernen?“, so suchte ich zusammen mit Betroffenen und Begleitenden mich der Frage stellen: „Wie kann ich »leben« lernen angesichts von Bedingungen, die scheinbar nicht mehr lebbar sind?“ Diese Frage stellt sich nicht nur, wie vordergründig angenommen, den Betroffenen und deren Bezugspersonen, sie stellt sich gleicherweise den Begleitenden, die oft überfrachtet mit Theoriewissen der Ausbildung dem Praxisschock erliegen und zwar theoretisch mit Brecht beklagen, „die Verhältnisse, die sind nicht so ...“, aber nur selten erlebten und erlernten, was es heißt, sich als Begleitende und als Glaubende der Alltagssituation zu stellen. Das erfordert die Annahme der Krise als Herausforderung zum Umdenken, die Annahme der Krise als Lernchance.

Für unsere Fragestellung nach dem Verarbeitungsprozeß von Sorgen bzw. Krisen als Lernchance erscheint es hilfreich, sich den langen Weg eines unendlich schwierigen Lernens bei der Verarbeitung dieser existenziellen Krisen zu vergegenwärtigen. Bei der Durchsicht der Biographien wie der Kinder- und Jugendbücher war es eindrucksvoll festzustellen: die Stadien dieses Lernprozesses müssen unabhängig von dem Auslöser der Krise - dem Beginn körperlicher, seelischer, Sinnes- oder Geistesbehinderung gleichwie auch chronischer Krankheit oder Behinderung durch Todesgewißheit - von *allen* Betroffenen durchlebt und bewältigt werden, wenn eine neue Identität, eine soziale Integration erreicht werden soll. Es ist dabei unter dem Gesichtspunkt der Situationsgleichheit wichtig, daß analog dazu auch der Noch-Nichtbetroffene dann den gleichen Lernprozeß durchlebt, wenn er bei Identitätskrisen wie z.B. Arbeitslosigkeit, Partnerverlust, Todesahnung unabweisbar sich selbst als Betroffener vorfindet. Darum wurde dieser Lernprozeß auch nicht „Behinderungs“-, sondern „Krisen“-verarbeitung genannt.

Das am Ende dieses Kapitels abgedruckte Schaubild „*Lernprozeß Krisenverarbeitung*“ veranschaulicht Ansatzpunkte für eine mögliche didaktisch-methodische Konzeption; acht 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; z.B. wenn ein Arzt erklärt: „Sie sind krebskrank ...“ oder „Ihr Unfall führt zu den üblichen Folgen einer Querschnittslähmung ...“ 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 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 alle 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 fühlt „Nein“, weil doch nicht sein kann, was nicht sein darf.

Biographen beschreiben anschaulich, daß bereits hier für manche der Lernprozeß abbricht. Diese brauchen 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 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 über 500 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 der 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 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 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 über fünfhundert Biographien 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, Verhandlung oder Depression verharren, was dem Zustand einer sozialen Isolation gleichzusetzen ist.

Abrißartig soll das *Ziel-Stadium* skizziert werden: Nur ein Drittel der Biographen erreicht die 6. *Spiralphase „Annahme“*: „*Ich erkenne jetzt erst ..., ich kann ...!*“. Jetzt wird nicht mehr gefragt, was schon verloren ist, jetzt wird vielmehr erkannt, was man mit dem,

was noch da ist, tun kann, denn es ist ja weniger wichtig, was ich habe, als was ich mit dem, was ich habe, gestalte! Daraus entwickelt sich die 7. *Spiralphase* „Aktivität“: „*Ich tue das ...!*“, in der alle Selbsthilfe- und alle Initiativgruppen sowie die später entstehenden 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.

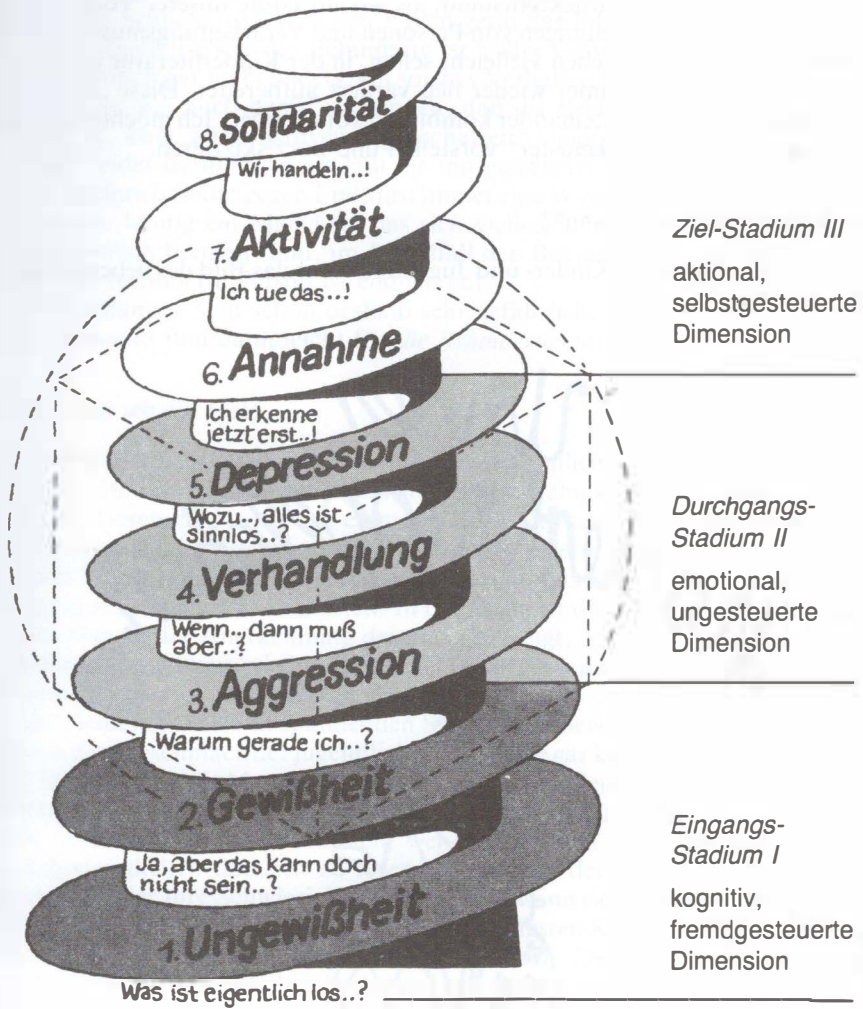
Abschließend sei noch einmal auf die Pyramidenartigkeit der Spirale hingewiesen, die eine Mehrheit im Eingangs-Stadium und nur eine Minderheit im Ziel-Stadium anzeigt, weil die meisten - allein auf sich gestellt - ohne jede Hilfe ihren Lernprozeß Krisenverarbeitung durchleben mußten .

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 Umsetzung in Praxismodelle kann im Rahmen dieses Kapitels nicht eingegangen werden (vgl. Schuchardt 1987).

So veranschaulicht das Bild der Spirale - vgl. Abb. S. 17 - sowohl die Unabgeschlossenheit der inneren Vorgänge als auch die Überlagerung verschiedener Windungen im Verlauf des täglichen Lebens und Handelns mit anderen. Das Bild verweist darauf, daß es lebenslang bei diesem schwierigen Lernen bleibt, auch dann noch, wenn es den Betroffenen gelang, ihr hart eingegrenztes Leben als lebenswert zu bejahen. Spirale wird hier also nicht simpel technisch verstanden, vielmehr als Sinnbild für ein Sich-durchringen durch nicht erkennbare Führungen des Gewindes, die nicht auf Vernichtung, Isolierung, Preisgabe des Lebenssinns ausgehen: Es ist eine Gestalt der „engen Pforte, die zum Leben führt“ (vgl. dazu Mt 7, 14), ein Weg durch unendliche Ungewißheiten, der uns aber doch ahnen läßt, was wir sein werden (vgl. dazu 1. Joh 3,2).

Wozu haben wir uns so genau auf die Erlebnisweise der Betroffenen eingelassen? Kann das Wissen um die acht Spiralphasen im Lernprozeß Krisenverarbeitung die Situation „behindert zu sein“ bzw. „krebskrank zu sein“ erleichtern?

Die Entdeckung der Merkmale im Lernprozeß Krisenverarbeitung erscheint als eine Aufforderung an alle, sich als einzelner, als Gemeindemitglied, als Seelsorger oder als Pädagoge, aber auch als Geschwister, Mitschüler, Nachbar, Freund, angemessener, d.h. sensibler auf die Begleitung und das Zusammenleben von Menschen in Krisen einzulassen; dazu leisten auch die Kinder- und Jugendbücher durch Aufgreifen dieser Thematik einen wesentlichen Beitrag.



Erika Schuchardt

