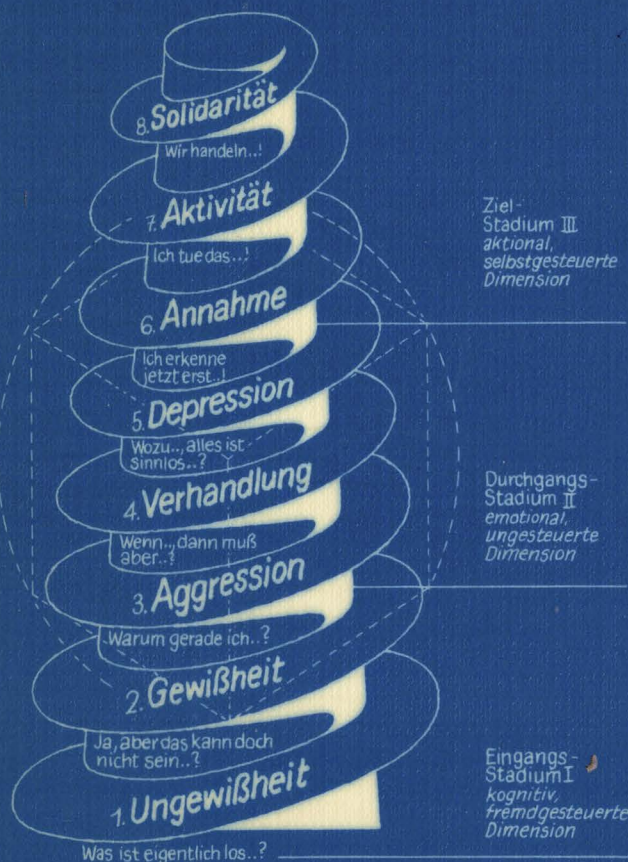


Graphik VIII: Krisenverarbeitung als Lernprozeß in acht Spiralphasen



Ziel-
Stadium III
aktional,
selbstgesteuerte
Dimension

Durchgangs-
Stadium II
emotional,
ungesteuerte
Dimension

Eingangs-
Stadium I
kognitiv,
fremdgesteuerte
Dimension

Schuchardt, Erika

ISBN 3-14-16 7207-5

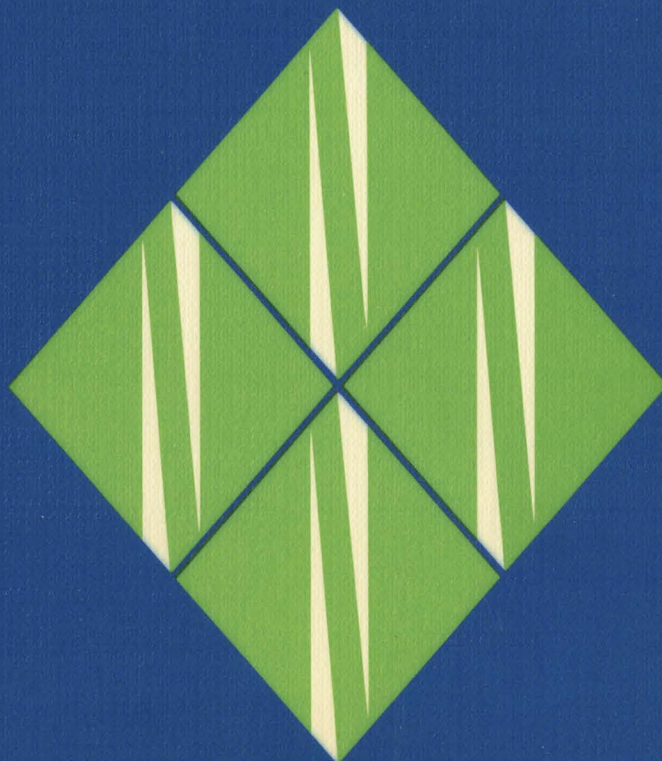
Erika Schuchardt

Soziale Integration Behinderter

Band 2

Weiterbildung als Krisenverarbeitung

Schuchardt · Soziale Integration Behinderter · Band 2



westermann

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Herausgegeben von der
Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes versucht als wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Berufspraxis zu vermitteln. Sie stellt den Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung Hilfen für ihre Arbeit zur Verfügung. Sie wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft institutionell gefördert und gibt folgende Publikationsreihen heraus: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung – Materialien zur Erwachsenenbildung – Bibliographien zur Erwachsenenbildung – Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung – Berichte, Materialien, Planungshilfen – Forschung, Begleitung, Entwicklung.

Georg Westermann Verlag
Druckerei und Kartographische Anstalt GmbH & Co.,
Braunschweig 1980
© Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. 1980
1. Auflage 1980
Einbandgestalter: Gerd Gücker
Gesamtherstellung: Lokay, Reinheim 1980

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Schuchardt, Erika:
Soziale Integration Behinderter / Erika Schuchardt.
– Braunschweig: Westermann.
Bd. 1. Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. – 1980.
(Westermann-Taschenbuch; 206) (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
ISBN 3-14-167206-7

ISBN 3-14-167206-7

Inhaltsverzeichnis

Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie

Vorbemerkungen	
Vorwort	1
I. Teil: Theoretische Vorüberlegungen	4
1. Integration oder Separation Behinderter in der Bildungspolitik	4
2. Interdisziplinäre Begründungen der Integrationskonzeption	14
3. Symbolischer Interaktionismus als Erklärungsansatz für Integrationsprozesse	25
3.1 Sozialisationsmodell	28
3.2 Metakommunikative Kompetenz	35
4. Handlungstheoretische Didaktik als Grundlage des Interaktions-Modells Behindertenintegration	46
4.1 Konstitutive Elemente für das Lernen in der Weiterbildung	46
4.2 Didaktische Merkmale der Lernsituation im Interaktions-Modell	54
4.2.1 Verhältnis von Lern- und Lebenssituation im Weiterbildungsangebot	54
4.2.2 Verhältnis von Identitätskrise und Lernmotivation beim Weiterbildungs-Lernenden	56
4.2.3 Verhältnis von Konstitutions- und Strukturanalyse in der Weiterbildungs-Situation	57
4.2.4 Verhältnis von metakommunikativ-therapeutischer und fachwissenschaftlich-pädagogischer Kompetenz beim Weiterbildungs-Lehrenden	61
4.2.5 Verhältnis von Alltagswissen und Handlungsperspektiven	63
4.2.6 Verhältnis von Interaktion und Gesellschaft im WB-Interaktions-Modell zur Behindertenintegration	65

**II. Teil: Analyse von Lebenswelten und Deutungsmustern
in Biographien Behinderter und ihrer Bezugspersonen** 68

1. Soziale Integration als Ergebnis des Lernprozesses	
Krisenverarbeitung	68
1.1 Fragestellung und methodischer Ansatz	68
1.2 Theorieansätze: Von der Behinderungsbe- wältigung zur Krisenverarbeitung	78
1.3 Krisenverarbeitung als Lernprozeß in acht Spiralphasen	94
1.3.1 Spiralphase 1: Ungewißheit	98
1.3.2 Spiralphase 2: Gewißheit	101
1.3.3 Spiralphase 3: Aggression	102
1.3.4 Spiralphase 4: Verhandlung	104
1.3.5 Spiralphase 5: Depression	105
1.3.6 Spiralphase 6: Annahme	107
1.3.7 Spiralphase 7: Aktivität	108
1.3.8 Spiralphase 8: Solidarität	109
2. Darstellung des Lernprozesses Krisenverarbeitung anhand ausgewählter Biographien-Analysen	114
2.1 Eingangs-Stadium I: kognitiv fremdge- steuerte Dimension	114
2.1.1 Fehlende Prozeßbegleitung	115
2.1.1 Unangemessene Prozeßbegleitung	120
2.1.3 Angemessene Prozeßbegleitung	125
2.2 Durchgangs-Stadium II: emotional unge- steuerte Dimension	129
2.2.1 Aggression	129
2.2.2 Verhandlung	146
2.2.3 Depression	152
2.3 Ziel-Stadium III: aktional selbstgesteuerte Dimension	158
2.3.1 Angemessene Krisenverarbeitung	160
2.3.2 Unangemessene Krisenverarbeitung	174
Anmerkungen	177
Literaturverzeichnis	204
Literatur vor 1970 zur Behindertenbewältigung	224
Literatur nach 1970 zur Krisenverarbeitung	228

Band II: Weiterbildung als Krisenverarbeitung

3. Faktoren der Krisenintervention und -prävention im Lernprozeß Krisenverarbeitung (Biographische Längsschnitt-Fallstudien)	235
3.1 Analoge Prozeßverläufe unterschiedlicher Behinderungsarten im Spiralphasen-Lern- prozeß Krisenverarbeitung	236
3.1.1 bei geistiger Behinderung	237
3.1.2 bei Sinnes-Behinderung	251
3.1.3 bei Körper-Behinderung	267
3.1.4 bei seelischer Behinderung	286
3.2 Aggression als Katharsis im Spiralphasen-Lernprozeß Krisenver- arbeitung	296
3.2.1 Fehlende Aggression tendiert zur Nichtan- nahme	297
3.2.2 Fehlende Aggression tendiert zur Depression	302
3.2.3 Fehlende Aggression tendiert zur soz. Isolation	304
3.2.4 Aggression am Beispiel der Kriseninterven- tion tendiert zur sozialen Integration	317
III. Teil: Interaktions-Modell zum Lernprozeß Krisenver- arbeitung in der Erwachsenenbildung/Weiter- bildung (EB/WB)	328
1. Legitimation einer Arbeit mit Behinderten	330
1.1 Aufgabenverständnis der Weiterbildung im Spannungsfeld von realistischer, ge- sellschaftskritischer und sozialanthro- pologischer Wende	330
1.2 Zielgruppenarbeit in ihrem Prozeßcharakter vom teilnehmerorientierten zum teilnehmer- produzierten Lernen	333
2. Konzeptionen von Zielgruppenarbeit (ZGA) an Volkhochschulen	340
2.1 Sonderpädagogik für Behinderte – Nürnberg	340
2.2 Clubarbeit für Lernbehinderte – Ludwigs- hafen	342

2.3	Freizeitangebote für Geistigbehinderte – Bethel/Bielefeld	343
2.4	Umweltbewältigung für Körperbehinderte – Frankfurt	344
2.5	Interaktion mit Behinderten und Nichtbehinderten – Hannover	345
2.6	Synopse der fünf Modelle ZGA	351
3.	Lernen als Krisenverarbeitung im Interaktionsmodell Hannover	353
3.1	Zielgruppenarbeit im ersten Schritt: Stabilisierung in einem Eltern-Familien-Bildungsseminar	353
3.1.1	Lernsituation	353
3.1.2	Beratungssituation	359
3.1.3	Merkmale der Lern-Beratungssituation	364
3.2	Zielgruppenarbeit im zweiten Schritt: Integration in einem Eltern-Kinder-Seminar	367
3.2.1	Lernsituation – Integration	367
3.2.2	Maders Interferenzhypothesen zur Lernsituation	369
3.2.3	Konstitutionsanalyse der Lernsituation	378
3.3	Zielgruppenarbeit im dritten Schritt: Partizipation in der Öffentlichkeit einer Messeveranstaltung	404
3.3.1	Integrations-Runde	406
3.3.2	Messe-Aktionen	408
3.3.3	Begleituntersuchung und Medienecho	414
	Zusammenfassung	431
	Anlagen	445
	Anmerkungen	455
	Autobiographien und Biographien	467

Vorbemerkungen

Es ist das erste Mal, daß in dieser Reihe eine Veröffentlichung in zwei Bänden erscheint. Dieser Besonderheit entspricht der Herausforderungscharakter des Themas. Es wird ein Problemfeld entfaltet, das noch kaum im Bewußtsein derer ist, die sich mit Erwachsenenbildung befassen. Mit der Renaissance ihrer sozialetischen Impulse und mit der Interessenkonzentration auf Zielgruppenarbeit mag es zwar naheliegend sein, eine weitere ‚Rand‘gruppe ins Blickfeld zu rücken. Auf diese Weise ist aber das Problem, um das es geht, noch nicht erfaßt. Selbst die Tatsache, daß ein ‚Internationales Jahr der Behinderten‘ ins Haus steht, könnte allzu leicht als Alibi-Funktion genutzt werden. Ein solches Ausweichen und Ablenken ist aber nicht mehr möglich, wenn die Kernthese dieses Buches ernstgenommen wird

„Der Behinderte braucht die Gesellschaft, und die Gesellschaft braucht den Behinderten“.

Das aber heißt, den Anspruch auf Integration ernstzunehmen. Wie dazu Bildungsaktivitäten beitragen können, davon handeln die zwei Bände.

Das Neuartige der Erörterung eines bisher verdrängten Themas verlangt eine weit ausdifferenzierte Darstellung und das Begründen seiner Dringlichkeit. Das hat veranlaßt, die Arbeit von Erika Schuchardt mit nur sehr behutsamen Kürzungen in zwei Bänden in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung aufzunehmen. Auf den ersten Blick und für den Außenstehenden dürfte zweifellos der mittlere Teil, die Wiedergabe und Interpretation der Biographien Behinderter und ihrer Bezugspersonen und das daraus entwickelte Krisenverarbeitungsmodell, das unmittelbare Interesse auf sich ziehen. Diesen Teil möglichst ungekürzt zu bringen, erschien angebracht, weil er in einmaliger Weise lebensgeschichtliche Prozesse und Problemlagen zu vergegenwärtigen vermag. Ohne diese detaillierte Vergegenwärtigung wäre wohl kaum ein Eindruck davon zu vermitteln, mit welchen Problemverstrickungen zu rechnen ist, mit welcher Intensität Problemverarbeitung erfolgen kann

und welche unwägbareren Chancen gegeben sind, die Phasen der Annahme, der Aktivität und Solidarität zu erreichen. Ebenso unumgänglich erschien es aber auch, die Prämissen des wissenschaftstheoretischen und erkenntnismethodischen Zugriffs zu explizieren, die den Rahmen für die lebensgeschichtlichen Analysen abgeben.

Das der Arbeit zugrundeliegende Erklärungsmodell des symbolischen Interaktionismus kommt den spezifischen Schwierigkeiten des Themas besonders entgegen. Es ist aber kein ‚Spezialschlüssel‘ für die Probleme einer Arbeit mit Behinderten. Seitdem ein solches interpretatives Paradigma wissenschaftliche Anerkennung findet, eröffnen sich neue Möglichkeiten, Erwachsenenbildung generell wissenschaftlich zu erschließen. Wenn im ersten Teil dieses Bandes der Erklärungsansatz des symbolischen Interaktionismus eingeführt wird, so wird damit ein Anwendungsfall für einen wissenschaftsmethodischen Angang vorgelegt, der den Bedingungsbeziehungen von Erwachsenenbildung durchgehend besonders adäquat ist. Es sollte das Interesse verstärken, die Ergiebigkeit des Ansatzes weiterhin zu erproben. Er wird deshalb auch für mehrere der nächsten Publikationen dieser Reihe bestimmend sein, bei der Analyse von Bildungsurlaubsveranstaltungen ebenso wie bei grundsätzlichen Erörterungen zum Leitprinzip der Teilnehmerorientierung oder zur Zielgruppenarbeit.

Das für die Erwachsenenbildung allgemein Exemplarische kommt auch im dritten Teil der Arbeit zur Geltung. Wenn darin gezeigt wird, wie Bildungsarbeit mit Behinderten konkret aussehen kann, so ist dies zum einen notwendige Verdeutlichung der praktischen Konsequenzen einer umfassenden Problemanalyse. Die Durchdringung des Problemfeldes hat aber zugleich auf eine Erscheinung geführt, die für die Erwachsenenbildung unabhängig von ihren Inhalten relevant ist. Insofern sie durchgängig auf Identitätskrisen stoßen kann, sieht sie sich, wenn auch meist in verdeckterer Form, Anforderungen gegenüber, die bei der Arbeit mit Behinderten unmittelbar zum Ausdruck kommen. Wenn deshalb im Praxis-Teil dieser Veröffentlichung der Interaktionsspielraum deutlich wird, der für die Arbeit mit Behinderten erschlossen werden

kann, so sollte dies ein Anstoß sein, ihn auch in anderen Bereichen der Erwachsenenbildung zu erweitern.

Diese mögliche Ausweitung des Anwendungsfeldes sollte allerdings nicht davon abhalten, sich der Zielgruppe zuzuwenden, die in diesen beiden Bänden theoretisch und praktisch in die Bildungsarbeit integriert wird. Die Notwendigkeit und die Möglichkeiten einer solchen Arbeit dürften nach der Lektüre nicht mehr strittig sein. Die Frage danach ist weniger die des Ob als die nach den Qualifikationen derer, die sich dieser Arbeit annehmen. Die hier geforderte metakommunikative Kompetenz ist sicherlich nur im praktischen Umgang zu erlangen. Indessen setzt dies auch eine Bewußtseinsbildung voraus. Dazu sollte diese Veröffentlichung ebenso beitragen wie zur Anregung des innovativen Handelns, will sie doch als eine „Herausforderung zum Umdenken“ verstanden sein.

Hans Tietgens
Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Vorwort

Aus *Martin Bubers* Erzählungen der Chassidim ¹⁾:

„Als Levi Jizchak von seiner ersten Fahrt zu Rabbi Schmelke heimkehrte, herrschte ihn sein Schwiegervater an:
„Nun, was hast du schon bei ihm gelernt?!“
„Ich habe gelernt,“ antwortete Levi Jizchak,
„daß es einen Schöpfer der Welt gibt.“
Der Alte rief einen Diener herbei und fragte den:
„Ist es dir bekannt, daß es einen Schöpfer der Welt gibt?“
„Ja,“ sagte der Diener.
„Freilich,“ rief Levi Jizchak,
„alle sagen es, aber **e r l e r n e n** sie es auch?““

Für unser Thema:

„Soziale Integration Behinderter“

eröffnet die Erzählung eine doppelte Perspektive:

Es ist etwas grundsätzlich anderes, ob eine Sache bekannt und von uns anerkannt ist oder ob etwas erlernt und ein entsprechendes Verhalten von uns erworben wurde. Was jedermann und allorts bekannt ist, bedeutet noch keinesfalls die Fähigkeit und Bereitschaft, damit umgehen zu können.

Als eine zweite, nicht auf den ersten Blick eingängige Erfahrung ist aus der chassidischen Erzählung herauszuhören:

Das Wort Schöpfer ist kein erstarrter Begriff, sondern eine verändernde Kraft. Wenn einer den Begriff Schöpfer gebraucht, dann nur so, daß er damit Erfahrungen macht. Lebenslanges Weiterlernen heißt auch, jenen Begriff so zu gebrauchen lernen, daß Erfahrung nicht verhindert, sondern gerade ermöglicht wird.

Daraus begründet sich das erkenntnisleitende Interesse dieser Arbeit. Sie zielt auf Auslösung, nicht auf Vermittlung von Erfahrung durch Veranschaulichung von Lebenssituationen Behinderter unterschiedlicher Behinderungsarten und von Lernsituationen zur sozialen Integration; sie zielt auf neues Sehen, Verstehen, miteinander Umgehen, um Menschen in Krisensituationen angemessener **b e g l e i t e n** zu können.

Dazu setzt die Arbeit vor dem Hintergrund einer theoretischen Grundlegung in einem ersten Schritt an den Erfahrungen betroffener Behinderter und ihrer Bezugspersonen in Lebens- bzw. Alltags-Situationen an; sie erhebt daraus in einem zweiten Schritt die lernrelevanten Deutungsmuster und Lernprozeßverläufe – hier als Krisenverarbeitung bezeichnet –, und zwar anhand von Autobiographien, die Prozesse zur Integration oder zur Isolation veranschaulichen; in einem dritten Schritt schließlich werden Faktoren zur sozialen Integration ermittelt. Die Überprüfung dieser Hypothesen und die Umsetzung von Lebenssituationen in didaktische Lernsituationen erfolgt am Beispiel einer vierjährigen Curriculumentwicklung mit Behinderten und Nichtbehinderten im Rahmen der Weiterbildung – hier als Interaktions-Modell Krisenverarbeitung bezeichnet. Daraus ergibt sich die Dreiteilung der Arbeit in:

- Teil I: Theoretische Vorüberlegungen
- Teil II: Analyse von Lebenswelten und Deutungsmustern in Biographien Behinderter und ihrer Bezugspersonen
- Teil III: Interaktions-Modell zum Lernprozeß Krisenverarbeitung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung.²⁾

Bubers Erzählung der Chassidim hat in Erinnerung gebracht, daß alle Lernprozesse und damit auch der hier vorgestellte Lernprozeß Krisenverarbeitung auf die lebenslange Bereitschaft angewiesen bleibt, sich auf neue Lern-Erfahrungen einzulassen.

Weiterbildung endet, wenn Menschen nicht mehr zum Verstehen, zur Veränderung, zur Neudefinition ihrer Situation bereit oder fähig sind, aber sie beginnt überall da, wo Menschen die Herausforderung durch Krisen bzw. Leiden – körperlicher und seelischer, individueller und kollektiver Art – bejahen und sich der Aufgabe ihrer Überwindung und Abschaffung stellen. Das aber bedeutet in letzter Konsequenz, das Leben in seiner Gesamtheit als sinnvoll anzusehen und es selbst mit-zu-gestalten als ‚Glück‘. Wir können die sozialen Bedingungen, unter denen Menschen von Krisen bzw. Leiden getroffen werden, verändern. Wir können uns selber ändern und in Krisen bzw.

im Leiden l e r n e n , statt bitter zu werden. Wir können die Grenzen von Tod, Verdummung und Desensibilisierung überschreiten, indem wir den Schmerz der Betroffenen m i t ihnen teilen, sie nicht allein lassen und ihren Schrei lauter machen.

Dazu, zur Befähigung solcher Krisenprozeß-Begleitung – der eigenen wie der anderer – will die hier vorliegende Arbeit beitragen.

Noch ein Wort an den eiligen Leser: Sollten Sie zunächst wenig Zeit haben, dann bitte ich Sie, unmittelbar mit dem Lernprozeß Krisenverarbeitung auf Seite 94 zu beginnen, um anhand der Biographieanalysen persönliche Betroffenheit zu erfahren und sich erst zu einem späteren Zeitpunkt mit der Theorie auseinanderzusetzen.