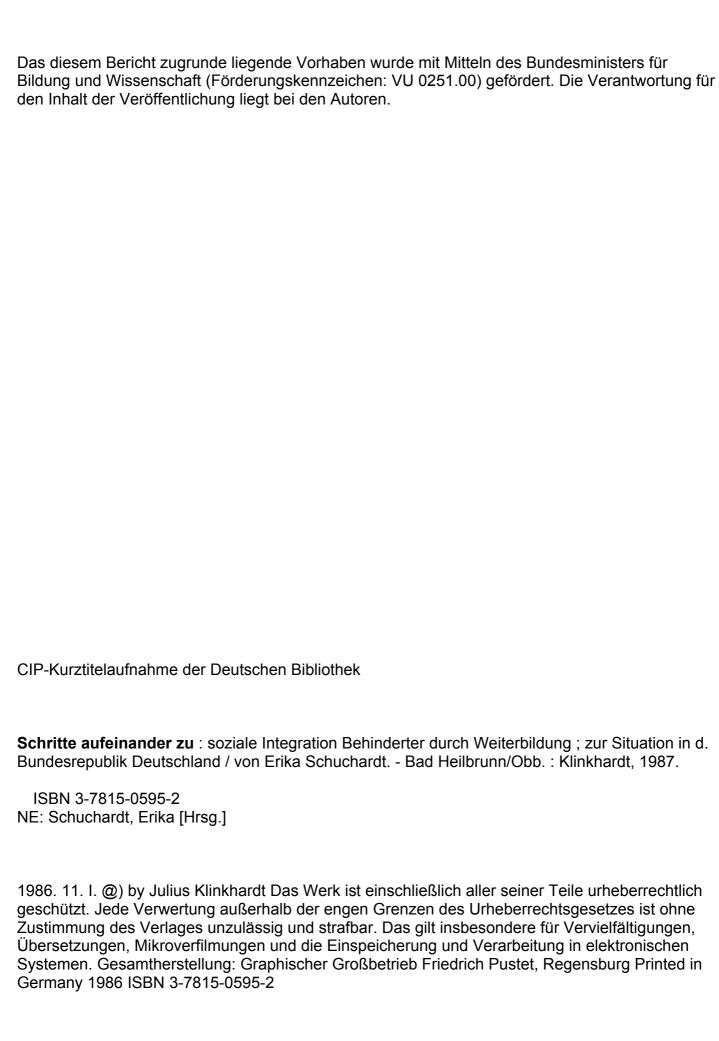
SCHRITTE AUFEINANDER ZU

Soziale Integration Behinderter durch Weiterbildung Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland

von

Erika Schuchardt

1987





VORWORT

Geeignete Bildungsangebote für Behinderte zu schaffen, gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Bildungspolitik. Zwar gibt es inzwischen für die verschiedenen Behindertengruppen eine ganze Reihe von Spezialangeboten; doch wird damit allein noch nicht das Problem der sozialen Integration gelöst. Möglicherweise scheitern zahlreiche Bildungsbemühungen und Rehabilitationsmaßnahmen gerade daran, daß die Betroffenen zwar gewisse Fertigkeiten erlernen, aber mit ihrer Umwelt nicht zurechtkommen, isoliert bleiben und nach und nach Antriebskräfte und Freude am Weiterlernen oder an der Umsetzung des Gelernten verlieren. Kann man soziale Integration erlernen, vermitteln? Diese Frage hat das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft schon vor Jahren aufgegriffen. Erste Erkundungen ergaben, daß hierüber bisher nur geringe praktische Erfahrungen vorliegen und daß auch die Theorieentwicklung im In- und Ausland noch wenig ausgeprägt ist. Das Ministerium entschloss sich daher, zunächst eine Bestandsaufnahme für den Bereich der Weiterbildung in Auftrag zu geben, um die wenig bekannten, überdies rein örtlichen Initiativen zu sammeln und zu systematisieren; eine Aufgabe, von der viele meinten, sie sei wegen der Unübersichtlichkeit des »Marktes« kaum zu bewältigen. Dass trotz der zahlreich zutage getretenen Schwierigkeiten eine stattliche Anzahl von Konzeptionen und Modellen aufgefunden und dargestellt werden konnte, ist der

jahrelangen intensiven Arbeit der Projektleiterin Professor Dr. Erika Schuchardt, Universität Hannover, zu verdanken. Die vorliegende Ausarbeitung findet ihre Ergänzung in einer Parallel-Untersuchung der Marburger Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft zu vergleichbaren Modellen in ausgewählten anderen Industriestaaten, die ebenfalls vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Auftrag gegeben wurde. Ich bin sicher, daß durch diese Forschungsarbeiten substantielle Beiträge zur Diskussion über Bildungsangebote für behinderte Menschen angeregt und gefördert werden. Es ist zu wünschen, daß diese Arbeiten sowohl Anstöße zur Nachahmung als auch Anregungen zu weiteren Studien sowie zur Hinführung von Mitarbeitern der Weiterbildung zu diesem wichtigen Aufgabengebiet geben werden, damit-nach den Worten der Projektleiterin - »Schritte aufeinander zu« gelingen.

Dr. Dorothee Wilms, MdB Bundesminister für Bildung und Wissenschaft

A. Chilu

VORWORT DER VERFASSERIN

Was in dem hier vorgelegten Bericht in Analysen, Fallstudien, Fakten und Zahlen zur »Sozialen Integration Behinderter durch Weiterbildung« vorliegt, ist das Ergebnis einer intensiven Zusammenarbeit, eines mühseligen langen Weges, auf dem Lernen als Suchbewegung zum konstruktiven Dialog für *alle Beteiligten* erfahrbar wurde. Ihnen gilt mein persönlicher und herzlicher Dank.

herzlicher Dank. Es sei der Verfasserin - stellvertretend für viele Betroffene, Multiplikatoren und Kollegen - erlaubt, an erster Stelle Dr. Axel Vulpius vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft zu danken. dem Initiator des Forschungsprojektes, der sich als Amtsträger erstmalig der Frage >Soziale Integration Behinderter durch Weiterbildung< stellte. Seinerzeit zuständig für Weiterbildung, hat Dr. Vulpius nicht nur lange vor dem UNO-Jahr der Behinderten 1981 dieses Schlüsselproblem als vorrangige Aufgabe der Weiterbildung erkannt, vielmehr ist es seinem unermüdlichen, immer nach Alternativen suchenden, unbürokratischen Engagement gelungen, alle Widerstände auszuräumen und trotz mehrfacher vergeblicher Projektanläufe die Projektausführung durchzusetzen. Dr. Vulpius ist das erzielte Forschungsergebnis mit zu verdanken, das - als bisher einziges Forschungsvorhaben zur »Sozialen Integration« im Rahmen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung - hoffentlich erste nachhaltige Anstöße zur Weiterbildung gibt. Gleicherweise danke ich den Betroffenen, jenen Weiterbildungs-Teilnehmern mit Behinderungen, die sich über lange Zeit auf die Reflexion ihrer Lernprozesse mittels Interviews und teilnehmender Beobachtung sowohl mit ihren Weiterbildungs-Lehrenden als auch mit Studierenden einließen. Zu danken ist auch den Trägern und Institutionen der Weiterbildung sowie ihren Verantwortlichen für die Bereitschaft und Offenheit zum Dialog: Herrn Prof. Dr. H. Tietgens von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes in Frankfurt, Frau L. Katsuno und Herrn Prof. Dr. U. Becker vom Ökumenischen Rat der Kirchen in Genf, Herrn Dr. G. Apsel von der Deutschen Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Karlsruhe, Herrn Dr. W. Klöppel von der Bundesarbeitsgemeinschaft für Kath. Erwachsenenbildung in Bonn, Herrn Präsident K. H. Neukamm, Herrn Dr. B. Beckord, Herrn Dr. G. Brandt und Herrn Dr. S. Müller-Schön vom Diakonischen Werk in Stuttgart, Herrn Dr. H. Huber, Herrn Dr. P. Schmidle, Herrn Dr. H. Welter, Herrn W. Strubel vom Caritas Verband in Freiburg, Frau U. Möller, Herrn Dr. H. Aengenendt von der Bundes Arbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte in Düsseldorf, Herrn T. Mutters und Herrn Dr.

C. Conrad von der Lebenshilfe in Marburg, Herrn D. Dörrje, Herrn D. Vogel und Herrn J. G. Engel-Kammler vom Bildungswerk des Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverbandes in Frankfurt, Frau H. Freyer, Herrn Dr. H. Schmitz-Wenzel und Herrn Dr. U. Unger vom Generalsekretariat des Deutschen Roten Kreuzes in Bonn, Frau S. Herzog vom Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt in Bonn, Herrn Dr. L. Hotze, Herrn Dr. D. Dreisbach, Herrn H. Keßler vom Arbeits-

kreis der Berufsbildungswerke in Vollmarstein, Herrn U. Wittwer und Herrn H. Hallwachs vom Arbeitskreis der Berufsförderungswerke in Hamburg, Herrn Dr. K. Köhl von der Stiftung Rehabilitation in Heidelberg und Herrn Dr. R. J. Heger vom Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung in Hannover.

Nicht ungenannt bleiben sollen die engagierten *Mitarbeiter* in den Weiterbildungseinrichtungen. Namentlich erwähne ich die Interviewer: Frau C. Burckhardt, Herrn U. Kallbach, Frau G. Liess, Frau M. Möller, Herrn F. Rampold, Frau A. Roth-Dobocan, Frau H. Schmidt, ferner die Mitarbeiter an der Volkshochschulerhebung Herrn U. Kapbach, Herrn P. Rödler, Herrn N. Seeger, sowie den Bearbeiter der Erhebung kirchlicher Bildungsarbeit Herrn F. Dorn; nicht zuletzt die Mitarbeiter an den Praxis-Fall-Studien aus den Bundesländern: Herrn D. Berg, Herrn M. Broschat, Herrn Dr. M. Hambitzer, Herrn W. Hellmer, Frau R. Herkenrath, Herrn E. Herrmann, Herrn O. Klappenecker, Herrn Prof. J. Kluge, Herrn K. v. Lüpke, Herrn F. Meyer, Herrn G. Neubauer, Herrn H. A. Oelker, Herrn H. Paul, Herrn J. Preiser, Frau Prof. E. Schwinning, Frau K. Szagun, Herrn H. E. Thormann, Frau M. Winkelheide; schließlich die Mitarbeiterinnen, die nebenberuflich die Schreibarbeiten sorgfältig übernahmen, Frau I. Schoppe und Frau R. Dinter und die beiden studentischen Hilfskräfte Frau K. Brüsehoff und Frau B. Lindau.

Die bunte Palette aus Namen, Institutionen, Einrichtungen, Trägern gibt nur andeutungsweise Aufschluß über das nicht immer sichtbare, keinesfalls meßbare, aber dennoch entscheidende Ergebnis dieser Forschungsarbeit, nämlich über die

»Schritte aufeinander zu«,

nicht nur zwischen behinderten und nichtbehinderten Mitbürgern in der Bundesrepublik, vielmehr auch zwischen Einrichtungen, Institutionen, Trägern, Disziplinen, als trägerübergreifendes, interkonfessionelles wie interdisziplinäres »Netzwerk gesellschaftlichen Umlernens«.

Hannover, August 1986

Erika Schuchardt

INHALT

Vorwort von Frau Dr. Dorothee Wilms, Bundesminister für Bildung und Wissenschaft Vorwort der Verfasserin	5 7
1. Teil Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Ansätze zur Integrations-Pädagogik/Andrago Grundlagen, Entwicklungen, Perspektiven Professor Dr. Erika Schuchardt, Universität Hannover	ogik:
 >40 Jahre danach<: 1945-1985 – Situationsanalyse >Erziehungswissenschaftliche Zäsur 1970<: Behinderung als sozialer Prozess – Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Bundesrepublik >Seperation versus Integration<: Bildungspolitische Dokumente – Erwachsenenbildung/Weiterbildung für bzw. mit behinderten Menschen >Umdenken als Zukunftschance<: Begründungsansätze – Kernproblem wechse gestörter Beziehungsfähigkeit/Interaktion >Krisenverarbeitung als Lernprozess<: Pädagogische Konzeption – Lernprozess Krisenverarbeitung in acht Spiralphasen Gleicherweise für Betroffene und Noch-Nichtbetroffene >Zielgruppen-Interaktions-Konzeption<: Didaktisch-methodische Modell – Kriser verarbeitung in der Weiterbildung als wechselseitiger 3-Schritteprozess Stabilisie Integration-Partizipation 	23 elseitig 36 s 40
2. Teil Rahmenbedingungen für die soziale Integration Behinderter in das Bildungs- und Gesellschaftssystem Professor Dr. Ulrich Bleidick, Universität Hamburg	
 Zur Zielvorstellung der sozialen Integration Behinderter Der Begriff der Behinderung Zum Begriff der sozialen Integration Gesellschaftliche Rahmenbedingungen in der Bundesrepublik Die amtliche Behindertenstatistik Die staatliche Rehabilitationspolitik Empirische Rahmenbedingungen Die Eingliederung Behinderter in das Bildungssystem Vorschulische Einrichtungen Allgemeinbildende Schulen Berufliche Bildung 	51 52 56 56 59 63 66 68 73

 4. Die Eingliederung Behinderter in das Gesellschaftssystem Familie Öffentlichkeit Freizeit Berufs- und Arbeitswelt 5. Zusammenfassung 	76 76 77 81 82 84
3. Teil Exemplarischer Problemaufriss Professor D. Erika Schuchardt, Universität Hannover, unter Mitarbeit von Dipl. Soz. Ulrich Kallbach, DiplPäd. Peter Rödler und Norbert Seeger, Dipl. Theo. Fred Dorn	
A Weiterbildung an Volkshochschulen 1979/1981/1983 Einführung 1. Quantität des Angebotes: Zu- und Abnahme der Veranstaltungen 2. Adressaten-Zielgruppen: Erweiterung des Personenkreises 3. Inhaltliche Schwerpunkte: Vom Freizeitangebot zur Krisenverarbeitung 4. Intendierte Zielsetzung: Integrations-Lernen 5. Verhältnis von Zielsetzungen und Angeboten: Fehlen einer Konzeption 6. Kooperation: Defizite und Auswirkungen 7. Quantität und Qualität des Fortbildungsangebotes: Unzureichende Fortbildung 8. Biographie der Mitarbeiter: Motivation Betroffenheit	85 89 96 101 109 114 116 122 128
B Weiterbildung in kirchlicher Trägerschaft 1. Darstellung und Ergebnisse 2. Übersichten kirchlicher Bildungsangebote	135 135 141
4. Teil Praxis-Fall-Studium aus den Bundesländern >Einfach anfangen< - Anstöße zur Weiterbildung Professor Dr. Erika Schuchardt, Universität Hannover	
 >Begreifen lernen< - Stationäre Einrichtung Hephata als Lernfeld für Erwachsene >Gemeinsam den Winter erleben< - Mit Blinden auf den Loipe >Wenn du spielst, spiel nicht allein< - Kinder und Jugendakademie >Vom Laienspiel zum Crüppel-Cabaret< - Theaterarbeit zur Integration >TABS – ganzjährige Tages-Bildungs-Stätte< - Dänisches Heimvolkshochschul-Modell für geistig behinderte Erwachsene >Club 86 – Lernbehindert, den Stempel kriegst du nie mehr los!< - Drei Lernschritte von der Stabilisierung bis zur Partizipation 	150 160 171 178 187

7. >Berliner Wohnprojekt als Alternative< - Zusammenleben von Behinderten und	
Nichtbehinderten	205
8. >Wo man sich trifft: Im Café Lahr< - Integration im Alltag erlernen. Treffpunkt für	
geistigbehinderte Beschäftigte der Werkstätten und Bürger der Stadt	218
9. >Wohnen wie jeder andere auch< - Gestuftes Wohnangebot für geistigbehinderte	
Beschäftigte der Werkstätten	225
10.>Wenn man mit den Händen und Füßen reden muss< - Mitbürger erleben	
Gebärdensprache gehörloser Mitmenschen	232
11.>FID – Freiwillige Schule für's Leben< - Familienentlastungsdienste und	040
Integrationshilfen für Schwerbehinderte	242
12.>Warum gerade ich?< - Interaktions-Modell zum Lernprozess Krisenverarbeitung	257
in der Weiterbildung 13.>Hannover-Messe< - Brücke zwischen Behinderten und Nichtbehinderten	257 271
14.>Studierende und Bethel-Bewohner im Studium Allgemeine Erziehungswissenschaft<	211
ein Versuch zum integrativen Projektstudium an der Universität Hannover	287
ciii versucii zum integrativen i rojektstudium an dei omversitat namiovei	201
5. Teil	
Rehabilitation: Grundlagen, Entwicklungen und Perspektiven zur Integration Behinderter in d	ler
Bundesrepublik	
Dr. Gerhardt Greza, Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung	
Begriffe und Grundlagen	295
Hilfen zur Rehabilitation	302
Berufliche Rehabilitation	306
4. Werkstätten für Behinderte	310
5. Einrichtungen für besondere Gruppen von Behinderten	314
6. Einrichtungen der 2. Phase	315
7. Schwerbehinderte Studenten	316
8. Behindertengerechte Umwelt (Bauen, Wohnen, Verkehr)	317
9. Behinderung und Familie	322
10. Behinderte Frauen	323
11. Auskunft und Beratung	324
12. Information und Aufklärung	324
13. Mitsprache und Beteiligung	325
14. Interessenvertretung in den Betrieben	326
15. Mitwirkung der Behinderten	326
16. Ausbildung und Fortbildung der Fachkräfte	326
17. Weiter Entwicklung in der Rehabilitation 18. Internationale Situation in der Rehabilitation	328 331
19. Entwicklungsländer und Rehabilitation	332

^	T -	
h		
u.		7 I I

Parallel-Untersuchung in ausgewählten Industriestaaten
Zusammenfassung und Veröffentlichung
Der Marburger Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaften

Soziale Integration Behinderter durch Weiterbildung Zur Situation in England, Frankreich, Italien, Schweden, USA	337
7. Anlagen	
Anlage 1: Hypothesen	334
Anlage 2: Computer-Eingabemaske	347
Anlage 3: Fragebogen	351
Anlage 4: Interviewleitfaden	357
Anlage 5: Interviews	364
Anlage 6: Literaturverzeichnisse	373
Anlage 7: Verzeichnis der Abbildungen	381

I. Teil ERWACHSENENBILDUNG/WEITERBILDUNG ANSÄTZE ZUR INTEGRATIONS-PÄDAGOGIK/ANDRAGOGIK: GRUNDLAGEN, ENTWICKLUNGEN, PERSPEKTIVEN

PROFESSOR DR. ERIKA SCHUCHARDT, UNIVERSITÄT HANNOVER

1. >40 Jahre danach<: 1945-1985 - Situationsanalyse

Erstmalig hat das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) ein Forschungsprojekt zur Fragestellung >Soziale Integration Behinderter durch Weiterbildung< in Auftrag gegeben, dessen Ergebnisse Ende 1986 der Öffentlichkeit vorgelegt werden sollen, verbunden mit einem >Wissenschaftlichen Kolloquium<. Diese Tatsache kann als ein Signal für die Wende der Wahrnehmungs- und Bewußtseinserweiterung auf dem mühselig langen und krisenartigen *Lern-Weg* zur Einstellungs- und möglicherweise Verhaltensänderung angesehen werden.

Es steht in keinem Widerspruch dazu, daß wir allerorts und alltäglich erleben: Wer erstmals mit behinderten Mitmenschen 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, nicht zuletzt auch den sozialen Status - überwiegend aus Abstand. overprotection, Mitleid, Nichtbeachtung (gemäß der Irrelevanzregel: »man tut so, als ob . . ., als sei der Behinderte nicht existent«), und nur selten gelingt ein unbefangener Umgang (Normalität). Auch deshalb proklamiert man desto nachdrücklicher und lautstärker »einander verstehen. miteinander leben« als nationales Motto oder »full participation and equality« als internationales Motto des UNO-Jahres der Behinderten 1981. Die intensive Beschäftigung sowohl mit der Reaktion 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-Nichtbetroffenen, 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 sog. »lebensunwerten Lebens« aller Behinderten (Anfallskranke, geistig und psychisch Behinderte) verhandelte, begründete er das mit der sog. »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 dem 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. « (Hervorhebung von der Verfasserin)

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 - 40 Jahre danach - unsere Basis-These ableiten:

Basis-These:

Weniger die behinderten Mitmenschen *sind* unser Problem, vielmehr *werden* wir, die nichtbehinderten Menschen, ihnen zum Problem.

>40 Jahre danach< - das ist in der Bundesrepublik der Akkord für das Jahr 1985! Rückblickend zeichnen sich sowohl für den hier zur Diskussion stehenden Bereich Erwachsenenbildung (EB)/Weiterbildung (WB) als auch für den speziellen Aspekt der Bildungsarbeit mit behinderten Menschen Konturen ab, lassen sich Wendepunkte erkennen und Zäsuren ausmachen. So ist es heute für viele Bundesbürger selbstverständlich, daß wir gegenwärtig in der ersten Hälfte der- von der Generalversammlung der Vereinten Nationen ausgerufenen - >Internationalen Dekade der Behinderten 1983-1992< leben; aber nur noch wenige ahnen etwas von der mühselig langen Suchbewegung eines Lernweges, der nach 1945 erneut einsetzte und zu erbitterten Kontroversen zwischen unterschiedlichen Trägern der EB/WB, Institu-

tionen, Einrichtungen, Werken, Verbänden und Selbsthilfegruppen für Behinderte führte. Dabei erschließen sich dem Rückblick Einsichten, die ermutigende Perspektiven eröffnen; hierzu sei auf folgendes hingewiesen:

Kritiker haben in der Bundesrepublik viele Jahre lang die intensive individuelle Betreuung der Behinderten, die dann zur Separierung und Isolierung führte, zum Vorwurf gemacht. Die historische Rückschau würde, soweit die Kritik zutrifft, hier Zusammenhänge erkennen lassen, nämlich zwischen jener diskriminierenden Abwertung >lebensunwerten Lebens< im Dritten Reich und der unmittelbar nach 1945 intensiven differenzierenden Betreuung Behinderter im Sinne einer an Perfektion grenzenden Wiedergutmachung: So entstanden z. B. statt der traditionsgemäß nur üblichen sechs Sonder-Beschulungs-Maßnahmen im Zuge dieser Wiedergutmachung letztendlich nahezu zehn unterschiedliche Schultypen. Dabei bewahrheitete sich zugleich das Marktgesetz, >wo ein Angebot ist, wächst auch die Nachfrage<, vervielfältigte sich die Zahl der sogenannten behinderten Schüler, stieg ihre Zahl nach 1945 in der Bundesrepublik - wie Wilhelm Topsch 1975 nachwies - auf knapp das Doppelte an.

Bemerkenswert erscheint die aus der Historie zu gewinnende Einsicht: Das der Bundesrepublik zugeschriebene Isolations-Segregations-Denken kann auch als eine Form zur Verarbeitung tiefen Schuldbewußtseins entdeckt werden. Schulische Ausdifferenzierung zur Verbesserung der individuellen Bildungsvoraussetzungen kann auch als eine Antwort auf Versagen im Dritten Reich gedeutet werden. Tragisch bleibt nur, daß gerade dadurch neue - vor allem nicht beabsichtigte, weil gerade gegensätzlich intendierte - Zurücksetzungen kaum zu vermeiden waren. Lebens- und Lernwege behinderter und nichtbehinderter Menschen sich zunehmend durch Institutionalisierungen trennten, daß Menschengruppierungen erster und zweiter Klasse die zwangsläufige Folge waren und wir erst heute mit historisch bedingtem Phasenverzug - teilweise erschreckend - vor dem Ergebnis stehen.

These I:

Die Bundesrepublik verfügt - wie kaum ein anderer Staat - über ein voll ausgebautes Versorgungssystem für behinderte Mitmenschen, das Behinderte allerdings auch >von der Wiege bis zur Bahre< isolieren kann.

Analog zu den Lebenslaufphasen eines Menschen orientiert sich das Netz der Dienstleistungen an den spezifischen Bedürfnissen und Erfordernissen der jeweils sich verändernden Lebenssituation. Nur einige Fakten seien hier genannt: Zur pränatalen Erfassung Behinderter existiert unter anderem ein Netz humangenetischer Beratungsstellen. Zur Früherkennung, Früherfassung und Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder gibt es gegenwärtig - neben 3000 niedergelassenen Kinderärzten - rund 50 sozialpädagogische Einrichtungen, 500 Frühförderzentren sowie weitere dezentralisierte regionale Stellen, ferner Sonderkindergärten alternativ zu allgemeinen Kindergärten und modellartigen integrativen Kindergärten. Zur schulischen Förderung existiert - nach der Systematik des Deut-

schen Bildungsrates 1973 - ein Netz von ausdifferenzierten Behinderungsarten und ihrer jeweiligen Sonderbeschulungs-Maßnahmen, nämlich für: Geistig Behinderte, Körper-Behinderte, Lern-Behinderte, Psychisch Behinderte/Verhaltensgestörte, Sinnes-Behinderte/Seh- und Hörgeschädigte, Sprach-Behinderte, die jeweilig regional unterschiedlich stark ausdifferenziert worden sind. Sicherlich gibt es parallel dazu etliche Modellversuche zur Integration Behinderter in allgemeinen Einrichtungen, die aber zahlenmäßig nicht ins Gewicht fallen. Speziell zur beruflichen Förderung sind durch gewaltige Aufbauarbeiten in der letzten Dekade -1970-1980 - insgesamt 37 Berufsbildungswerke (Erstausbildung) mit

10 000 Ausbildungsplätzen und 21 Berufsförderungswerke (Umschulung) mit 12 000 Plätzen zur Rehabilitation sowie 330 anerkannte Werkstätten für 80 000 geistigbehinderte Erwachsene entstanden.

Wichtig - und hoffentlich zukunftsweisend - erscheint mir an dieser Stelle festzustellen: Gegenwärtig gibt es noch keine Sonder- Erwachsenenbildung, keine Sonder- Volkshochschule, auch noch keine Sonder- Andragogik; es bleibt zu hoffen, und es ist nicht zuletzt auch in unser aller Hand, wachsam zu bleiben, mögliche bzw. erneute Ausgrenzungstendenzen konstruktiv in integrative Anstöße umzuwandeln:

These II:

Zunehmend wird der Zusammenhang zwischen ansteigender struktureller Versorgung und abnehmender mitmenschlicher Sorge erkennbar.

40 Jahre danach erkennen wir mit wachsendem Bewußtsein die Folgen einer gefährlichen totalen Ver- Sorgung als Tendenz zur Ent- Sorgung der Gesellschaft von ihren behinderten Mitbürgern. Wir alle bejahen die Grundgesetzformulierung: Jeder - auch der behinderte Mitmensch - hat das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit. Der Behinderte ist damit ein Teil des Ganzen; aber das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile! Soziale Integration Behinderter ist mehr als die Schaffung von Voraussetzungen im Sinne von Gesetzen zur medizinischen, schulischen und beruflichen Förderung (Versorgung bzw. Integration). Solche Regelungen implizieren - vom Gesetzgeber keineswegs beabsichtigt - die Gefahr einer Entsorgung der Gesellschaft von ihren behinderten Mitbürgern als ausgemusterte Abfallprodukte. Damit stellt sich verstärkt die Schlüsselfrage nach der tatsächlichen sozialen Integration als Zukunftsaufgabe für behinderte und nichtbehinderte Mitbürger. das heißt konkret: das Problem der Angstabwehrmechanismen muß thematisiert werden, die Annahme des Andersseins oder der individuellen Eigenart behinderter Mitmenschen muß - als Lernprozeß einer Verarbeitung von unabweisbaren Krisensituationen, wie er als »Lernprozeß Krisenverarbeitung in acht Spiralphasen« von der Verfasserin aus der Analyse von 400 Biographien erschlossen wurde auch für die und von der Weiterbildung neu entdeckt, erlernt und nicht zuletzt didaktischmethodisch aufgegriffen bzw. in Lernfeldern unterschiedlicher Lernorte und Lernanlässe institutionalisiert werden.

Im Blick vergleichender erziehungswissenschaftlicher Betrachtung wird deutlich,

daß die Bundesrepublik in Gegenüberstellung zu europäischen und außereuropäischen Ländern die Entwicklung zur Integration mit Phasenverzug und - wie in These I aufgezeigt - wiederholt mit Rückschritten in Richtung auf verstärkte Separation betrieben hat. Aus den USA wissen wir, daß die dortige integrative Entwicklung bereits ins frühe 20. Jahrhundert zurückreicht, und aus den europäischen Ländern Schweden, England, Italien und Frankreich, daß diese intensiv schon in den 50er und 60er Jahren mit der Integration begonnen haben (vgl. auch Bürli, A., mit seinen Kapiteln: >Integration Behinderter in Italien-ein Vorbild? <->Besondere Erziehungsbedürfnisse in England< - >Behindertsein in Dänemark, in: Zur Behindertenpädagogik in Italien, England und Dänemark, Luzern 1985). In der Bundesrepublik wird erst am Anfang der 70er Jahre eine erste bildungspolitische Zäsur erkennbar, die neue Wege des Aufbaus und des Ausbaus ankündigt. Erstmalig findet im >Strukturplan< des Deutschen Bildungsrates Erwachsenenbildung ihre gesellschaftliche Legitimation, folgen Weiterbildungs- bzw. Bildungsurlaubsgesetze in den Bundesländern. Zwischen 1970 und 1975 werden Lehrstühle für Erwachsenenbildung an fast jeder zweiten Hochschule gegründet. Analog dazu entwickelt sich der spezifische Aspekt der Weiterbildung Behinderter, folgt 1973 ein >Folge-Strukturplan<, die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates >Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher<, der auch als >Integrations-Strukturplan< in die Bildungsgeschichte Eingang finden wird. Bald darauf schaffen Pioniere der Weiterbildung Modelle zur Weiterbildung behinderter Menschen, steigen sprungartig die Angebote zur Integration an, folgt das Internationale Jahr der Behinderten 1981, ereignet sich die Hoch-Zeit der Weiterbildung mit behinderten Lernenden. Zeitgleich entstehen die schon erwähnten 37 Berufsbildungswerke (BBW's) und die 21 Berufsförderungswerke (BFW's) sowie die 330 anerkannten Werkstätten. Erstmalig wird in Bonn anläßlich des >Internationalen Jahres der Behinderten< die >Nationale Kommission zum Internationalen Jahr< gegründet, werden 13 Arbeitsgruppen zu übergreifenden Fragestellungen einberufen, gilt Mitbestimmung und Mitbeteiligung als oberstes Prinzip, wird die Parität zwischen Behinderten und Nichtbehinderten in jedem Ausschuß angestrebt, schafft man erstmalig in der Geschichte die Position eines >Behinderten-Beauftragten der Bundesrepublik<; es folgen vergleichbare > Ombudsmänner < (Behinderten-Beauftragte) auf Länderebene, es werden Behinderte in Beiräte auf kommunaler und regionaler Ebene berufen. Insgesamt dreht sich das Behindertenkarussell in großer Geschwindigkeit und voller großer Illusion. Am Ende des >Internationalen Jahres der Behinderten< wird von der 37. Generalversammlung der Vereinten Nationen in New York im Dezember 1982 das angelaufene Jahrzehnt von 1983-1992 als >Internationale Dekade der Behinderten< ausgerufen. In der Bundesrepublik wurde sogar schon 1980 eine zweite bildungspolitische Zäsierung erkennbar; ihr Kennzeichen sind Reflexivität, Realismus bis zur Desillusionierung, aber auch Konsolidierung des Erreichten.

These III:

In der Bundesrepublik verstärkt sich seit Ende der 70er Jahre der Ruf nach gesellschaftlichen Lernprozessen zur sozialen Integration behinderter und nichtbehinderter Menschen.

Diese These beruht zum einen auf der Angebots-Analyse der Weiterbildungs-Praxis (vgl. Teil III), zum anderen auf empirischen Untersuchungen zur Erforschung der Lebenswelt behinderter Menschen und ihrer Bezugspersonen anhand einer Biographien-Analyse (400 Lebensgeschichten aus europäischen und außereuropäischen Ländern) für den Zeitraum von 1900-1986. Analysiert wurden interaktionsbedingte Bedeutungszuweisungen zur Verarbeitung der Lebenssituation >Behindertsein<. Der dabei von der Verfasserin erschlossene >Lernprozeß Krisenverarbeitung in acht Spiralphasen< (vgl. Teil I, Kap. 5, Abb. IV) besagt:

-Soziale Integration ist auch das Ergebnis von *Lernen*, wie umgekehrt soziale Isolation das Ergebnis eines

Lernabbruches bedeuten kann (dem entspricht die >Kontakthypothese< Cloerkes, nach der durch bloßes Sehen und Kennenlernen zwar die Möglichkeiten sozialen Verkehrs eröffnet, nicht aber die Vorurteile gegenüber Behinderten abgebaut werden können). Solches Lernen vollzieht sich gleicherweise interaktionsbedingt bei Behinderten (Betroffenen) wie auch bei Nichtbehinderten (Noch-Nichtbetroffenen) und durchläuft drei Ebenen des Lernens, vom >Kopf< über das >Herz< zur >Hand<-lung, nämlich vom >Kopf<, dem kognitiv-fremdgesteuerten Eingangs-Stadium über das >Herz<, dem affektiv-ungesteuerten Durchgangs-Stadium, zur >Hand<-lung, dem aktional-selbstgesteuerten Ziel-Stadium (vgl. E. Schuchardt: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. Soziale Integration Behinderter Band 1, Bad Heilbrunn, 3., erw. Auflage 1987).

-Soziale Integration ist das Ergebnis angemessener Interaktion zwischen behinderten und nichtbehinderten

Mitmenschen, bei der alle drei Stadien des Lernprozesses der Krisenverarbeitung durchlebt bzw. erlernt worden

sind.

-Soziale Isolation erweist sich als Ergebnis nicht existenter, also unangemessener Interaktion im Sozialisationsverlauf, insbesondere bei fehlenden oder unzureichenden Lernangeboten, so daß die Phasen des

Lernprozesses Krisenverarbeitung nur unzureichend durchlebt bzw. vorzeitig im Eingangs- oder Durchgangs

Stadium abgebrochen werden oder stagnieren.

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

These IV:

Die Weiterbildungspraxis in der Bundesrepublik weist - parallel zu ihrer Struktur - eine Vielzahl unterschiedlicher Konzeptionen der Behindertenarbeit und bemerkenswerte Ansätze einer Zielgruppen-Interaktions-Konzeption auf, die sich didaktisch-methodisch als wechselseitiger >3-Schritte-Prozeß< Stabilisierung-Integration-Partizipation erschließen läßt.

Im Bemühen um eine Bestandsaufnahme von Ansätzen zur Integration von behinderten Menschen durch Weiterbildung lassen sich vielfältige Konzeptionen entdecken, denen aber möglicherweise dennoch vergleichbare Zielsetzungen zugrundeliegen. Die Vielzahl der Modelle läßt sich nämlich didaktisch-methodisch jeweils unterschiedlichen Schritten eines Lernprozesses zuordnen, der den drei Hauptstadien der Befindlichkeit Behinderter, d. h. Stabilisierung, Partizipation, Integration und evtl. entspricht (vgl. Teil Ι, Kap. Zielgruppen-Interaktions-Konzeption als wechselseitiger 3-Schritte-Prozeß. Lernprozeß Betroffenen >Behinderten<).

Analog verläuft der Lernprozeß sog. Nichtbehinderter - allerdings in genau umgekehrter Folge -, nämlich herausgerissen aus der scheinbaren Partizipation über die Begegnung während einer Integration zum Bedürfnis nach Stabilisierung und eröffnet letzteren Lernchancen, wie sie auch auf Betroffene zukommen (vgl. Teil I, Kap. 6, Abb. VI: Zielgruppen-Interaktions-Konzeption als wechselseitiger 3-Schritte-Prozeß. Lernprozeß bei Noch-Nichtbetroffenen >Nichtbehinderten<). Damit verbunden ist die Verschiebung der Begrifflichkeit zur vielzitierten Normalisierung, nach Wolfensberger 1984 zur "Neubewertung der sozialen Rolle des Behinderten«. Behinderung wird darum nicht mehr länger als physisches Defizit. Schaden oder Ausfall verstanden (wie sich dies bedauerlicherweise früher in der Schwerbehindertengesetzgebung niedergeschlagen hatte, nach der als Schwerbehinderter galt, wer auf Dauer eine »Minderung der Erwerbsfähigkeit« um mindestens 50% nachwies, nach 1986 bemerkenswert novelliert in »Grad der Behinderung«; dabei ist allerdings nach wie vor von einer Beeinträchtigung der Teilhabe an der Gesellschaft keine Rede). Behinderung wird vielmehr wertfrei als psychosoziales Phänomen, als >individuelle Eigenart< Betroffener (Deutscher Bildungsrat 1973) und eher im Sinne einer >Kompetenz< nach verarbeiteter Krise neu gedeutet. Soziale Integration wird deshalb nicht länger ausschließlich nur als >Ziel<, sondern vielmehr auch als >Weg< eines lebenslangen wechselseitigen Lernens erkannt, der in seinem Ablauf sowohl individuell-persönlich von Art und Grad der Behinderung als auch interaktionell-gesellschaftlich und nicht zuletzt interkulturell-weltgesellschaftlich entscheidend von den sie begleitenden und sich wandelnden Lebensumständen wie gültigen Werten und Normen abhängig ist. Um angesichts der verkürzten Darstellung Mißverständnisse auszuschalten, sei auf ausführliche Entfaltung in folgenden Veröffentlichungen verwiesen (vgl. dazu E. Schuchardt: Weiterbildung als Krisenverarbeitung. Soziale Integration Behinderter Band 2, Bad Heilbrunn, 3., erw. Auflage 1987, und dies.:

Krise als Lernchance. Analyse von Lebensgeschichten, Düsseldorf 1985; vgl. außerdem Teil II, Kap. 1, U. Bleidick: Zur Zielvorstellung der sozialen Integration Behinderter. Der Begriff der Behinderung. Zum Begriff der sozialen Integration).

Manche der in der Bundesrepublik Deutschland aufgefundenen Praxis-Fall-Studien (vgl. Teil IV, >Einfach anfangen< - Anstöße zur Weiterbildung) heben dabei auf den 1.Lernschritt der >Stabilisierung < der Betroffenen ab, d. h. auf die Selbstfindung und Selbstbestimmung Betroffener innerhalb einer Bezugsgruppe (vgl. Fallstudie Nr. 5: >TABS - ganzjährige Tages-Bildungs-Stätte< - Dänisches Heimvolkshochschul-Modell für geistigbehinderte Erwachsene). Andere Beispiele zielen bereits auf den 2. Lernschritt der > Integration <, das heißt, sie haben zusätzlich einen institutionalisierten Lernprozeß zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen zum Gegenstand (vgl. Fallstudie Nr. 1: >Begreifen lernen< - Stationäre Einrichtung Hephata als Lernfeld für Erwachsene, Fallstudie Nr.2: >Gemeinsam den Winter erleben< - Mit Blinden auf der Loipe, oder Fallstudie Nr. 3: >Wenn Du spielst, spiel nicht allein< - Kinder- und Jugendakademie, sowie Fallstudie Nr. 7: >Berliner Wohnprojekt als Alternative< - Zusammenleben von Behinderten und Nichtbehinderten, und Fallstudie Nr. 11: >FID - Freiwillige Schule fürs Leben< -Familienentlastungsdienste und Integrationshilfen für Schwerbehinderte, nicht zuletzt Fallstudie Nr. 12: >Warum gerade ich . . . ?< - Interaktions-Modell zum Lernprozeß Krisenverarbeitung in der Weiterbildung). Schließlich gelingt in manchen Einrichtungen oder wird in manchen Modellen versucht, auch den 3. Lernschritt zur >Partizipation< zu unterstützen, nämlich die selbständige selbstbestimmte Teilnahme von behinderten Menschen an den Standard-Bildungsangeboten oder auch die Teilhabe an dem durch sie veränderten Regelangebot. Bemerkenswerterweise zeigt sich hieran, daß sich die Bildungsarbeit mit behinderten Mitmenschen als >Brücke zur Bildung< allmählich selbst überflüssig gemacht hat (vgl. Fallstudie Nr. 4: >Vom Laienspiel zum Crüppel-Cabaret< - Theaterarbeit zur Integration, Fallstudie Nr. 6: >Club 86 - Lernbehindert, den Stempel kriegst Du nie mehr los!<- Drei Lernschritte von der Stabilisierung bis zur Partizipation, oder Fallstudie Nr. 8: >Wo man sich trifft: Im Cafe Lahr< -Treffpunkt für geistigbehinderte Beschäftigte in Werkstätten und Bürger der Stadt, sowie Fallstudie Nr. 13: >Hannover-Messe< - Brücke zwischen Behinderten und Nichtbehinderten).

These V:

Trotz etlicher Anstöße zur sozialen Integration durch Weiterbildung verbleibt in der Bundesrepublik

Deutschland als Zukunftsaufgabe die Lösung noch vieler Probleme.

So einleuchtend und sinnvoll die dargestellten Fallbeispiele wirken, so können sie nicht darüber hinwegtäuschen, daß es - von der fehlenden Breitenwirkung ganz abgesehen - noch eine große Zahl ungelöster Probleme gibt:

- Dazu gehören in erster Linie verborgene und uneingestandene Abwehrmechanis-

men Nichtbehinderter. Allzuoft fehlt jede Lernbereitschaft aufgrund von Unbetroffenheit. Wo aber mangelnde Lern-Bereitschaft nicht eingestanden und thematisiert wird, kann auch keine Lern-Fähigkeit vorausgesetzt werden und muß sich jedes Lernen den pädagogischen Zugriffsmöglichkeiten entziehen.

- Zum zweiten ist die versteckte unerfaßte Zahl behinderter Mitmenschen nicht unproblematisch.
 Selbstverständlich gibt es in der Bundesrepublik obgleich in der Reichsversicherungsordnung (RVO) ursprünglich gefordert keine namentliche Meldepflicht. So bleibt die Zahl behinderter Mitmenschen auch wegen Mißbräuchen in der Vergangenheit dennoch relativ schwer erfaßbar.
- Als drittes wirkt sich die verstärkte Mitteleinsparung negativ aus. Es bleibt die Erfahrung, daß in Krisensituationen als erstes, weil am wenigsten sofort spürbar, im Bildungssektor gespart wird. Gegenwärtig versucht man, gesellschaftliche Krisen durch Sonderbildungsprogramme aufzufangen. Es wäre nicht nur rationeller, bereits vorbeugend die notwendigen Mittel zur Krisenverarbeitung bereitzustellen, sondern es würde dadurch auch die Neukonstituierung weiterer möglicherweise separierender Arbeitsmärkte verhindert, deren nachträgliche Auflösung zur notwendigen Re-Integration der Betroffenen in die Gesellschaft außerordentlich schwer zu leisten ist, wie das Beispiel Behinderter zeigt. Sensibilisierung und Nachdenken müssen wachsen, um Sackgassen zu vermeiden und unnötige Einbahnstraßen schon im Vorfeld in dialogische, reintegrative Zweibahnstraßen umzuwandeln,
- Als viertes, m. E. als Kernproblem, zeichnet sich die unzureichende und weithin in der Bundesrepublik defizitäre Fort- und Weiterbildung der Mitarbeiter im Bereich einer Zielgruppenarbeit mit behinderten und nichtbehinderten Weiterbildungs-Lernenden ab. Nicht zuletzt muß gefragt werden, wo überhaupt in der Bundesrepublik im Rahmen der Fach- und Hochschulen Ausbildungsangebote zur Qualifizierung zukünftiger Fachleute wie Pädagogen, Diplompädagogen, Sonderpädagogen, Sozialpädagogen für die Bildungsarbeit mit behinderten Weiterbildungs-Lernenden als Bestandteil der Ausbildung entwickelt worden sind.

Ermutigend bleibt dennoch, daß nicht zuletzt durch das eingangs zitierte Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft die Diskussion über solche Fragestellungen erneut angestoßen bzw. intensiviert wurde - und zwar sowohl mit wie zwischen den unterschiedlichen Trägern der Weiterbildung, aber auch mit wie zwischen Betroffenen und Noch-Nichtbetroffenen und mit wie zwischen Kollegen unterschiedlicher wissenschaftlicher Theorieansätze - und daß überdies durch BMBW-Expertenkolloquien Mai 1985 und Dezember 1986 erste richtungsweisende Ansätze und Modelle im Bereich der Integration sog. behinderter und nichtbehinderter Lernender durch Weiterbildung ins Blickfeld des Interesses der Öffentlichkeit gerückt worden sind bzw. werden. Das aber heißt, es sind Fakten geschaffen, hinter die nicht mehr zurückgegangen werden kann, und mehr noch, die zugleich neue Perspektiven eröffnen.

Soziale Integration wird möglich überall da, wo der Lernweg einer Verarbeitung krisenartiger Lebenssituationen nicht nur zugelassen, sondern auch durchlebt und leidend wie kämpfend auf allen Ebenen - personal, sozial, institutional und bildungspolitisch - lebenslang gesucht und durchgestanden wird: denn wo der Dialog beginnt, hört die Konfrontation auf, werden Wege aus der Krise sichtbar.

2. >Erziehungswissenschaftliche Zäsur 1970<:

Behinderung als sozialer Prozeß -

Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) in der Bundesrepublik

Bevor auf Einzelprobleme der Weiterbildungsarbeit mit Behinderten eingegangen wird, soll noch ein kurzer Blick auf die Situation der deutschen EB/WB geworfen werden. Wie bereits erwähnt, reicht die offizielle Anerkennung der EB/WB als vierter gleichberechtigter Bereich des Bildungswesens nicht weiter zurück als bis 1970, dem Jahr der Veröffentlichung des Strukturplanes des Deutsches Bildungsrates. Erst weitere 14 Jahre später würdigte die »Enzyklopädie Erziehungswissenschaft« diese Anerkennung damit, daß sie erstmals einen eigenständigen Band der Erwachsenenbildung widmete. Beide Tatbestände zeigen, daß EB nur »schrittweise von einer Angelegenheit privater Initiativen und einem nur gelegentlich wissenschaftlichen Interesse« (Vorwort der Herausgeber der Enzyklopädie 1984, S. 14) zu einem festen Bestandteil offizieller Bildungspolitik und wissenschaftlicher Reflexion geworden ist.

Diese Legitimation der EB/WB als quartärer Bildungssektor hat nicht nur zur Einsicht in die Notwendigkeit lebenslangen Weiter-Lernens geführt, sondern auch zur erweiterten Sichtweise bei der Definierung von Lernen wie gleicherweise von Behinderung als >sozialem Prozeß.

beigetragen. Das Sprichwort: »Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr« müßte situationsangemessen und gesellschaftsabhängig umdefiniert werden in: »Was Hänschen nicht lernt, konnte es noch gar nicht lernen, wird Hans aber durch EB/WB weiter-lernen müssen«. Was alltagssprachlich das Sprichwort erfaßt, stellt sich wissenschaftstheoretisch allerdings als Frage nach der Definition von Behinderung.

Ulrich Bleidick (Zum Begriff der Behinderung; in: Bürli, A.: Sonderpädagogische Theoriebildung, 1977, und in: Bleidick, U. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 1: Theorie der Behindertenpädagogik, 1985) macht den Versuch, die Verschiedenartigkeit des Begriffs Behinderung anhand von vier Modellen - 1985 reduziert auf drei Modelle - 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 läßt sich Behinderung insbesondere auch als ein sozialer Prozeß definieren, 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 Auffassungen 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 - orientiert an der Systematik des Deutschen Bildungsrates von 1973 - die sechs Arten Geistig-, Körper-, Lern-, Psychische- ,Sinnes- und Sprach-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 Mio. Behinderten in der Bundesrepublik, statistisch vergleichbar der Einwohnerschaft der Schweiz, nur einen Bruchteil der 500 Mio. Behinderten auf der ganzen Welt ausmachen, von denen nur 100 Mio. Behinderte in den europäischen Ländern gegenüber 400 Mio. Behinderten in den Ländern der Dritten Welt leben.

Würde man überdies zur Abgrenzung zwischen Behinderung und Gesundheit die Definition der World-Health-Organization 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«

Behinderung ist also nicht nur ein physischer Zustand, sondern vor allem auch eine psychosoziale Krise der Person. Betroffene - darauf wurde schon in Kapital I verwiesen - sagen das deutlicher: »Es ist weniger die Behinderung, die lähmt, als vielmehr das tausendfache Behindertsein durch die Umwelt: man ist nicht behindert, sondern man wird zum Behinderten gemacht«. Aufschlußreich spiegelt sich diese erweiterte Sichtweise des Behindertseins in der erziehungswissenschaftlichen Literatur und Forschung.

Die Sichtung der relevanten Fachliteratur sowie Recherchen im deutsch-, englisch- und niederländischsprachigen Raum führen zu einer generellen Klassifizierung der Literatur in Publikationen vor 1970 primär zur Behinderungsbewältigung und nach 1970 primär zur Krisenverarbeitung. 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 psychosozialer Devianz, als ein lebenslang Lernfähiger. Das erziehungswissenschaftliche Literatur wider. (Zur Vertiefung und Fundierung der angerissenen Thematik verweise ich auf meine ausführliche Darstellung in: Schuchardt, E.: Weiterbildung als Krisenverarbeitung. Soziale Integration Behinderter Band 2, Bad Heilbrunn, 3., erw. Aufl. 1987 mit annotierter Bibliographie der Literatur für die Zeit vor und nach 1970 sowie seit

Will man Bildungsarbeit mit Behinderten im Bildungsbereich EB/WB ansiedeln, dann muß man sich den gegebenen Strukturen anpassen. Trägervielfalt, Freiwilligkeit der Teilnehmer und weitgehend nebenberufliche Mitarbeiterschaft bestimmen somit den Rahmen für diese Bildungsarbeit. Lediglich bei der Finanzierung ist ein zielgruppenspezifisches Vorgehen möglich und wird in Bezug auf die Arbeit mit Behinderten auch vielfach praktiziert, am stärksten ausgebaut bisher im Bereich der beruflichen Rehabilitation.

Die Besonderheit der Trägerstruktur der EB/Vi1B liegt bekanntlich darin, daß ganz überwiegend nicht der Staat bzw. staatliche Einrichtungen die Bildungsveranstaltungen tragen, sondern zahlreiche kommunale und nichtöffentliche Einrichtungen. Der Vorteil dieser Organisationsform ist in dem großen Spielraum für persönliche Initiativen und in der Beweglichkeit und Fähigkeit zur Anpassung an neue Entwicklungen zu sehen. Hinzu tritt die Pluralität der Konzeptionen und damit das Moment des Wettbewerbs; damit erhält der Adressat die freie Wahl zwischen unterschiedlich akzentuierten Angeboten, muß diesen Gewinn allerdings auch mit der Last der Unübersichtlichkeit erkaufen. Die herkömmlichen Veranstalter der EB/WB lassen sich wie folgt zusammenfassen: der Deutsche Volkshochschul-Verband, die Arbeitgeber- und Berufsverbände und die Arbeitnehmerverbände sowie die Betriebe, die

kirchlichen Einrichtungen, die Einrichtungen der ländlichen Erwachsenenbildung, die Einrichtungen der politischen Bildung und die Hochschulen. Die Besonderheiten der Arbeit mit behinderten Weiterbildungs-Lernenden, vor allem deren Finanzierung, bringen es mit sich, daß Bildungsangebote für behinderte Erwachsene darüber hinaus noch von sonst in der herkömmlichen EB/VVB nicht tätigen Einrichtungen erbracht werden, beispielsweise den Wohlfahrtsverbänden, Selbsthilfeorganisationen sowie Krankenkassen und Versicherungen; das Merkmal der Pluralität trifft somit für diesen Kreis in besonderem Maße zu.

An dieser Stelle erscheint es notwendig, erneut darauf hinzuweisen, daß prinzipiell drei Formen der Bildungsarbeit für und mit Behinderten auftreten oder auftreten können, gemäß den unterschiedlichen Lernschritten im Rahmen unserer Zielgruppen-Interaktions-Konzeption. Die unauffälligste Form ist die der Bildungsveranstaltungen, an denen Behinderte ohne irgendwelche erkennbaren Unterschiede gemeinsam mit Nichtbehinderten am Regel-Angebot als >jedermann< teilnehmen; didaktisch-methodisch gesprochen ist hierbei >Partizipation< erreicht. Die zweite, gängigste Form besteht in Bildungsangeboten, an denen ausschließlich Behinderte teilnehmen und die somit nur für Behinderte allein konzipiert sind. Diese Erscheinungsform stellt sich als typische Zielgruppenarbeit dar und entspräche in unserer ZielgruppenInteraktions-Konzeption (ZIK) dem Lernschritt 1 >Stabilisierung<.

Die dritte Möglichkeit ist in gemeinsamen Angeboten für Behinderte und Nichtbehinderte zu sehen, und zwar derart, daß beide Gruppen interaktiv einander begegnen, damit jeder Gruppenteilnehmer von den Mitgliedern der anderen Gruppe bzw. durch das Zusammensein mit ihnen lernen kann; das wäre der ZIK-Lernschritt 2 >Integration<. Es ist offensichtlich, daß der Idealfall die erstgenannte der drei Erscheinungsformen ist, denn wenn Behinderte keiner besonderen Angebotsform mehr bedürfen, sind sie integriert, das heißt in Bezug auf ihre ungehinderte Sozialisation inmitten der Gesellschaft nicht mehr behindert. Es wird also das Ziel der beiden anderen Angebotsformen sein, zu der integrierten Form hinzuführen und sich somit selbst überflüssig zu machen. Daß dies bei einer größeren Zahl von Behinderten nicht oder nur in Varianten möglich sein wird, ändert nichts an der eindeutigen Zielrichtung. Aber auch da, wo eine Hinführung zum Idealfall, dem selbstverständlichen Miteinander-Leben, noch nicht möglich ist, bleibt jene Form der Bildungsangebote, nämlich das Zusammenführen zum wechselseitig Voneinander-Lernen, notwendig und wichtig.

Der Zielrichtung des Projektes, einen Beitrag zur Bestandsaufnahme von Angeboten zur >sozialen Integration< zu leisten, entspricht es, daß in der nachfolgend dargestellten Bildungsarbeit einiger Verbände und in den Fallbeispielen vornehmlich die dritte der drei erwähnten Erscheinungsformen repräsentiert wird. Das sollte allerdings nicht den Blick dafür verstellen, daß stabilisierende Angebote, separiert nur für Behinderte, bei weitem überwiegen und partizipierende Angebote, an denen Behinderte neben Nichtbehinderten als sogenannte >normale< Adressaten teilnehmen, demgegenüber noch weitgehend unterrepräsentiert, um nicht zu sagen Ausnahme-

erscheinungen sind. Welche Entwicklung die Grundprinzipien der Bildungsarbeit mit Behinderten genommen hat, läßt sich am besten anhand der offiziellen *bildungspolitischen Dokumente* darstellen, die nachfolgend vorgestellt und kommentiert werden.

3. >Separation versus Integration<: Bildungspolitische Dokumente - Erwachsenenbildung/Weiterbildung für bzw. mit behinderten Menschen

Die herausragenden Ereignisse aus weltweiter politischer Sicht waren die Proklamation des »Internationalen Jahres der Behinderten 1981« und der »Internationalen Dekade der Behinderten 1983-1992« durch die UNO. So problematisch derartige Proklamationen auch sein mögen, so müssen doch die Anstöße gesehen werden, die von derartigen 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-Mitgliedsstaaten 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 UNO ausgerichtete Weltkonferenz zu Behindertenfragen 1981 in Torremolinos/Spanien.

Auf nationaler Ebene nahmen die bildungspolitischen Entwicklungen in den letzten 25 Jahren einen ungewöhnlichen Verlauf; er läßt sich - positiv gedeutet - als permanenter Lernprozeß analysieren, negativ gedeutet als Geschichte verhinderter Lernchancen. 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.

1960 »Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens« der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK):

Es forciert den isolierten Ausbau des Sonderschulwesens unter zwei unterschiedlichen Motiven, einerseits dem der geschichtlichen Wiedergutmachung, andererseits dem der Entlastung der Allgemeinen Schule. Die empirische Untersuchung von Wilhelm Topsch (vgl. Grundschulversagen und Lernbehinderung, 1975) belegt anhand der lapidaren These von Angebot und Nachfrage, daß analog zum erweiterten Sonderschulangebot auch die Anzahl der Sonderschüler sich fast verdoppelte (1,75)! Frieda Stoppenbrink-Buchholz konnte bereits 1939 in Jena diesen Zusammenhang in ihrer Dissertation unter dem Titel »Das brauchbare Hilfsschulkind - ein Normalkind« mittels Beschreibung von Unterrichtsverläufen sowie interpretativer Verfahren der teilnehmenden Beobachtung nachweisen. Auch die Rechtsprechung zeigt ab 1960 verstärkte Isolationstendenzen auf: Elternklagen gegen Sonderbeschulung des Kindes zurückgewiesen mit der Begründung, die Allgemeine Schule bedarf der Entlastung von schwachen Schülern.

1960 »Gutachten zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung«:

Historisch einzigartig legte der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960 eine umfassende Darstellung der sehr komplexen, aber nicht durchorganisierten Erscheinungsformen vor, die man mit dem Begriff >EB< zusammenfaßt. Dabei liegt es in der Natur der Sache, daß er sich nicht nur zur Erwachsenenbildung, sondern auch zur Bildung überhaupt äußerte. So wird offenkundig, daß neben den grundsätzlichen für spezifische Aspekte noch kein Bewußtsein vorhanden war. Behinderte Menschen werden demzufolge noch nicht als Aufgabe der EB erkannt.

1970 »Strukturplan für das Bildungswesen« des Deutschen Bildungsrates:

Dieser vielzitierte bildungspolitische Meilenstein strukturierte den Bildungsbereich neu in vier Bereiche, unter denen die >Erwachsenenbildung< sprich >Weiterbildung< gleichberechtigt als 4. Bildungssektor anerkannt wurde. Folglich mußte auch der verengte und landläufig im wesentlichen nur mit Volkshochschulen assoziierte Begriff der >EB< dem erweiterten perspektivreicheren der >WB< weichen. Bemerkenswert erscheint jedoch: Der Strukturplan Weiterbildung hat die Behinderten einfach >vergessen<, was man späterhin als >bewußte Ausklammerung< zur angemessenen Behandlung des Themas legitimierte. Das gab Anlaß dazu, noch nachträglich, nach Veröffentlichung des Strukturplanes für das Bildungswesen, einen Ausschuß »Sonderpädagogik« zu berufen:

1971 »Zwischenbericht zum Bildungsgesamtplan« der Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung:

Er formuliert erstmals ein integratives Konzept, das - gemessen an den Reformen im Regelschulsystem - mit elfjähriger Verzögerung proklamiert wurde. Diese Konzeption schien die jahrzehntelange Separierung aufzuheben. Analoges zeichnet sich in der Rechtsprechung ab: Elternklagen wird stattgegeben, die allgemeine Schule soll durch Förderkurse leistungsschwache Kinder zusätzlich fördern und sie nicht in Sonderschulen separieren.

1972 »Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens« der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK):

Sie widersprechen fast zeitgleich - schon fünf Monate nach dem Zwischenbericht -mit ihrer >die Eigenständigkeit der Sonderschule< betonenden separierenden Konzeption am 16. März 1972 dem Integrationskonzept der Bund-Länder-Kommission.

1973 »Bildungsgesamtplan« der Bund-Länder-Kommission (BLK):

Er greift unverändert auf die Integrationskonzeption des Zwischenberichtes zurück und verkündet am 15. Juni 1973 als Gesamtkonzeption für die Gestaltung des Bildungswesens bis 1985 die »Einrichtung von Schulversuchen ... zur Förderung behinderter Schüler im allgemeinen und beruflichen Bildungswesen«.

1973 Empfehlung Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher des Deutschen Bildungsrats:

Die Bildungsratsempfehlung verfolgt die Tendenz: »so viel Integration wie möglich, so wenig Separation wie nötig«. Sie wurde zutreffend auch als »Integrationsempfehlung« bezeichnet, die nunmehr eine Art >Folge-Strukturplan< für Behinderte . . . darstellen sollte. Das bleibt anzuzweifeln, weil gerade ein sehr wichtiger Teil des »Strukturplanes '70«, nämlich die Weiterbildung - hier die Weiterbildung Behinderter -, weiterhin ausgespart bleibt. Zwar wird Weiterbildung beiläufig als Adressat, nicht aber als Initiator in ihrer Innovationsfunktion für Lernprozesse zur sozialen Integration erkannt. Unzweifelhaft war es ein mutiger Schritt des Bildungsrates, fast zeitgleich zur separierenden Kultusministerkonferenz-Empfehlung vom 16. März 1972 sein integratives Kontrastprogramm am 13. Oktober 1973 vorzulegen, was nachträglich diplomatisch als »Ergänzung« im Sinne einer »kurz- und mittelfristigen Planung« legitimiert wurde und bis zum Internationalen Jahr der Behinderten 1981 richtungsweisend blieb. Es ist das Verdienst des Ausschußvorsitzenden Jakob Muth, vorausschauend schon damals knapp zehn Jahre zuvor - das gegenwärtige Zentralproblem erkannt zu haben: »Das Hemmnis, das der Realisierung der Vorschläge der Empfehlungen der Bildungskommission im Wege steht, dürfte in der >Ausbreitung von Lernprozessen<, wie sie sich im Ausschuß Sonderpädagogik ergeben haben, und damit in einer >Bewußtseinsänderung< bestehen« (vgl. J. Muths Reflexionen über die Entstehungsgeschichte der Bildungsrats-Empfehlung in: Materialien zur Bildungsplanung. Braunschweig 1976, H. 6, S. 17). Aus heutiger Sicht bleibt es jedoch eine Verkürzung, die Begründung für die Integrationskonzeption allein daraus abzuleiten, daß erwachsene Behinderte nicht desintegriert leben sollen und darum auf Integration angewiesen sind. Dieser traditionelle Integrationsbegriff zielt auf >Assimilation< der Behinderten und muß zwangsläufig die angestrebte gesellschaftliche >Bewußtseinsänderung< verhindern (vgl. Schuchardt: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie, Band 1, S. 15); wir betonen darum ausdrücklich den innovativen Integrationsbegriff, der auf wechselseitige Erneuerung aller am Lernprozeß Beteiligten abzielt.

1976 »Bildungspolitische Zwischenbilanz« der Bundesregierung:

Sie fordert die »Ansprache neuer Gruppen ... wie Behinderte und ausländische Arbeitnehmer ... « und ergänzt diese Forderung durch vom Bund finanzierte »Modelle für eine verbesserte Informations- und Beratungsarbeit«.

1976 »Resolution der Generalversammlung der Vereinten Nationen« (Nr. 31/123) vom 16. Dezember 1976, das Jahr 1981 zum Internationalen Jahr der Behinderten zu erklären:

Die Generalversammlung verabschiedet in einer weiteren Resolution (Nr. 34/854) ein Aktionsprogramm für 1980/81. Darin beschreiben die Vereinten Nationen als

allgemeines Ziel des Internationalen Jahres das Interesse der Öffentlichkeit für die Belange der Behinderten in der Dritten Welt.

1978 »Stellung und Aufgabe der Volkshochschulen« - Erklärung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV):

Der DVV hält ein Plädoyer für Zielgruppenarbeit: »Arbeit mit bestimmten Zielgruppen ist daher Bestandteil des Volkshochschulangebotes . . .«, zu diesen Zielgruppen sind u. a. auch Behinderte zu rechnen. Des weiteren wurden zwei Thesenpapiere für die Nationale Kommission zum Internationalen Jahr der Behinderten erstellt: von der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des DW »Thesen zum Teilbereich Weiterbildung« (vgl. Kallmeyer, G., in: Volkshochschule im Westen, 31. Jg. H. 6, 1979) und von der Verfasserin als Sachverständige in der Nationalen Kommission »Thesen zu Weiterbildung und Behinderte« (vgl. Schuchardt, E., in: Gesamtbericht und Endbericht 3 der Nationalen Kommission, sowie dies. in: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Nr. 171, Bonn 1980, ungekürzte Fassung).

1979 »Hinweise zur kommunalen Behindertenhilfe« - Stellungnahme des Deutschen Städtetages:

Auch der Deutsche Städtetag nimmt diese Tendenz auf, indem er auf die »Forderung sozialer Kommunikation gegenüber Nichtbehinderten ... durch Bildungsprogramme« ausdrücklich hinweist.

1979 »Gesamtbericht - 13 Einzelberichte - abschließender Bericht« der Nationalen Kommission zum Internationalen Jahr der Behinderten:

Die Nationale Kommission entwickelt Empfehlungen für die Rehabilitation, die der Integration der Behinderten in Arbeit, Beruf und Gesellschaft dienen sollen. Zum vorrangigen Ziel erklärt sie die vielzitierte Bewußtseinsänderung, die durch Informationen (vgl. 13 Einzelberichte und Gesamtbericht) und gemeinsame Veranstaltungen (vgl. Veranstaltungskalender, Informationsmappen, Plakate, Aufkleber) im Jahre 1981 das Verständnis der Bevölkerung für >die Belange der behinderten Mitbürger, insbesondere für deren volle gesellschaftliche Eingliederung, wecken und fördern< soll.

Der Nationalen Kommission gehörten mehr als hundert Mitglieder an; dazu zählten Vertreter der Fraktionen des Deutschen Bundestages, der Bundesregierung, der Bundesländer, der Rehabilitationsträger kommunalen Spitzenverbände. der ihrer Verbände. der Behindertenverbände. der Wohlfahrtsverbände. der Arbeitsgemeinschaften der Rehabilitationseinrichtungen und der Rundfunk- und Fernsehanstalten sowie eine Reihe von weiteren Sachverständigen. Sie berief weitere siebenhundert Mitglieder zur Mitwirkung in 13 Arbeitsgruppen. Zwischenzeitlich liegen die Berichte und Empfehlungen der dreizehn Arbeitsgruppen als Einzelberichte sowie als koordinierter Gesamtbericht der Nationalen Kommission der Öffentlichkeit vor, wobei ein wesentliches Ergebnis in dem zweijährig andauernden Lernprozess aller in

der Nationalen Kommission vereinigten Mitarbeitenden - im ausgewogenen Verhältnis von Behinderten und Nichtbehinderten - zu sehen ist:

Gesamtbericht der Nationalen Kommission 1981

- 1. AG: Vorsorge, Früherkennung und Frühförderung
- 2. AG: Medizinische Rehabilitation
- 3. AG: Bildung für Behinderte

(Vorschule, Hochschule, Weiterbildung)

- 4. AG: Berufliche Rehabilitation Behinderter
 - (Bildung, Ausbildung, Fortbildung, Umschulung)
- 5. AG: Beschäftigung von Behinderten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und in Werkstätten für Behinderte
- 6. AG: Behindertengerechte Umwelt (Wohnen, Bauen, Verkehr, technische Hilfen)
- 7. AG: Eingliederung Behinderter in die Gesellschaft
- 8. AG: Behinderung und Familie
- 9. AG: Behindertensport
- 10. AG: Aus- und Fortbildung der Fachkräfte in der Behindertenarbeit
- 11. AG: Besondere Probleme einzelner Behindertengruppen
- 12. AG: Forschung und Dokumentation
- 13. AG: Öffentlichkeitsarbeit

Abschließender Bericht der Nationalen Kommission 1982

1980 »Internationales Seminar Malmö/Schweden: >Education Of The Handicapped Adolescent<«, »Organization For Economic Co-Operation And Development/Centre For Educational Research And Innovation« (OECD/CERI):

Auf diesem ersten Internationalen Seminar zur Integration behinderter Erwachsener wurden Referate und Stellungnahmen aus verschiedenen europäischen Ländern diskutiert, die hier auszugsweise aufgeführt werden sollen:

- Provision for Handicapped Adolescents in Yugoslavia
 Dr. Elizabeth Anderson, Universität London, CERI/HA/78.12
- z. Integration of Handicapped Children and Adolescents in Italy Dr. Yvonne Pasternak, CERI/HA/79.12
- Alternatives to Work for Severely-Handicapped People Professor Jack Tizard and Dr. Elizabeth Anderson, Universität London, CERI/ HA/79.12
- 4. Report an the Results of the First Phase Integration of Handicapped Youth in Ordinary Schools, Governing Board, CERI/CD/79.13
- 5. Educational Provision for Handicapped Children and young People in Japan National Institute of Special Education, Yosuka, Japan, CERI/HA/80.01
- Employment for Handicapped Persons in Sweden
 Mrs. Anne-Marie Quarfort and Mr. Göte Bernhardsson, Swedish Government
 Commission on Long-Term Employment, CERI/HA/80.02

7. Social Integration of Handicapped Adults by Means of the Further Training of Adult Education Staff in the

Federal Republic of Germany.

Dr. Axel Vulpius, Federal Ministry for Education and Science Dr. Erika Schuchardt, University Hannover, CERI/HA/80.09

1981 »Initiativstellungnahme des Wirtschafts- und Sozialaussschusses der Europäischen Gemeinschaften >Probleme Behinderter<«, Brüssel 1981, 189. Plenartage vom 1.-3. Juli 1981, Vorsitz Präsident Tomas Roseingrave, Berichterstatter Herr Gwilym Prys Davis, WAS-81-013-DE

Diese Stellungnahme widmet sich ausschließlich dem Behindertenproblem in der Europäischen Gemeinschaft, sie stellt jedoch ausdrücklich fest, »es kann nicht übersehen werden, daß die Behindertenprobleme und die Bedürfnisse der Behinderten in Europa gering erscheinen neben den gewaltigen Problemen der Behinderten in der Dritten Welt«. Der Ausschuß empfiehlt demzufolge neben den bereits im Rahmen des Europäischen Entwicklungsfonds eingeschlagenen Schritten (seit 1976) weitere Schritte im Zusammenwirken mit der Weltgesundheitsorganisation und Rehabilitation international zu überprüfen (S. 39).

Insgesamt empfiehlt die Initiativstellungnahme ein 10-Punkte-Programm, das von Präventivmaßnahmen über Rehabilitation sowie Gemeinschaftsdienste bis hin zu Schritten auf internationaler Ebene den gesamten Bildungsbereich mit Ausnahme der nichtberuflichen Weiterbildung programmatisch abdeckt (S. 39-48). Bemerkenswert ist jedoch die einleitend schon zitierte, in den Vorbemerkungen vorangestellte >eigentliche Zielsetzung<: alle Programmpunkte dienen der Bewußtseinserweiterung, der Verhaltensänderung der sogenannten nichtbehinderten Durchschnittsbürger gegenüber seinem behinderten Mitmenschen (S. I, II, III). Folgerichtig wird auch als erstes und zentrales Problem die isolierte Teilbetrachtung jeweils nur eines Aspektes der Behinderung durch die Behörden benannt und die Forderung aufgestellt, »Bedürfnisse der Behinderten in ihrer Gesamtheit« zu berücksichtigen, so daß die »angebotene Hilfe, wenn auch gut gemeint«, sich doch nicht weiterhin als »weitgehend unzweckmäßig erweist« (S. I).

Folgerichtig wird auch im Kapitel Rehabilitation nachdrücklich die Zusammenarbeit *mit* der Familie wie *mit* dem Betroffenen gefordert:

»Dies ist . . . sehr wichtig, da es gar so bequem ist, den Dingen ihren Lauf zu lassen, bis eine Krise eintritt« (S.18, Hervorhebung von der Verf.). Erstaunlicherweise spricht also die EG-Stellungnahme bereits das Phänomen der Krise als Lerngegenstand schon an (vgl. dazu nachfolgendes Kapitel 5: Pädagogisches Konzept: Krisenverarbeitung als Lernprozeß in acht Spiralphasen).

In diesem Zusammenhang wird als erste Voraussetzung eine angemessene Lehrerausbildung gefordert: »Alle Lehrer sollten im Rahmen ihrer Grundausbildung mit den verschiedenen Formen von Behinderung vertraut gemacht werden«. Schließlich soll auch eine weitere Aussonderung in speziellen Ausbildungsstätten weitgehend vermieden werden, um »die weitverbreitete Unkenntnis der Nichtbehinderten« abzu-

bauen und die »spätere Integration in die Gesellschaft« nicht zu erschweren (S. 20). Anzumerken ist hier, daß damit die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1973 auf europäischer Ebene aufgenommen worden sind.

Für deutsche Verhältnisse nur bedingt verständlich - vgl. die wachsende Zahl behinderter Arbeitsloser, 1984 = 138 000 - wird unter dem Programmpunkt »Erlangen von Arbeitsplätzen« von einem relativen Erfolg des Quotensystems in der Bundesrepublik Deutschland gesprochen: »Der relative Erfolg dieses Systems in der Bundesrepublik dürfte auf die Ausgleichsabgaben zurückzuführen sein, die einen Beitrag zur Finanzierung der Rehabilitation leisten« (S. 24/25). Dementsprechend wird das Quotensystem - bisher allein in der Bundesrepublik Deutschland akzeptiert und hier keinesfalls als unproblematisch angesehen - allen Ländern empfohlen.

1981 »Die Sundberg-Erklärung der UNESCO-Weltkonferenz zur Integration Behinderter«,Torremolinos/Malaga, November 1981, die der Vollversammlung der Vereinten Nationen im Dezember vorgelegt wurde von Präsident Mayor Zaragoza:

Die Sandberg-Erklärung beschreibt in sechzehn Artikeln Maßnahmen zur Integration Behinderter, die dringend fortgeführt oder ergriffen werden müßten. Visionär wurde auch in ihr die Vorrangstellung der sozialen Integration erkannt, wenn >full participation and equality< gelingen soll: »Es sollte eine Verbindung zwischen Erziehung und kultureller Entwicklung sowie Zugang zu Freizeitaktivitäten bestehen, und Ausbildung sollte von Rehabilitation und sozialer Integration untrennbar sein.«

1982 Abschließender Bericht der Nationalen Kommission zum Internationalen Jahr der Behinderten

Am 26. Januar 1982 legte der Bundesbeauftragte der Bundesrepublik Deutschland in Bonn die Ergebnisse einer repräsentativen Meinungsbefragung des Forschungsinstitutes IMW-Köln vor und erklärte: »Es läßt sich insgesamt feststellen, daß mit dem Internationalen Jahr der Behinderten und seinen Aktivitäten eine deutlich verbesserte Ausgangsposition für zukünftige Maßnahmen geschaffen worden ist.« Im Gegensatz zu der vor einem Jahr durchgeführten Befragung gaben am Jahresende 1981 acht Prozent mehr an, persönlichen Kontakt zu Behinderten zu haben. Damit stieg die Zahl der Menschen, die sich mit Behinderten beschäftigten, in Jahresfrist auf vierzig Prozent. In noch stärkerem Umfang hat sich die Gruppe der völlig Distanzierten reduziert: waren es im Januar 1981 noch zweiunddreißig Prozent, so gaben jetzt nur noch neunzehn Prozent an, Kontakte mit Behinderten abzulehnen. Während Anfang 1981 noch einunddreißig Prozent der Bevölkerung keine Vorstellung über die Zahl der unter uns lebenden Behinderten hatten, waren es am Jahresende - laut Umfrage nur noch elf Prozent.

1983-1992 Internationale Dekade der Behinderten

Auch in anderen Ländern hatten sich Auswirkungen des UNO-Jahres gezeigt, wenngleich in unterschiedlicher Ausprägung. Während, wie zu erfahren war, Bulgarien, Zypern, Ghana, Luxemburg, die Philippinen, Rumänien, Thailand, Trinidad, Tobago und die Bundesrepublik in diesem Jahr die Gesetzgebung forciert hatten, setzten beispielsweise die USA, mehrere skandinavische Länder und vor allem die meisten Entwicklungsstaaten eher auf Initiativen, die außerhalb staatlichen Gesetzgebung entwickeln. Insgesamt UNO-Mitgliedsstaaten eigene nationale Komitees für die Belange der behinderten Menschen in diesem Zusammenhang eingesetzt. Die internationalen Bemühungen um die Behinderten sollten weitergehen. Die Vereinten Nationen haben nicht nur ein Weltaktionsprogramm für die Behinderten ausgearbeitet, sondern dazu auf der 37. Generalvollversammlung im Dezember 1982 die Einleitung der Dekade der Behinderten 1983-1992 beschlossen: sie soll dazu dienen, die Fortsetzung der Arbeit über das Internationale Jahr hinaus zu gewährleisten und Teile des Weltaktionsprogramms zu verwirklichen. Damit richtet sie sich insbesondere auch an die Länder der Dritten Welt, in denen von den etwa 500 Mio. Behinderten der Welt rund 400 Mio. leben. In diesem Zusammenhang sind auch die UNO-Sonderorganisationen zu nennen - WHO, ILO, UNICEF, UNESCO u. a. -, die gerade in den Ländern der Dritten Welt wirksame Maßnahmen einleiteten, indem sie Probleme der Behinderten dargestellt, aufgegriffen und Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt haben.

Welches Resümee läßt sich aus den drei Sichtweisen- gesellschaftlich, erziehungswissenschaftlich, bildungspolitisch - ziehen?

4.>Umdenken als Zukunftschance<: Begründungsansätze - Kernproblem wechselseitig gestörter Beziehungsfähigkeit/Interaktion

Die Begründungsproblematik erschließt sich am eindrucksvollsten aus alltäglich gebrauchten Abwehrargumenten aus der Weiterbildungspraxis (nach Zitaten aus Gesprächen, Gruppendiskussionen und aus den Interviews):

»Wir sollen 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 spezifische 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. Damit rufen sie den 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 Anderssein -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-Nichtbetroffene 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«). Die schon von G. W. Allport beschriebenen Selbstschutzmechanismen Behinderter sind Ausdruck ihres gestörten Selbstwertgefühls, das sie aus zugeschriebenen negativen Bewertungen verinnerlicht haben. Demzufolge entwickeln sie ein fremdgesteuertes Selbstbild. So leiden sie weniger an ihrer Behinderung bzw. der körperlichen Eingeschränktheit als vielmehr an ihrer gestörten Selbsteinschätzung inmitten der Krise des Behindertseins. Daraufhin definiert George Herbert Mead: »Das Selbstbewußtsein des Behinderten könnte man bezeichnen als einen direkten Reflex auf die Vorstellung, die nach ihrer (der Behinderten) Ansicht die Umwelt von ihnen hat« (Geist, Identität und Gesellschaft, 1973). Erving Goffman's Stigma-Theorie bestätigt: »Der Behinderte glaubt, daß an den Einstellungen der Gesellschaft ihm gegenüber etwas dran ist, daß einige seiner Eigenschaften die Abkapselung der Umwelt rechtfertigen; er wird von seiner Umwelt nie ganz akzeptiert . . . das ist das zentrale Merkmal der Situation des stigmatisierten Individuums« (Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, 1974). Demzufolge hat der Behinderte nie gelernt, eine eigene Persönlichkeit zu entfalten, die Nichtbehinderten haben ihm eine ihren Vorstellungen entsprechende künstliche Persönlichkeit aufgepfropft bzw. zugewiesen, die nun sein Selbstwertgefühl und sein Handeln bestimmen. Dabei

werden wir an Marcel Proust erinnert: »Unsere Persönlichkeit innerhalb der Gesellschaft ist eine geistige Schöpfung der anderen.« Zwangsläufig agiert der Behinderte fast reflexartig nach den von Allport in »Die Natur des Vorurteils« (1971) beschriebenen Selbstschutzmechanismen in typischen Verhaltensweisen: a) zwanghafte Besorgtheit: »wie werden die anderen auf mein Stigma reagieren?«; b) Leugnung der Zugehörigkeit zur Minderheitengruppe: »nur ja immer so tun, als ob man unbehindert sei, und alle Hilfsangebote ausschlagen«; c) Aggression gegen die eigene Gruppe: »weil Selbsthaß dominiert, sucht man die Identifikation mit der herrschenden Rückzug und Passivität: »Unter der Maske der Zufriedenheit Überlebensstrategie«; e) verstärkte Strebsamkeit; f) Kampfbereitschaft. Hinzu kommt die nach Robert K. Merton vielzitierte sich-selbst-erfüllende Prophezeiung.

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 Nichtbehinderten 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 Nichtbetroffenen 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 die Erneuerung, das heißt, 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-Nichtbetroffene oft als ratios 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 andere sich erst noch mühsam aneignen müssen. So entdeckt der Noch-Nichtbetroffene möglicherweise auch sein Angewiesensein auf den Mitmenschen als Korrektiv Infragestellung seiner zur eigenen leistungsproduktionsorientierten Normen und Werte.

Demzufolge stellen wir zur Legitimation einer Weiterbildung mit behinderten Betroffenen - in Erweiterung der Integrationsempfehlungen des Deutschen Bildungsrates - unsere Umkehr-These VI auf:

Umkehr-These VI:

Die Behinderten - als Betroffene - brauchen die Gesellschaft, *und* die Gesellschaft - der Noch-Nichtbetroffenen - braucht die Behinderten.

5. >Krisenverarbeitung als Lernprozeß<: Pädagogische Konzeption – Lernprozeß Krisenverarbeitung in acht Spiralphasen gleicherweise für Betroffene und Noch-Nichtbetroffene

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 - wie in der Situationsanalyse der Einführung als These II zum Teil schon benannt - 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; das heißt, 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 unhumanen Normen und Werte angewiesen bleibt: Gerade angesichts unserer innergesellschaftlichen wie weltgesellschaftlichen Probleme (wie Unterernährung, Apartheit, Arm und Reich) wird offenkundig, daß diese immer weniger durch Macht und Geld als vielmehr durch die Herausforderung zum Umdenken, das aber heißt durch Lernen lösbar werden.
- Die Lernchance der Krise ist neu zu entdecken! Wenn auch der Noch-Nichtbetroffene lebenslang (oft bis zur Sterbestunde) belastenden Situationen entfliehen kann - allerdings nicht selten um den Preis seiner Identitätsfindung -, kann der Behinderte seiner Behinderungsbewältigung, seiner Krisenverarbeitung sehr viel schwerer ausweichen.

Die Verfasserin ist der Frage: Wie lernen es Betroffene, mit der Behinderung bzw.Krise zu leben? in nahezu allen Biographien, die sich aus der Zeit zwischen 1900 und 1986 auffinden ließen, nachgegangen (vgl. folgende Abbildung I);

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 - weiterführend über die These III - die These VII ab:

Abb. 1: Erscheinungsjahr und Anzahl der Biographien Und Angaben zu Abb. 1

- Abb. 2: Gesellschafts- und Bildungssysteme der Biographen
- Abb. 3: Biographen und Behinderungen bzw. Lebensstörungen

These VII:

Krisenverarbeitung *ist* nicht vorrangig ein intrapsychischer Entwicklungsprozeß, sondern *wird* vielmehr das Ergebnis handlungsorientierter Interaktionen. Das aber heißt: Krisenverarbeitung erschließt sich pädagogischem Handeln mittels Kriseninterventionen und –präventionen, sie wird – begrenzt, nämlich unter der Vorbedingung bewusster Lernbereitschaft – 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 allgemeinen 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 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; wenn z. B. 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 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 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 400 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 nahezu vierhundert 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 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 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

Abb. 4: Krisenverarbeitung als Lernprozess in acht Spiralen

dieses Kapitels nicht eingegangen werden (vgl. dazu Schuchardt, E.: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. Soziale Integration Behinderter Band 1; Bad Heilbrunn, 3., erw. Aufl., 1987).

Es dürfte eine - lösbare - Aufgabe für die Weiterbildung sein, anknüpfend an diese mit Regelmäßigkeit eintretenden Lernsituationen die jeweils angemessenen Angebote zu entwickeln, vgl. dazu Teil IV: Praxis-Fall-Studien: >Einfach anfangen< -Anstöße zur Weiterbildung, (insbesondere Nr. 12: >Warum gerade ich . . .?< - Interaktions-Modell zum Lernprozeß Krisenverarbeitung, und Nr. 13 >Hannover-Messe< - Brücke zwischen Behinderten und Nichtbehinderten).

6. >Zielgruppen-Interaktions-Konzeption< (ZIK): Didaktisch-Methodisches Modell -Krisenverarbeitung in der Weiterbildung als wechselseitiger 3-Schritte-Prozeß Stabilisierung - Integration - Partizipation

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: Taschenbuch 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 Seminar- und Gesprächsprotokolle in: Schuchardt, E.: Weiterbildung als Krisenverarbeitung, Soziale Integration Behinderter, Band 2, 1987). Ausgehend von der Überlegung, daß Zielgruppenarbeit mit Behinderten immer das Ziel haben muß, Behinderte nach Möglichkeit zu uneingeschränkter Partizipation an der Weiterbildungsarbeit zu befähigen, wurden Weiterbildungsangebote für diesen Personenkreis immer nur als Mittel zum Zweck, nicht aber als Selbstzweck angesehen. Mit anderen Worten: Zielgruppenarbeit mit Behinderten muß sich möglichst selbst überflüssig werden lassen, indem sie vom »teilnehmerorientierten zum teilnehmerproduzierten Lernen« führt (vgl. Mader, VU.: Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung, Adressatenforschung, in: Siebert, H., a.a.o., 1978) und darin die scheinbare Alternative von Aktion und Lernen in einem dialektischen Verhältnis aufhebt. Dazu sollte Zielgruppenarbeit als ein Prozeß verstanden werden, der in drei Lernschritten durchlaufen wird:

Im ZIK-Lernschritt 1 erlebt der Betroffene die persönliche *Stabilisierung*, zunächst allein im Kreis Gleichbetroffener und auch außerhalb einer Bildungsstätte, um in gewohnter Umgebung die persönlichen Probleme zu klären, sich mit anderen 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 lebensgeschichtlich wie 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 der ZIK-Lernschritt 2, 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 dabei ist 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, den ZIK-Lernschritt 3, 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 (vgl. Teil IV Praxis-Fall-Studien. >Einfach anfangen< -Anstöße zur Weiterbildung, insbesondere Fallstudie 2 >Gemeinsam den Winter erleben< - Mit Blinden auf der Loipe, und Fallstudie 6 > Club 86 - Lernbehindert, den Stempel kriegst Du nie mehr los! < - Drei Lernschritte von der Stabilisierung bis zur Partizipation). Daraus leiten wir die These VIII ab:

These VIII:

Grundbedingung für wirksame Zielgruppenarbeit mit behinderten Betroffenen ist der 3-Schritte-Prozeß, in dem Lernende - abhängig von Ausgangslage und Daseinsinterpretation - durch Lernschritte von der Stabilisierung über die Integration zur Partizipation gelangen.

Wenn in der Kapitelüberschrift vom >wechselseitigen< 3-Schritte-Prozeß die Rede ist, so soll damit auf einen wichtigen parallelen Vorgang aufmerksam gemacht werden. Die Hervorhebung der Wechselseitigkeit stellt das in der Praxis oft übersehene Erfordernis heraus, daß auch die Nichtbehinderten - die Umwelt der Behinderten -einen Lernprozeß durchlaufen müssen, soll der Lernprozeß der Behinderten gelingen. Dieser unverzichtbare Lernprozeß der Nichtbehinderten - mit dem Ziel der Bewußtseinserweiterung zur Einstellungs- und Verhaltensänderung - durchläuft dieselben Stadien wie der Lernvorgang der Behinderten, jedoch in umgekehrter Reihenfolge: Der Nichtbehinderte wird aus seiner scheinbar problemlosen gesellschaftlichen >Partizipation< mehr oder weniger unvorbereitet herausgerissen durch die Begegnung mit Behinderten bzw. deren >Integrationsangebote< und erfährt sein eigenes Bedürfnis nach innerer >Stabilisierung<. Das aber heißt: Es eröffnen sich auch

Abb. 5: Zielgruppen-Interaktions-Konzeption als wechselseitiger 3-Schritte-Prozess Lernprozess bei Betroffenen/Behinderten

Abb. 6: Zielgruppen-Interaktions-Konzeption als wechselseitiger 3-Schritte-Prozess Lernprozess bei Noch-Nichtbetroffenen/Nichtbehinderten

dem Nichtbehinderten durch die Begegnung, durch das Korrektiv des behinderten Mitmenschen, Lernherausforderungen und Lernchancen zum Umdenken, wie sie unabweisbar auf den Behinderten zugekommen sind (vgl. Schuchardt, E.: Krise als Lernchance. Düsseldorf 1985). Gegenwärtig werden praktische Modelle, von denen einige nachfolgend dargestellt werden sollen, in der Weiterbildung mit Behinderten und Nichtbehinderten entwickelt (vgl. Teil IV: Praxis-Fall-Studien. >Einfach anfangen< - Anstöße zur Weiterbildung, insbesondere Fallstudie Nr. 1: >Begreifen lernen< - Stationäre Einrichtung Hephata als Lernfeld für Erwachsene, Fallstudie Nr. 11: >FID - Freiwillige Schule fürs Leben< - Familienentlastungshilfe und Integrationshilfen für Schwerbehinderte, und Fallstudie Nr. 13: >Hannover-Messe< - Brücke zwischen Behinderten und Nichtbehinderten). Vorab sollen weitere Rahmenbedingungen für die soziale Integration Behinderter in das Bildungs- und Gesellschaftssystem aufgezeigt werden.

II. TEIL

RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DIE SOZIALE INTEGRATION BEHINDERTER IN DAS BILDUNGS- UND GESELLSCHAFTSSYSTEM

PROFESSOR DR. ULRICH BLEIDICK, UNIVERSITÄT HAMBURG

Die Forderung nach sozialer Integration von Behinderten ist eine humanitäre Norm, die zunächst unabhängig von den Bedingungen ihrer Realisierung besteht. Ihre praktische Durchsetzung mündet auf der Ebene von Gesetzgebung, finanzieller und personeller Mittelbereitstellung und im alltäglichen Umgang zwischen Behinderten und Nichtbehinderten in ein präskriptives Konzept, das institutionelles und soziales Handeln vorschreibt. Es ist schließlich die Frage, ob die Wirklichkeit der Daseinsbedingungen von Behinderten den aufgestellten Forderungen und den aus ihnen abgeleiteten sozialen Regeln entspricht. Darin liegt eine breite Spanne von normativen Vorgaben und empirischen Tatbeständen. Es geht im folgenden darum zu zeigen, inwieweit ein hoher politischer Konsens auf der Zielebene - zumindest in den amtlichen Bekundungen - und die fehlende praktische Umsetzung einer Verbesserung von Lebenslagen Behinderter im Widerspruch stehen. Die Analyse bezieht sich auf die Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland. Die unerlässliche gesellschaftliche Rahmenbedingung für eine Änderung der Lebensverhältnisse von sozial benachteiligten Behinderten besteht darin, ein höheres Maß von Deckungsgleichheit zwischen normativen Postulaten und faktischer Realisierung zu erreichen. Davon hängt nicht nur die Glaubwürdigkeit eines auf soziale Grundnormen verpflichteten demokratischen Staates ab als vielmehr auch die Situation der Betroffenen selbst.

1. Zur Zielvorstellung der sozialen Integration Behinderter

Der Begriff der Behinderung

Es gibt keinen allgemeingültigen, durchgängig anerkannten Begriff von Behinderung. Die Verwendung des Behinderungsbegriffs ist interessengeleitet von Handlungsabsichten: rechtliche Erfassung, medizinische Heilung, pädagogische Förderung, soziale und finanzielle Hilfen, berufliche Beschäftigung, kirchliche Seelsorge. Dem unterschiedlichen Begriffsgebrauch korrespondiert die Relativität von Behinderung: Ein Stotterer kann trotz erheblicher Behinderung seiner sozialen Kommunikation als technischer Zeichner beruflich gut eingegliedert sein; ein physisch und psychisch gesunder Mensch dagegen kann unter bestimmten Umständen in eine völlige soziale Isolation geraten, so wie wir es mitunter bei Alten und völkischen Minderheiten antreffen. Behinderung hängt von jeweiligen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen hinsichtlich körperlicher Intaktheit, unauffälligem Verhalten und einem Mindestmaß von Leistung ab. Wer von diesen wandelbaren und im interkulturellen Vergleich sehr unterschiedlichen Standards abweicht, gilt als behindert: In einer nicht auf Schriftsprache angewiesenen Kultur fällt ein Analphabet nicht auf -sei es im familiären Verband, in einer in früheren Zeiten funktionsfähigen dörflichen Gemeinschaft, in sog. primitiven Zivilisationen. In Relation zu den jeweiligen kulturellen Anforderungen ist er demnach nicht behindert.

Die Einsicht von der Zweckbestimmtheit des Begriffs Behinderung hat sich inzwischen in weiten Teilen der Sozialpolitik durchgesetzt. Frühere, traditionell medizinisch orientierte Einteilungen gehen von einem kausalen Behinderungsbegriff aus: jemand ist behindert, weil er eine Querschnittslähmung, einen Hörschaden, eine Geisteskrankheit hat. Die Eintellungen der Gesundheitsämter sowie die Rehabilitationssystematik entsprechen vielfach noch dem medizinischen Klassifikationssystem von Behinderungen (Jochheim/Scholz 1975). Sozialpolitisch dagegen werden unter den abstrakten Oberbegriff Behinderung verschiedene Zielgruppen zusammengefaßt, die trotz beträchtlicher Unterschiedlichkeiten zwischen dem schwer geistig Behinderten, der keiner beruflichen Beschäftigung nachgehen kann, und dem blinden »Geistesarbeiter« alle eines gemeinsam haben, nämlich irgendwelcher sozialer Hilfen zu bedürfen. Dieser finale Begriff von Behinderung dient als »gesetzes- und verwaltungstechnischer Begriff zu verteilungspolitischen Zwecken« (von Ferber 1976,419). So finden sich im Bundessozialhilfegesetz (BSHG) im § 39 Definitionen, wer »behindert« und »von Behinderung bedroht« ist und Rechtsanspruch auf Eingliederungshilfe hat.

Der hilfeorganisierende Vertellungsbegriff beginnt sich auch in anderen Sozialbereichen durchzusetzen. Bislang regeln die Schulgesetze der Bundesländer in der Bundesrepublik Deutschland, welche Schüler infolge körperlicher, geistiger oder seelischer Behinderung nicht am Unterricht der allgemeinen Schule teilnehmen können und insofern des Sonderunterrichts bedürfen. Der Begriff der Behinderung ist hierbei

wiederum kausal am medizinisch belangbaren Defekt festgemacht: Behinderung ist ein Folgeleiden nach einer körperlichen, geistigen oder seelischen Schädigung. Sie bedingt - von Individuum her gesehen - Sondererziehungsbedürftigkeit. Die final orientierte Begriffsbestimmung arbeitet demgegenüber seit dem englischen Warnock-Report (1978) mit der Feststellung von Educational Needs: Schüler haben spezielle Förderbedürfnisse, die von den Möglichkeiten des jeweiligen Bildungssystems abhängen bzw. von diesem zur Verfügung zu stellen sind. In einer so handlungsbestimmten Begriffsbildung kann auf das Etikett »Behinderung« verzichtet werden. Alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen haben auf ihre Weise besondere Bildungsbedürfnisse: sozial Benachteiligte, Minderheiten und Ausländer, Behinderte, Hochbegabte, »durchschnittliche« Kinder. Die Organisationsform spezieller Einrichtungen für medizinische, schulische und berufliche Hilfen liegt damit prinzipiell nicht fest, weder als besondere Institution noch als kooperatives System im Verbund allgemeiner Einrichtungen.

Wollte man vor dem Hintergrund der systemoffenen und handlungsorientierten Begriffsbildung eine allgemeine *Definition von Behinderung* vornehmen, so hieße diese: Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen so weit beeinträchtigt sind, daß ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden.

Zum Begriff der sozialen Integration

Die Komplexität und Relationalität der Behinderung, des weiteren aber auch die finale Handlungsperspektive des Begriffs bedingen, daß Zielproklamationen einer sozialen Integration zunächst äußerlich sind. Fast jeder versteht darunter etwas anderes. Mit der Leerformel einer sozialen Integration werden entgegengesetzte Formen einer institutionalisierten Behindertenhilfe gerechtfertigt, etwa einerseits die Auflösung aller Sonderschulen zugunsten »integrierter Förderung« (Preuss-Lausitz 1981, 65f.), andererseits nach dem dialektischen Verhältnis von Einheit und Differenzierung in der Bildungsorganisation die für physisch-psychisch Geschädigte allein bedürfnisgerechte Einrichtung von Sonderschulen (Becker 1984, 26).

Die Bezeichnung »soziale Integration« entstammt der Tradition wohlfahrtstaatlicher Bemühungen, die zuerst in den skandinavischen und anschließend in den nordamerikanischen Ländern in den 40er und 50erjahren dieses Jahrhunderts zur Verbesserung der Daseinsbedingungen von Minderheiten einsetzten. In bezug auf Behinderte erlangten sie einen ersten Höhepunkt mit dem Dänischen Fürsorgegesetz von 1959, das die Normalisierung des Lebens von geistig Behinderten formuliert: »Normalisierung bedeutet: den geistig Behinderten ein so normales Leben wie möglich zu gestatten«. Die Normalisierung bezieht sich auf die Bereiche: normaler Tagesrhythmus; Trennung von Arbeit- Wohnen - Freizeit; normaler Jahresrhythmus; normaler Lebenslauf; Respektierung der Bedürfnisse geistig Behinderter als normal; angemes-

sene Kontakte zwischen den Geschlechtern; normaler wirtschaftlicher Standard; normale Standards der alltäglichen Wohn- und Lebensbedingungen.

Normalisierung ist ein spiralförmig* sich entwickelnder Prozeß, der seinen Ausgang von der Normalisierung der Lebensbedingungen nimmt: Herausnahme aus geschlossenen Anstalten zugunsten gemeinde- und familiennaher Wohnformen. Das Ziel dieser Maßnahmen ist, für den Behinderten ein höheres Niveau an sozialem Ansehen und an sozialer Kompetenz zu erreichen. Dieses ermöglicht dann in einem nächsten Schritt die Etablierung weiterer normalisierter Lebensbedingungen, etwa im Arbeitsund Beschäftigungsbereich. Die erreichte Ebene fungiert wiederum als Mittel zur Aufwertung der sozialen Rolle des Behinderten - und so fort. Der Endpunkt des so verstandenen Normalisierungsprozesses wäre dann die physische (im äußerlichen Beieinander sich ausdrückende) und die soziale (einer humanen Akzeptanz zwischen Behinderten und Nichtbehinderten Ausdruck gebende) Integration Ferber/Schiller/Wedekind 1985, 10).

Das Verhältnis von Ziel und Mittel im Begriff der sozialen Integration ist im lebenslangen Normalisierungsprozess des Individuums und im historischen Gesellschaftsprozeß des Kollektivs insofern spiralig zu verstehen, als die Perspektiven von Ziel und Mittel wechseln. Bank-Mikkelsen hat in der Tradition einer praktisch-politischen Durchsetzung des Dänischen Fürsorgegesetzes immer wieder betont, daß über lange Zeiträume hinweg Normalisierung als Ziel anzusehen sei und Integration (die zuerst immer physische, äußerliche Integration ist) ein Mittel auf dem Wege zu diesem Ziel. Damit schloß er nicht aus, daß Segregation - wenn die »Besonderung« spezieller Hilfen im Schul- und Berufsausbildungsbereich so ausgedrückt werden mag - in vielen Fällen als probates Mittel zur Normalisierung notwendig sei. Die Diskussion im Gefolge der Empfehlung des Deutschen Bildungsrats, die erstmals hierzulande das Gegensatzpaar Integration versus Isolation von Behinderten zum bildungspolitischen Schlagwort hat aus der fragwürdigen Polarisierung erhob (1973, 16), mitunter kurzschlüssige bildungspolitische Konsequenzen abgeleitet, die weder von der sozialpolitischen Theorie des Normalisierungsgedankens noch von seiner administrativen Praxisumsetzung, geschweige denn im Lichte interkultureller Übertragbarkeit verantwortbar waren.

Die zunächst einfache, pragmatische Formulierung des Normalisierungsgedankens -bzw. seines höchsten Ziels, der sozialen Integration - wehrt eine Reihe von Mißverständnissen ab. Der Behinderte soll ein Leben so normal wie möglich führen können. Dies erfordert einfach, Behinderte so zu behandeln, wie man selbst behandelt werden möchte. Wohnen, Arbeit und Freizeit sind hierfür die entscheidenden Bewährungsfelder. Normalisation ist damit nicht »Normalmachung«, Anpassung des Behinderten an die Leistungs- und Verhaltensstandards der Nichtbehinderten. Wolfensberger (1984) hat dahingehend das Normalisierungskonzept neu zu formulieren für erfor-

^{*} vgl. Teil 1., Kap. 5: Krisenverarbeitung als Lernprozeß in acht Spiralphasen.

derlich gehalten. Es gehe um die social role valorization, um die Aufwertung der sozialen Rolle des Behinderten, um seine Anerkenntnis als Person so, wie sie ist. In den USA wurde ein Meßinstrument entwickelt, das zur quantitativen Erfassung des Normalisierungsgrades von sozialen Dienstleistungsunternehmen dient-. Program Analysis of Service Systems, PASS (Wolfenberger/Thomas 1982).

Die Aufwertung der sozialen Rolle des Behinderten ist an eine Verbesserung der Interaktion von Nichtbehinderten und Behinderten gebunden. Der »behindernde Aspekt des Verhaltens Nichtbehinderter« (Schuchardt 1985, 172) entscheidet auf drei Ebenen der unmittelbaren Ich-Du-Beziehung über die personale Integration, in der Kleingruppe (Familie, Freundeskreis, Schule, Arbeitskollegium) über die interpersonelle Beziehung und auf der Ebene der gesellschaftlichen Systembedingungen über die institutionelle Zuweisung. Integration als Herstellung optimaler Beziehungen zwischen Behinderten und Nichtbehinderten ist somit ein äußerst komplexer Interaktionsprozeß. In einem Schema von Reiser u. a. (1984, 289) ist das Kontinuum von Integration zwischen den Polen Entfremdung und Annäherung verdeutlicht. Zugleich wird es auf den drei Komplexitätsebenen von sozialen Bezugsgruppen dargestellt. Es geht um die Frage, wie der Behinderte von der inneren Einstellung des Nichtbehinderten her angenommen wird, zweitens, wie ihm im Medium interpersoneller Beziehungen der Gruppe begegnet wird, und drittens, wie ihn die Institutionen behandeln (Abb. VII).

Objektiver Normalisierungsgrad und subjektive Zufriedenheit des Behinderten mit seiner Rolle müssen nicht deckungsgleich sein. Dem liegt die schwierige Frage zugrunde, wie die Bedürfnisse von Betroffenen bestimmt werden können und wie sie in das Bewertungssystem einzubringen sind: Glück, Sich-wohl-fühlen, Zufriedenheit, Geborgenheit im Modus von Annäherung, der nicht ausschließen darf, daß der Behinderte auch einmal für sich und unter seinesgleichen bleiben möchte, im Club für Behinderte, im Gehörlosenverein, in der Familie.

Zusammenfassend kann definiert werden:

Integration ist eine subjektive und tatsächliche Eingliederung des Behinderten in den Sozialverband der Nichtbehinderten auf einem Kontinuum von Möglichkeiten, die zwischen den Polen von vollständigem Angenommensein und vollständiger Isolierung auszumachen sind.

In den Extremsituationen läßt sich sehr wohl signifikant sagen, ob jemand integriert oder extegriert ist. Aber diese Extremfälle sind selten. Die soziale Wirklichkeit besteht aus einem Zwischenbereich von Zugehörigkeit und Fremdheit, der alle unsere sozialen Bindungen mehr oder minder ausmacht.

Abb.	VII:	Komp	olexitä	itsebe	enen	der I	ntegr	ation

(Abb. fehlt!)

2. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen in der Bundesrepublik Deutschland

Die amtliche Behindertenstatistik

Die Disparitäten in der komplexen und handlungsorientierten Begriffsbildung von Behinderung lassen erwarten, daß sich dies auch in der amtlichen Behindertenstatistik niederschlägt. So wie es keinen durchgängig anerkannten und allgemeingültigen Begriff von Behinderung gibt, so gibt es auch keine exakte Angabe darüber, wieviel Behinderte in der Bundesrepublik Deutschland überhaupt zu zählen sind. Dies entspricht im übrigen der internationalen Diskussion.

Die Schwierigkeiten einer zuverlässigen statistischen Zählung von Behinderungen sind methodisch bedingt. Zur Erfassung der Vorkommenshäufigkeiten stehen vier Verfahren zur Verfügung: Tests. mündliche und schriftliche Befragungen, Dokumentenanalyse (Geburtsurkunden, Krankenblätter usw.), Registerauswertung (Meldelisten der Gesundheitsämter usw.) (Rath 1985, 39). Die erheblichen Nachteile der einzelnen Methoden können zwar durch Methodenkombination teilweise neutralisiert werden; ihre Aufwendigkeit steht jedoch kaum in einem angemessenen Verhältnis zum ungenauen und unsicheren Ertrag. Es kommt hinzu, daß von den jeweiligen Interessen her (medizinische, sozialgesetzgeberische, pädagogische Absichten) unterschiedliche Behindertenkategorien und Toleranzschwellen hinsichtlich des Schweregrades einer Beeinträchtigung in Ansatz gebracht werden. In den sich überschneidenden und widersprechenden Behindertenstatistiken werden zudem unterschiedliche Altersklassen zugrundegelegt. Ein Beispiel dafür liefert die pädagogische Statistik der in Sonderschulen befindlichen behinderten Kinder. Im Jahre 1983 wurden 4,16 v. H. der Schüler in den Klassenstufen 1 bis 10 in Sonderschulen beschult, davon 2,66 v. H. Lernbehinderte, die in allen anderen Statistiken über Behinderungen im Vorschulalter und im Erwachsenenalter fehlen (Kultusministerkonferenz 1984).

Infolgedessen operieren viele statistische Angaben mit der Annahme von Dunkelziffern. So rechnen die amtlichen Statistiken bis 1979 mit etwa 4 Mio. behinderter Bundesbürger und einer weiteren Dunkelzahl von etwa 1 Mio. Eine Studie des Socialdata-Instituts für Gesundheits- und Kommunikationsforschung veröffentlichte im Auftrag der Bundesregierung 1985 neue Zahlen, die nunmehr auf 7,8 Mio. geschätzt werden. Hierbei ist wiederum eingeräumt, daß davon etwa 25% nicht amtlich als Behinderte anerkannt sind (mithin läge eine realistische Zahl unter 6 Mio.; vgl. Abbildung VIII Behindertenstudie 1985).

Die Ungenauigkeiten der amtlichen Behindertenstatistik sind nicht zuletzt durch das Verhältnis von amtlich festgestellten (und damit erst registrierten) und angenommenen Behinderungen bedingt. Ein Behinderter wird erst durch einen förmlichen Verwaltungsakt des gesetzlich zuständigen Rehabilitationsträgers, durch ein amtliches Feststellungsverfahren, zum Behinderten mit dem Anspruch auf Rehabilita-

Abb. VIII: Behindertenstatistik: Behindertenstudie 1985

Behinderte in der Bundesrepublik Deutschland Behinderte deutscher Staatsangehörigkeit in Privathaushalten und Behindert in stationären Einrichtungen

insgesamt **7,8 Mio = 13,54 %**der deutschen Bevölkerung in
Privathaushalten und aller Anstaltsbewohner

Amtlich anerkannte ausländische Behinderte 120,2 Tausend

Behinderte deutscher Staatsangehörigkeit in Privathaushalten					
Insgesamt:	7,4653	Millionen	13,5 % der Bevölkerung		
Erwachsene Behinderte	6 082	Millionen	in Privathaushalten 15,8% aller Erwachsenen		
Liwaciiselle Defilituerte	0,902	MINIONEN	in Privathaushalten		
Behinderte Kinder und Jugendliche	483,3	Tausend	3,84% aller Kinder und		
			Jugendlichen in		
			Privathaushalten		
Behinderte Kinder unter 6 Jahren	140	Tausend	4,45% aller unter 6jährigen		
			in Privathaushalten		
Behinderte Kinder und	343,3	Tausend	3,63% aller 6- bis unter		
Jugendliche von 6 bis unter 18			18jährigen in		
Jahren			Privathaushalten		

Behinderte in stationären Einrichtungen

Insgesamt: 337 Tausend
Behinderte Kinder und Jugendliche: 61,7 Tausend
Erwachsene Behinderte: 275,3 Tausend

tionsleistungen wie berufliche Umschulung, steuerliche Vergünstigung, Aufwendungen und Erstattungen nach dem Bundessozialhilfegesetz, Sonderbeschulung. In dem Verfahren muß der zuständige Rehabilitationsträger feststellen, daß zur dauerhaften Eingliederung des Behinderten medizinische, berufsfördernde oder ergänzende Maßnahmen für den Rehabilitanden eingeleitet werden. Verschiedene Rehabilitationsträger verwenden statt des Begriffs Rehabilitand auch andere Termini. Sie sprechen z. B. von Arbeitsunfähigen (Krankenversicherung), Versicherten (Rentenversicherung), Verletzten (Unfallversicherung), Beschädigten (Kriegsopferversorgung), beruflich Behinderten (Arbeitsverwaltung) oder Sonderschulbedürftigen (Schulverwaltung). Behinderte, die infolge einer Behinderung in ihrer Erwerbsfähigkeit nicht nur vorübergehend um mindestens 50 v. H. gemindert sind, gelten nach dem Schwerbehindertengesetz als Schwerbehinderte. Die Eigenschaft als Schwerbehinderter muß vom Versorgungsamt feststellt werden. Derzeit ist nur etwa jeder fünfte Rehabilitant anerkannter Schwerbehinderter.

Für die pädagogische Bestandsaufnahme von Behinderungen liegt seit dem britischen Warnock-Report von 1978 ein kategorial differenzierteres Erfassungssystem vor, das neben den Behinderungsarten eine gleitende Skala von Auffälligkeiten vom unauffälligen Normalbereich bis zur Schwerstbehinderung enthält (Warnock 1978, 383; s. Abbildung IX).

Abb. IX: Possible Grid as a Basis for Statistical Returns (Warnock 1978)

Degree of impairment	No	Slight	Moderate	Severe	Total
Area	impairment	impairment	impairme	impairment	impairment
			nt		
Vision					
Hearing					
Mobility upper limb					
Mobility					
lower limb					
Physical health					
Expressive language					
Language					
comprehension					
Specific learning (if					
any)					
Current intellectual					
functioning					
Social and emotional					
behaviour					

Im *Ergebnis* kann es als sicher angesehen werden, daß in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 4 und 5 Mio. Behinderte leben. Nahezu 500 000 Personen, die bei Verkehrsunfällen verletzt werden, kommen jährlich hinzu. Im gleichen Zeitraum ereignen sich über 80 000 Arbeitsunfälle mit schweren Verletzungsfolgen. 290 000 Frauen und Männer scheiden alljährlich wegen Krankheit oder gesundheitlichen Verschleißerscheinungen vorzeitig aus dem Erwerbsleben aus. Etwa 40 000 Kinder werden Jahr für Jahr mit körperlichen, geistigen oder seelischen Schädigungen geboren. 300000 Schüler im schulpflichtigen Alter gelten als so weit körperlich, geistig oder seelisch behindert, daß sie in Sonderschulen beschult werden müssen.

So alarmierend diese Zahlen sind, ihre Relation gewinnen sie erst im internationalen Kontext: »Die Schätzzahlen für einzelne Krankheiten und Krankheitsfolgen in der Weltbevölkerung wie 20 Mio. Leprakranke, 70 Mio. Gehörlose, 40 Mio. Blinde, 15 Mio. Epileptiker sind eindrucksvoll, jedoch unter dem finalen Aspekt von Prävention und Behandlung nur bedingt von Bedeutung. Als aussagestärker erweisen sich

Angaben von Relationen, weil sie besondere Notstände aufzeigen können. Die Angaben beispielsweise, daß im Weltdurchschnitt 3 von 1000 Menschen blind sind, in Afrika durchschnittlich 7 von 1000 und im Voltabecken 30 von 1000, lenken die Aufmerksamkeit auf Regionen, in denen medizinische Behandlung von Augenkrankheiten und Bekämpfung der Ursachen dringend notwendig sind. Langandauernde Hungersnot in Afrika spiegelt sich in Veränderungen der Kindersterblichkeit wider: Sie betrug eins von zehn und wird jetzt auf fünf von zehn geschätzt; mancherorts beträgt sie zehn von zehn« (Rath 1985, 44).

Die staatliche Rehabilitationspolitik*

Der Anspruch auf Hilfe zur Rehabilitation ergibt sich für Behinderte in der Bundesrepublik Deutschland aus den Grundrechten des Grundgesetzes und aus zahlreichen sozialpolitischen Gesetzen. Die Postulate des Schutzes der Menschenwürde, des Rechtes auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, des Rechtes auf Leben und körperliche Unversehrtheit, der Gleichheit vor dem Gesetz, des Elternrechtes der Pflege und Erziehung der Kinder und des Rechtes auf Freizügigkeit und der freien Berufs-, Arbeitsplatz- und Ausbildungsstättenwahl sind wesentliche Grundlagen für staatlichen und gesellschaftlichen Verpflichtungen zur Schaffung und menschenwürdiger Lebensbedingungen Behinderter. Die Rehabilitation Behinderter ist Teil des umfassenden Systems der sozialen Sicherheit. Meist obliegt sie den Sozialversicherungsträgern, deren Finanzierung durch solidarische Beiträge erfolgt, die in der Regel durch Arbeitnehmer und Arbeitgeber entrichtet werden. In Einzelbereichen erbringt der Staat zusätzliche Zuschüsse aus dem Versicherungsprinzip gilt für bestimmte Versorgungsprinzip, dessen Finanzierung aus öffentlichen Haushalten erfolgt. Hat ein Behinderter keinen Leistungsanspruch bei einem Versicherungs- oder Versorgungsträger, so ist die Sozialhilfe leistungsverpflichtet, soweit eigene Mittel des Antragstellers oder anderer gesetzlich zum Unterhalt verpflichteter Personen nicht zur Verfügung stehen.

Die Aktualisierung der staatlichen Rehabilitationspolitik kann an den periodisch dem Bundestag vorgelegten Berichten der Bundesministerien für Arbeit und Soziales und für Bildung und Wissenschaft abgelesen werden. Sie geben Aufschluß über den jeweiligen Stand der Rehabilitationsmaßnahmen und die Perspektiven für eine Weiterentwicklung. Zur Verdeutlichung sollen beispielhaft die beiden letzten Berichte herangezogen werden: »Behinderte und Rehabilitation. Bericht der Bundesregierung über die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation 1984« sowie »Bericht der Bundesregierung zur Sicherung der Zukunftschancen der Jugend in Ausbildung und Beruf 1984«.

^{*}Neben den an dieser Stelle kurzgefaßten und mehr bildungspolitisch ausgerichteten Anmerkungen folgt eine systematische Darstellung der Rehabilitation im Teil V.

Der Rehabilitationsbericht (vgl. Teil V: Rehabilitation: Grundlagen, Entwicklungen und Perspektiven. Die ausführliche Darstellung in Teil V orientiert sich an der hier genannten Gliederung des Rehabilitationsberichtes) verfolgt den Zweck, »umfassend die Leistungen und Hilfen zur Eingliederung Behinderter« darzustellen. Diese sind in 14 Einzelkapiteln dargestellt: L Grundlagen, 11. Vorsorge, Früherkennung, Frühförderung, III. Medizinische Rehabilitation, IV. Bildung für Behinderte, V. Berufliche Rehabilitation, VI. Beschäftigung Behinderter auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und in Werkstätten für Behinderte, VIL Behindertengerechte Umwelt (Bauen, Wohnen, Verkehr), VIII. Behinderung und Familie, IX. Behindertensport, X. Eingliederung Behinderter in die Gesellschaft, XI. Besondere Probleme einzelner Behindertengruppen, XII. Ausund Fortbildung der bei der Eingliederung Behinderter tätigen Fachkräfte, XIII. Forschung und Dokumentation, XIV. Weiterentwicklung des Rechts zur Eingliederung Behinderter.

Was den sozialpolitisch brisanten Umfang des Behindertenproblems angeht, so zeigt sich, daß der Rehabilitationsbericht - in Übereinstimmung mit den bisherigen medizinischen und arbeitsmarktrechtlichen Definitionen - Behinderung ausschließlich als Minderung der Erwerbsfähigkeit ansieht. Hiernach wird mit 4,6 Mio. Schwerbehinderten (MdE von > 80%) gerechnet. Davon stehen 1,2 Mio. im Arbeitsleben, und von diesen sind wiederum 140 000 arbeitslos. 3,4 Mio. »stehen nicht im Arbeitsleben« (Kinder, Alte, Hausfrauen). Es kommen noch einmal 700 000 leichter Behinderte (MdE von > 50%) hinzu. Das pädagogische Problem von Behinderung -etwa »Sonderschulbedürftigkeit«- ist damit nicht erfaßt.

Der Rehabilitationsbericht nimmt - im Gegensatz zum Bildungsbericht expressiv verbis, nicht nur sinngemäß - zum Problemkreis »Integration und Sondereinrichtungen« grundsätzlich Stellung. Er fragt, »ob Fördermaßnahmen der Vorzug zu geben ist, die gezielt auf Behinderte ausgerichtet sind, oder ob eher die Gemeinschaft mit Nichtbehinderten gesucht werden sollte. Auch hier kann eine sachgerechte Entscheidung nicht abstrakt und generell getroffen werden, sondern nur nach der konkreten Situation des Betroffenen und den konkreten Fördermöglichkeiten. Integration mit Nichtbehinderten als bloßes Zusammensein ohne hinreichende Förderangebote führt nicht zu Chancengleichheit, sondern zu Chancenverringerung der Behinderten« (11). Die Grundsatzaussage bezieht sich auf Frühförderung und auf Schule; Berufsbildungseinrichtungen bleiben von solchen institutionellen Abwägungen ausdrücklich ausgeschlossen.

»Vorsorge, Früherkennung und Frühförderung« von Behinderungen machen einen Schwerpunkt der staatlichen Rehabilitationsbemühungen aus. Statistisch interessant ist, daß die Wahrnehmung der von den gesetzlichen Krankenkassen angebotenen Früherkennungsuntersuchungen stetig zugenommen hat. Im Jahre 1972 beteiligten sich 53,55% Berechtigte, im Jahre 1981 schon 85,79%. Der Anstieg rechtfertigt, die Inanspruchnahme weiter zu propagieren. Bis heute stehen, neben 3000 niedergelassenen Kinderärzten, rund 50 sozialpädiatrische Einrichtungen und rund 500 Frühförderstellen zur Verfügung, die allerdings gebietsmäßig nicht gleich verteilt sind. Der

Bericht bevorzugt - bei nur noch geringem Ausbaubedarf - die regionalen Frühförderstellen vor den überregional arbeitenden Zentren. Er befindet sich damit im Einklang mit den von Experten und von den meisten Fachverbänden empfohlenen Regelungen.

Das Kapitel »Berufliche Rehabilitation« bildet einen weiteren Schwerpunkt. Auch für Behinderte wird die Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt nach wie vor als höchstes Ziel angesehen: »Jeder Behinderte muß die Möglichkeit haben, durch seine Arbeit entsprechend seinen Fähigkeiten das Seine zum Wohl der Gemeinschaft beizutragen« (47). Trotz der zur Konsolidierung der öffentlichen Haushalte erforderlichen Sparmaßnahmen ist die Bundesregierung vom »hohen Qualitätsstandard der beruflichen Rehabilitation« überzeugt (48). Es werden eine Reihe von Maßnahmen der Berufsfindung und Arbeitserprobung, von sozialen und gesetzlichen Hilfemaßnahmen und Arbeitsstätten aufgezählt.

Mit etwa 330 anerkannten Werkstätten für ca. 80 000 Behinderte ist der aktuelle Bedarf an Werkstattplätzen weitgehend gedeckt (75). In 21 Berufsförderungswerken stehen für berufsfördernde Maßnahmen und Umschulungsverfahren von Erwachsenen ca. 12 000 Plätze zur Verfügung. In 3 7 Berufsbildungswerken zur Erstausbildung behinderter jugendlicher bestehen noch einmal ca. 10 000 Plätze; drei weitere Berufsbildungswerke sind im Bau, ein weiteres ist in der Planung. Mit diesen Zahlen wird der Bedarf als gedeckt angesehen (60).

Der letzte bemerkenswerte Akzent im *Rehabilitationsbericht* ist das Bekenntnis der Bundesregierung zur Integration von Behinderten. Die beiden einschlägigen Abschnitte des Berichts sollen daher vollständig wiedergegeben werden (37):

»Förderung in Regeleinrichtungen

Die bisher übliche Bildung in Sondereinrichtungen für Behinderte wird allerdings zunehmend kritisch betrachtet. Die Sonderschule gilt vielfach als >Restschule< mit verminderten Chancen und stößt entsprechend auf Ablehnung; bemängelt wird die Isolation der Sonderschüler, die eine Verfestigung von Vorurteilen gegenüber Behinderten zur Folge hat. Um der Gefahr unnötiger Schonräume und isolierter Sonderbedingungen entgegenzuwirken und dem Prinzip >soviel besondere Förderung wie nötig, soviel gemeinsames Lernen wie möglich< in der Praxis Geltung zu verschaffen, haben Bund und Länder seit Anfang der 70er Jahre rund 70 Mio. DM für integrierende Modellversuche und wissenschaftliche Begleitprojekte bereitgestellt. Gegenwärtig befinden sich noch etwa 40 Modellvorhaben im Stadium der Durchführung.

Die Erfahrungen aus den Modellversuchen zeigen unter anderem, daß viele behinderte Kinder und Jugendliche sehr gut in Regeleinrichtungen gefördert werden können, wenn sie dort zusätzliche sonderpädagogische Hilfe durch ausgebildete Fachkräfte erhalten, eine angemessene zusätzliche Betreuung sowie eine behindertengerechte Ausstattung gewährleistet sind und eine bestimmte Anzahl Behinderter je Klasse nicht überschritten wird. Oft läßt sich schon das Entstehen einer Behinderung durch individuelle Betreuung in der Frühförderung, im Kindergarten und in der Grundschule so weit ausgleichen, daß ein späterer Übergang in Sondereinrichtungen nicht mehr erforderlich ist. Dies setzt jedoch - außer gezielten Fördermaßnahmen für die behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder - eine gründliche sonderpädagogische Schulung aller pädagogischen Mitarbeiter der Regeleinrichtungen sowie ihre Motivation zur Berücksichtigung der besonderen Probleme Behinderter voraus.«

Nicht nur im letzten Abschnitt fallen deckungsgleiche Passagen zum Bundesbil-

dungsbericht (147) auf, die im Zuge der interministeriellen Abstimmung formuliert sein dürften. Zu den »Voraussetzungen integrativen Lernens« heißt es noch einmal: »Bildung und Ausbildung müssen so viel gemeinsames Lernen zusammen mit nichtbehinderten Kindern wie möglich beinhalten; eine besondere Förderung ist von Anfang an auf das notwendige Maß zu beschränken« (38; gleichlautend: Bildungsbericht 146). Empirisch wird darauf hingewiesen, daß die Integration körperbehinderter Schüler am weitesten fortgeschritten sei (38-39). Bei Seh- und Hörgeschädigten gäbe es »noch eine Reihe ungelöster Probleme« wie zu modifizierende Lehrpläne, spezielle Arbeitstechniken und Unterrichtsmaterialien. Wenn für eine »gezielte Förderung« Sondereinrichtungen »in Anspruch genommen« würden, sei die Kooperation mit Regeleinrichtungen sicherzustellen, um »der Gefahr sozialer Isolierung … entgegenzuwirken« (39).

An dieser wie an mehreren Stellen besteht der Eindruck, daß die gemeinsame pädagogische Förderung behinderter und nichtbehinderter Schüler die Regel sein sollte: » Kann behinderten Kindern und Jugendlichen in den vorhandenen Regeleinrichtungen trotz zusätzlicher Betreuung nicht die bestmögliche Förderung vermittelt werden, müssen für eine gezielte Förderung Sondereinrichtungen in Anspruch genommen werden ... « (39). »Die Entscheidung für eine Sondereinrichtung muß im übrigen nicht endgültig sein ... « (39). Das Verhältnis von integrierter Förderung und der »Ausnahme« Sondereinrichtung ist indessen nicht offengelegt; es muß aus solchen Textstellen erschlossen werden. Weiterhin sind die Aussagen nicht differenziert, beispielsweise auf Lebensalter. Schweregrad von Behinderung oder Behindertengruppen. In der Hervorhebung von Sonderausbildungen der beruflichen Bildung nach § 48 Berufsbildungsgesetz und § 42 b Handwerksordnung ergibt sich ein gewisser Widerspruch zum »integrativen« Tenor (41-42).

Der *Bundesbildungsbericht* konzentriert die im Rehabilitationsbericht vorgetragenen Aussagen noch einmal auf behinderte Kinder und Jugendliche. Diesbezügliche »Zielsetzungen der Bundesregierung« sollen deshalb ebenfalls im Wortlaut angeführt werden (im folgenden: Bundesbildungsbericht, 146):

- »- Ziel der Politik der Bundesregierung ist es, behinderten jungen Menschen die Eingliederung in das berufliche, soziale und kulturelle Leben zu erleichtern und dabei den Gefahren unnötiger Schonräume und isolierender Sonderbedingungen entgegenzuwirken.
- Ausgehend von einer ganzheitlichen Konzeption, muß die Früherkennung und Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder in ihrer grundlegenden Bedeutung für spätere Entwicklungs- und Bildungschancen unterstützt und ausgebaut werden.
- Bildung und Ausbildung müssen soviel gemeinsames Leben mit nichtbehinderten Kindern wie möglich beinhalten; eine Förderung in besonderen Formen ist von Anfang an auf das notwendige Maß zu beschränken.
- Durch flankierende Maßnahmen muß Behinderten der schwierige Übergang von der Schule in die Berufsausbildung sowie in die Arbeits- und Erwachsenenwelt erleichtert werden.
- Die Bundesregierung hält es für unabdingbar, daß Betriebe und Verwaltungen zusätzliche Ausbildungsplätze für Behinderte bereitstellen.
- Die Integration behinderter Studentinnen und Studenten in den Hochschulen ihrer Wahl ist durch Berücksichtigung ihrer besonderen Bedürfnisse zu fördern.«

Der Aspekt der Integration - dieser Begriff selbst wird hier sonst vermieden - ist an mehreren Stellen wiederholt. Es wird auf empirische Untersuchungen verwiesen: »Die Erfahrungen aus den Modellversuchen zeigen, daß viele behinderte Kinder und Jugendliche sehr gut in Regeleinrichtungen gefördert werden können, wenn sie dort zusätzliche Hilfen durch ausgebildete Fachkräfte erhalten« (147). An der Grundschule haben sich die zur Verhinderung und Verminderung von Sonderschulbedürftigkeit entwickelten und erprobten Maßnahmen durchweg bewährt« (148).

Empirische Rahmenbedingungen

Politische Absichtserklärungen zur sozialen Integration haben normativen Status. Wieweit sie tatsächlich in praeskriptive legislative und exekutive Maßnahmen umgesetzt werden und die reale Lebenslage der Behinderten verbessern, ist eine zweite Frage. Sie ist empirisch belangbar. Das Resultat dieser Betrachtung ist eine beträchtliche Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Ein öffentlich gemachtes, politisches Ereignis erhellt dieses Mißverhältnis zwischen Proklamation und Realisierung wie kein zweites: das Internationale Jahr der Behinderten 198 1. In der Bilanz zu dem weltweit von der UNO proklamierten Jahr (Holtz 1982) finden sich völlig unvereinbare Standpunkte. Auf der einen Seite steht die positive Bilanz aus der Sicht des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange der Behinderten, nach der etwa durch die Öffentlichkeitsarbeit eine Bewußtseinsänderung der Nichtbehinderten stattgefunden habe. Zu Beginn des Jahres hatten 68% der Bevölkerung keinerlei Kontakt mit Behinderten; zum Ende des Jahres waren es immerhin 3,5 Millionen gleich 8 % mehr. Nur noch 19% der Bevölkerung (gegenüber 32% zu distanziert gegenüber zeigten sich Behinderten (Holtz 1932. Demgegenüber steht die Anklage der betroffenen Behinderten, die eine deutliche Negativseite der Bilanz offenlegt (ebenda, 62).

Das Leistungsprinzip der Industriegesellschaften - der westlichen wie der östlichen -führt unausweichlich zu einer Verschlechterung der Rahmenbedingungen für die humane Akzeptanz und die gesellschaftliche Eingliederung der Behinderten. Weniger leistungsfähige Behinderte werden ausgesondert und arbeitslos. Wirtschaftliche Rezession und strukturelle Wandlung der zunehmend rationalisierten Industrie lassen mit den gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Mitteln keine durchgreifende Änderung in den Aussichten einer beruflichen Rehabilitation von Behinderten erwarten. Von technischen Innovationen bei Datenverarbeitung, Mikroprozessoren und neuen Mediensystemen haben Behinderte eher wegrationalisierte Arbeitsplätze denn zusätzliche Beschäftigungsmöglichkeiten zu erwarten. Von Ausweichmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt, vom Dienstleistungssektor, von den Aufgaben sozialer Hilfe und von der Ermutigung zur alternativen Eigenarbeit ist in dieser auf ökonomische Effizienz Beschäftigungspolitik nicht die Rede.

Drängendstes Problem stellt die - nach den Beschäftigungsquoten der letzten Jahre immer noch steigende - Zahl der Arbeitslosen unter den Schwerbehinderten dar. Von

1980 bis 1983 ist die Arbeitslosigkeit Schwerbehinderter von 74500 auf 138000 gestiegen (Behinderte und Rehabilitation 1984, 66). Der Bericht legt nicht offen, daß zeitweise bis zu einem Drittel aller Arbeitslosen Behinderte sind, wenngleich der Prozentsatz bei steigender Arbeitslosenzahl und gleichbleibender Anzahl Behinderter sinkt (1979, 33,8%, 1983 19,6% nach Runde 1985, 204).

Die »Beschäftigungspflicht« Behinderter stellt nach wie vor ein ungelöstes gesellschaftliches Problem dar. Laut Schwerbehindertengesetz müssen Betriebe mit mehr als 15 Beschäftigten 6% Schwerbehinderte anstellen oder ersatzweise eine Ausgleichsabgabe von DM 100,- monatlich pro nicht eingestellten Beschäftigten zur Schaffung von Arbeitsplätzen für Schwerbeschädigte zahlen (laut Kabinettsvorlage von 1986 wird eine Erhöhung der Ausgleichsabgabe auf DM 150,gesetzlich vorbereitet). Bei 1023. 153 zu besetzenden Pflichtplätzen waren 76,9% besetzt und 23,1 % unbesetzt. Die unbesetzten 236 518 Pflichtplätze für Behinderte verteilten sich auf 86 713 denen 37 300 gar keinen Schwerbehinderten beschäftigten. Ausgleichsausgabe wurden dafür in 1983 DM 230,8 Millionen gezahlt. Tatsächlich werden die durch erträglich hohen Beschäftigungsquoten aber Selbstrekrutierung Arbeitnehmern in Betrieben erzielt, bei denen ein gesundheitlicher Schaden vorliegt, und die sich dann als Schwerbehinderte anerkennen lassen. Dadurch sind zumal größere Betriebe für »geschlossene Arbeitsmärkte«, politische Instrument Behinderte ist »das den Einstellungsbereich relativ stumpf geworden« (Runde 1985, 214).

Was schließlich die berufliche Erstausbildung Behinderter angeht, so müßten etwa 6% aller Ausbildungsplätze für behinderte Jugendliche zur Verfügung stehen. Es existieren jedoch nur 1,3 % solcher Plätze (Runde 1985, 206). Es wird vollständig auf Berufsbildungswerke gesetzt. Von den

10 000 Plätzen in Berufsbildungswerken sind rund 3000 für Körper- und Sinnesbehinderte bestimmt. Dadurch können auf den 7000 verbleibenden Plätzen nur ca. 5% der Absolventen von Schulen für Lernbehinderte ausgebildet werden (Behinderte und Rehabilitation 1984, 60). Das Gros der Lernbehinderten bleibt somit fachlich unzureichend beschult in Jungarbeiterklassen, wird durch verlängerte berufsvorbereitende Maßnahmen von der eigentlichen Berufspraxis und vom Arbeitsmarkt ferngehalten (und belastet damit die Statistik nicht mit weiteren Negativbilanzen), bleibt »Berufsschüler ohne Berufschance« (Kloas/ Stenger 1980).

Neben der Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt bildet das soziale Ansehen Behinderter in der Gesamtbevölkerung eine empirische Meßgröße für ihre Integration. Die Ergebnisse aus soziologischen Befragungen sind hinreichend bekannt und immer wieder bestätigt worden (von Bracken 1981; Cloerkes 1985): Behinderte stellen eine von Vorurteilen belastete und von Stigmatisierung bedrohte Minderheit der Gesellschaft dar. Ausschlaggebende Variablen sind die Sichtbarkeit von Behinderung (Entstellung) und die kognitive Leistungsfähigkeit. An der untersten Stelle des Sozialprestiges stehen Beeinträchtigungen der Intelligenz: Lernbehinderte und geistig Behinderte.

Die Möglichkeiten der sozialen Integration Behinderter werden daher von den spezifischen Vorurteilsbildungen der Gesellschaft entscheidend mitbestimmt. Das höchste Maß von sozialer Akzeptanz ist mit der Kompensation der Behinderung durch eine intellektuelle Leistung erworben. So haben sehgeschädigte Schüler nur dann eine Chance der Integration in allgemeine Schulen, wenn sie mindestens gut durchschnittliche Schulleistungen erbringen (Muth u. a. 1982; Rath/Appelhans 1985). Gegenüber der vielfach vertretenen Meinung, ein frühzeitiger Kontakt zwischen Behinderten und Nichtbehinderten vermindere die soziale Distanz in späteren Lebensaltern, gilt die »Kontakthypothese« nur sehr bedingt (Cloerkes 1985). Es hängt von der Behinderungsart, vom Behinderungsgrad, vom Interaktionsfeld (Familie, Partnerschaft, Öffentlichkeit, Schule, Beruf) und von der individuell höchst unterschiedlichen Bereitschaft der Nichtbehinderten ab, die Einstellungen zu Behinderten und damit ihre soziale Integration zu einem Lernprozeß zu machen.

3. Die Eingliederung Behinderter in das Bildungssystem

Gemäß der Festlegung zum Begriff der Integration, wird im folgenden die soziale Integration von Behinderten als eine Zielvorstellung verstanden, die mit unterschiedlichen institutionellen Mitteln zu erreichen ist (vgl. Bank-Mikkelsen 1980). Sowohl spezielle Einrichtungen, in denen ausschließlich Behinderte gefördert werden (die Bezeichnung »abgesonderter« oder »separierender« Anstalten verkennt ihre Zielsetzung), als auch gemeinsame Institutionen, in denen zugleich Behinderte und Nichtbehinderte erzogen und unterrichtet werden, nehmen die Aufgabe einer bestmöglichen gesellschaftlichen Eingliederung von Behinderten wahr. - Der Bereich der Erwachsenenbildung Behinderter wird an dieser Stelle nicht behandelt, da er Gegenstand des Teils I, des Teils III und des Teils IV ist.

Vorschulische Einrichtungen

Die Erziehung behinderter Kinder im Frühbereich (0 bis 3) und im Elementarbereich (3-6) erfolgt in Institutionen, die teilweise von öffentlichen Trägern, teilweise von freien Wohlfahrtsverbänden und von Elternvereinigungen auf privater Basis unterhalten werden. Der Besuch ist freiwillig. Aus Gründen der rechtzeitigen Behandlung früh erkannter Behinderungen sowie der besonderen und gesteigerten Erziehungsnotwendigkeit bei gravierenden Behinderungen liegt jedoch ein pädagogisches Erfordernis vor, das in seiner Dringlichkeit kaum zu überschätzen ist. Eine vorschulische geplante Erziehung liefert bei manchen Entwicklungsbeeinträchtigungen ein unerläßliches Fundament für die nachfolgenden schulischen Maßnahmen.

Sonderkindergärten, in denen sonderpädagogisch vorgebildete Kindergärtnerinnen, Jugendleiterinnen, Erzieher und Sozialarbeiter tätig werden, sind notwendig für gehör- und sprachgeschädigte, sehgeschädigte, körperbehinderte und geistigbehinderte Kinder. Die enge Verbindung zu den schulischen Einrichtungen legt eine Angliederung an Sonderschulen oder auch an Heime und Internate nahe, wo zugleich die zeitige ärztlich-diagnostische und -therapeutische Vorkehrung getroffen werden kann. Die Betreuung gehörloser, blinder und schwer körperlich behinderter (insbesondere spastisch gelähmter) Kinder hat in Deutschland ausreichende Organisationsformen gefunden.

Die Rückstellung schwachbegabter (lernbehinderter) und verhaltensauffälliger Kinder vom Schulbesuch der allgemeinen Schule sollte in der Regel zu einer Förderung in Schulkindergärten führen, in denen nach anfallendem Bedarf später sonderschulbedürftig werdende Kinder von den grundschulunreifen Schülern getrennt werden können. Teilweise sind diese Schulkindergärten als sogenannte Vorklassen den Lernbehindertenschulen angegliedert, wo eine ständige Durchlässigkeit zur Unterstufe hin gegeben ist.

Hör- und sprachgeschädigte Kinder erfahren einen, zumindest nach der Diagnose der verzögerten Sprachentwicklung recht früh beginnenden Haus-Sprachunterricht

durch die Eltern, die von Ambulanzen der betreffenden Sonderschulen angeleitet werden. Ähnliche Instruktionen erfolgen in Großstädten für die Eltern blinder, körperbehinderter und geistigbehinderter Kinder.

Unter dem Oberbegriff der Früherfassung werden alle Maßnahmen diagnostischer Früherkennung von Behinderungen (z. B. Schwerhörigkeit), Frühbehandlung (Hörerziehung), Früherziehung (Haus-Sprach-Erziehung) und der rechtzeitigen Einschulung in die geeignete Schule ohne den mehrjährigen Umweg über das Versagen oder ungenützte Rückstellung vom Schulbesuch verstanden. Die reibungslose Durchführung der Früherfassung ist vom Zusammenspiel ärztlicher und schulischer Stellen abhängig. Daher stellt das rechtliche Problem - Chancengleichheit - oft eine beträchtliche Hürde dar, die nur durch intensive Elternberatung und Mithilfe des Elternhauses selbst zu überwinden ist (Speck 1977; Ohlmeler 1979).

In den letzten Jahren hat die namentlich von Elterninitiativen geforderte gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in allgemeinen Kindergärten zur Einrichtung von ca. 500 sogenannten »Integrationskindergärten« geführt. Inzwischen liegen etliche Erfahrungsberichte vor (BMBW-Werkstattbericht 1982; Hundertmarck 198 1; Kniel/Kniel 1984). Generell entstehen hierbei weder größere organisatorische noch curriculare Probleme. Im Kindergarten besteht kein schulrechtlicher Zwang zur Leistungsbewertung und demnach keine negative Selektion kognitiv weniger leistungsfähiger Kinder. Gleichwohl ist die Hereinnahme schwerbehinderter Kinder in allgemeine Kindergärten umstritten, auch wenn es Zwischenberichte darüber gibt, daß kein noch so schwer beeinträchtigtes Kind ausgeschlossen werde (Feuser 1984).

Die gemeinsame Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Früh- und Elementarbereich wird durch zwei Annahmen begründet, die angesichts der Kürze von Erfahrungen indessen nicht verifiziert sind. Das übergeordnete Lernziel integrativer Erziehung besteht in den Absichten »sozialen Lernens«: Nichtbehinderte sollen möglichst frühzeitig den sozialen Umgang mit Behinderten als natürlich erfahren. Im Längsschnitt ist die Kontakthypothese noch keiner Bewährung unterzogen: Wir

wissen nicht, ob die soziale Distanz zwischen Nichtbehinderten und Behinderten durch frühkindliche Erfahrungen gemeinsamen Umgangs abgebaut wird. Die zweite These besteht in der Grundlegung späterer integrativer Organisationsformen: Kinder, die im Kindergarten zusammen gespielt haben, sollen die Gemeinschaft von Behinderten und Nichtbehinderten als den Weg des normalen Miteinanders auch in der Schule erleben. Die ersten »Integrationsklassen« in der Grundschule sind den Schulbehörden meist mit der Begründung abgerungen worden, daß die Formen sozialen Lernens aus dem Elementarbereich eine sinnvolle Fortsetzung erfahren müßten: »Aus diesen Erfahrungen läßt sich die Annahme wagen, daß die in den nächsten Jahren entstehende Zahl integrativer Grundschulen an der Zahl der integrativen Kindergärten ablesbar ist« (Muth u. a. 1982, 17).

Allgemeinbildende Schulen

In der Frage der zweckmäßigen Beschulung behinderter Kinder und Jugendlicher während der allgemeinbildenden Schulzeit konkurrieren demgemäß heute zwei alternative institutionelle Lösungen: Sonderschule versus integrative Förderung behinderter Schüler in allgemeinen Schulen. Noch bis Ende der 70er Jahre ging die Kultusministerkonferenz in ihrer Bedarfsschätzung von einem Ausbaubedarf an Sonderschulplätzen aus, der sich vorwiegend aus Defiziten des Schulplatzangebotes in Flächenstaaten ergab. Die Grundlage einer Fortschreibung von Bedarfszahlen bilden zwei amtliche Dokumente, die in Zeiten der Bildungsreform entstanden und damals, dem optimistischen Trend entsprechend, auf ständige Expansion setzten. Abbildung VIII gibt die seinerzeitigen Schätzzahlen von KMK (1972) und Deutschem Bildungsrat (1973) wieder. Diesen Sollzahlen stehen die statistisch letztermittelten Ist-Zahlen vom Juni 1986 gegenüber (KMK 1986). Der Vergleich zeigt, daß der geplante Ausbaustand im ganzen überschritten ist, etwa bei der Population der Lernbehinderten, wohingegen bei Schwerhörigen, Sehbehinderten und Sprachbehinderten noch Nachholbedarf errechnet werden könnte.

Abb. X: Statistik des Sonderschulwesens 1985 (in Prozenten; Bezugszahl: alle Schüler in der allgemeinbildenden Schulpflichtzeit von 8-15 Jahren)

Kategorien	Bedarfsschätzung			Ist-Wert	
Behinderungsart	KMK	Deutsche	er Bildungsrat	BRD	
Sondererziehungsbedürftige		Behindert	von Behin- derung bedroht	1985	
Blinde	0,015	0,012		0,058 Sehgeschädigte	
Gehörlose	0,05	0,05		0,144 Hörgeschädigte	
Geistigbehinderte	0,60	0,60		0,629	
Körperbehinderte	0,20	0,30		0,213	
(langfristige Kranke)	0,20	(0,20)		,= : 5	
Lernbehinderte	4,00	2,50	3,0-4,0	2,530	
(Lernschwierigkeiten)	, ´	•	(10,0)	,	
Schwerhörige	0,18	0,30	, ,	0,144 Hörgeschädigte	
Sehbehinderte	0,10	0,30		0,058 Sehgeschädigte	
Sprachbehinderte	0,50	0,70	2,5	0,277	
(ambulant Therapiebedürftige)	(1,00)				
Verhaltensgestörte	1,00	1,00	3,0-4,0	0,207	
Sonstige (ambulante Therapie)					
	6,645	5,962	6,845		

(Quellen: 1) KMK 1972; 2) Deutscher Bildungsrat 1973; 3) KMK 1986.)

Angesichts der seit 1977 drastisch zurückgehenden absoluten Schülerzahlen dürften diese Kalkulationen überholt sein. Es gibt Anzeichen für eine Entwicklung, nach der der Anteil der in Sonderschulen beschulten Schüler überproportional abnimmt. Die Gründe für einen solchen Trend liegen einmal in einer gewandelten bildungspolitischen Einstellung, nach der Aussonderung in Sonderschulen zunehmend problematisiert wird. Zum anderen ist die großzügige oder restriktive Handhabung von Sonderschulüberweisungen Ausdruck von institutionellen Systemprozessen: Zurückgehende Schülerzahlen erlauben, in kleineren Klassen der allgemeinen Schule eher leistungsschwache Schüler zu halten. So nimmt etwa in Hamburg der Anteil der Lernbehinderten kontinuierlich ab: 1965 4,8%, 1970 3,02%, 1975 2,61%, 1980 2,51%, 1983 2,3% (einschließlich ca. 0,4% Kindern ausländischer Arbeitnehmer) (Freie und Hansestadt Hamburg 1980).

Die starre Abgrenzung von umschriebenen Populationen »sonderschulbedürftiger« Kinder und Jugendlicher übersieht vor allem das Problem der » Grenzfälle«, in denen sich keine eindeutige Platzierung verantworten läßt. So lag der Prozentsatz der Lernbehinderten in der Schätzung des Bildungsrates mit 2,5% in einigen Regionen schon 1973 unter dem tatsächlich erreichten Ausbaustand. Diese Zahl ist indessen eine schulpolitische Setzung, die nur unter der korrespondierenden Bedingung gilt, daß für 3% bis 4% der Schüler, die als »Lerngestörte« von der Behinderung bedroht sind, Fördermaßnahmen im Bereich der allgemeinen Schulen institutionalisiert werden und für weitere 10% mit passageren »Lernschwierigkeiten« zu rechnen ist. Ähnliche Gleitzahlen sind für Sprachbehinderte und Verhaltensgestörte angegeben.

Die in der Statistik ausgeworfene Gleichsetzung von Behinderung und Sonderschulbedürftigkeit entspricht nicht der pädagogischen Wirklichkeit. Dies kommt insbesondere zum Vorschein, wenn man die in den einzelnen Sonderschultypen anzutreffenden Behinderungsarten mitsamt ihren Benennungen und ihre pädagogische Bedürftigkeit betrachtet. Schon der Vergleich mit den anderen deutschsprachigen Ländern Österreich. Schweiz und DDR zeiat. Sonderschulorganisation eine historisch gewordene Differenzierung darstellt. zweckrationale bildungspolitische Begründung nicht immer einsichtig ist. Es lassen sich weitere Differenzierungen (so etwa des niedersächsischen Schulwesens mit 17 Sonderschultypen) oder aber alternative Formen integrativer Beschulung von Behinderten und Nichtbehinderten denken (so in skandinavischen und angelsächsischen Ländern). Von den Prozentsätzen der in Sonderschulen beschulten Kinder her hat die Bundesrepublik Deutschland, neben der DDR, das am weitesten ausgebaute, segregierte Sonderschulsystem in Europa.

Sonderschulsysteme, und dies trifft im internationalen Vergleich fast durchgängig zu, sind durch eine von der medizinischen Systematik hergeleitete Festlegung auf eine idealtypische Klassifikation gekennzeichnet, die eine bedarfsgerechte schulische Platzierung oft erschwert. Dies gilt hauptsächlich für den Tatbestand der »Mehrfachbehinderung«, der zugleich eine reaktive wissenschaftliche Komplexion auf eine

unbewegliche Schulorganisation darstellt, die den Überschneidungsfall weitgehend aus dem Blick verloren hat. Von Mehrfachbehinderten spricht man nicht nur im Regelfall der Gehörlosigkeit (Hör-Sprach-Störung, Taub-Stummheit), sondern insbesondere bei geistig- und lernbehinderten Körperbehinderten (in etwa 30% der Kinder mit infantilen Zerebralparesen), der sprachretardierten Lernbehinderten und Geistigbehinderten und beim Zusammentreffen von Lernbehinderung und Verhaltensstörung. Mehrzügigkeit bei Sonderschulen führt deshalb in allen Gebieten eines größeren Einzugsbereiches zu angegliederten Klassen für vielfach Behinderte (etwa Klassen für geistigbehinderte und lernbehinderte Sehgeschädigte an Blinden- und Sehbehindertenschulen). Stellt man in Rechnung, daß einige Fachrichtungen der Sonderpädagogik erst auf eine relativ kurze Tradition wissenschaftlicher Aufarbeitung zurückblicken können, dann wird die Aufgabe einer Verbesserung von Unterricht, Erziehung und Therapie in Sonderschulen deutlich.

Der Rückstand in der didaktischen Forschung geht einher mit der Entwicklung der Behindertenpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin der Pädagogik, die erst nach dem Zweiten Weltkrieg Konturen gewinnt (Bleidick 1984). Dies hängt nicht zuletzt mit dem Ursprung aus der mehr karitativ-sozialfürsorgerischem Denken verpflichteten Heilpädagogik im ersten Teil dieses Jahrhunderts zusammen. Die Namengebung Sonderpädagogik ist in der jüngsten Zeit zunehmend in Kritik geraten, da sie eine anthropologische Sonderstellung des behinderten Menschen suggeriert und die Separierung ihrer pädagogischen Förderung legitimiert. Eine Pädagogik der Behinderten vermag sich eher voraussetzungsfrei als eine Spezialaufgabe sozialwissenschaftlich und technologisch aufgearbeiteter Unterrichtsweise bei Schülern zu verstehen, die prinzipiell nicht anders aufwachsen als die Kinder und jugendlichen in allgemeinen Schulen, die jedoch zusätzlicher pädagogischer Hilfen bedürfen. Die Aufgabe der speziellen didaktischen Veranstaltung drückt sich zuvörderst in eigenen Richtlinien und Lehrplänen für Sonderschulen aus. Seit 1978 hat die Kultusministerkonferenz begonnen, für jede der neun Sonderschultypen bundesweite Empfehlungen für den Unterricht herauszugeben.

Das Sonderschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland ist in den letzten Jahren unter dem Eindruck umgestaltender Reformtendenzen des Bildungswesens kritisiert worden (so: Preuss-Lausitz 1981). Der Diskussionsstand läßt sich - wenn auch in etwas pauschalierenden Programmpunkten - an den Leitbegriffen Separierung und Integration festmachen. Der Sonderschule als eigenständiger, abgekapselter Institution wird das Konzept einer mehr oder minder gemeinsamen Unterrichtung Behinderter und Nichtbehinderter entgegengesetzt. Bezeichnend für diese Programmatik ist die Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats (1973) »Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher«. Die Empfehlung stellt den Versuch dar, dem Anspruch des Behinderten auf individuelle Förderung das Anliegen seiner sozialen Integration in die Gesellschaft gegenüberzustellen. Im Programm der Gesamtschule, die Aufgaben

übernehmen kann, die heute noch »separierte« Sonderschulen ausüben, wird dieser Akzent zur sozialbestimmten Aufgabe hin noch verstärkt. Die Alternativkonzeptionen zur etablierten Sonderpädagogik sind indessen Reformanregungen, die bislang nur zu einer großen Zahl weiterer appellativer Bekundungen und zu regional unterschiedlich verteilten Schulversuchen geführt haben. Eine alternative Schulentwicklungsplanung, die im ganzen das bisherige Sonderschulwesen in Frage stellt, existiert nicht (Bleidick 1986).

Eine gegenwärtige Übersicht über den Stand der schulischen Integration kann darauf verweisen, daß schon jetzt etwa 50% aller körperbehinderten und ca. 70% der sehbehinderten Schüler allgemeine Schulen besuchen (Haupt 1985). Die wenigen zuverlässigen empirischen Untersuchungen über die Bewährung integrativer Modelle im deutschen Sprachraum kommen sämtlich zu dem Ergebnis, daß sich die Vor- und Nachteile beider Beschulungsformen gegenseitig aufheben und somit keine schlüssige bildungspolitische Empfehlung für eine Beschulungsform nahelegen (Berg/ Kowalski 1983; Kniel 1979; Speck u. a. 1978; Springer 1982; Wocken 1983). Die Sachlage stellt sich ähnlich dar wie in bezug auf das Fehlen langfristiger Bewährungskontrollen zu integrativen Kindergärten. Es ist nicht bewiesen, daß in allgemeinen Schulen unterrichtete behinderte Kinder und Jugendliche eine höhere soziale Akzeptanz erfahren als Absolventen von Sonderschulen.

Nach dem heutigen Stand der Diskussion ist die Frage der Beschulung behinderter Schüler in Sonderschulen versus in allgemeinen Schulen einmal eine normative Forderung - gleich, in welche Richtung sie geht - und zum anderen eine empirische Betrachtung nach dem zweckmäßigsten Lernort. Die beiden Gesichtspunkte hängen gleichwohl voneinander ab. Allerdings dürfte es nicht angebracht sein, die humanitäre und sozialpolitische Maxime einer besseren sozialen Integration von Behinderten von den herrschenden Bedingungen des »schlecht Bloch) im gegenwärtigen Schulwesen (Ernst abhängig Wissenschaftstheoretisch können aus Fakten keine Normen abgeleitet werden. Schulversuche ist die Frage, welche Art von Beschulung »richtig« ist, nicht zu beantworten. Ein Effizienzvergleich »separate Sonderschule« versus »integrierte Unterrichtung behinderter Schüler in allgemeinen Schulen« ist illusorisch, weil Schulversuche die bedingten Variablen (Schüler, Lehrer, organisatorische Rahmenbedingungen, Elternwille) nicht im experimentellen Sinne (beispielsweise im Kontrollgruppenvergleich) überprüfen können. Wir kennen das aus der langen Diskussion um die Gesamtschule. Der Streit ist bis heute nicht beendet, was besser ist, die Gesamtschule oder das dreigliedrige Schulsystem. Es kann auch nicht anders sein, wie der englische Psychologe Rutter nach jahrzehntelangen Studien über die Effektivität von Schulen feststellte: Zwischen den Schularten gibt es weniger große Unterschiede als innerhalb der Schularten selbst. Anders gesagt: Es gibt gute und schlechte Gymnasien und darum auch gute und schlechte Sonderschulen und gelungene und mißlungene Integrationsversuche. Leistungsunterschiede lassen sich weniger durch die Schulart erklären, der die Schüler angehören. als vielmehr durch die jeweilige Schule, die sie besuchen, in der Lehrer

und Eltern ein ganz bestimmtes Lernklima, eine pädagogische Atmosphäre herstellen (Rutter u. a. 1980).

Welchen Sinn haben dann Schulversuche zur Integration? Sie haben eine äußerst wichtige Funktion. Dies ist kein Widerspruch zur vorangestellten These. Schulversuche haben die Aufgabe, die Bedingungen zu klären, unter denen Integration möglich oder weniger zweckvoll ist. Wenn ein integrativer Versuch der gemeinsamen Unterrichtung Behinderter und Nichtbehinderter gelingt oder mißlingt, dann muß das kein Urteil darüber sein, daß die Entscheidung für Integration richtig oder falsch ist. Wenn der Schulversuch negative Ergebnisse zeigte, dann müssen eben die Bedingungen geändert werden, an denen er scheiterte: kleinere Klassen, besserer Lehrplan, Einstellungen der Eltern und Lehrer, Zwei-Lehrer-System zur Unterstützung der behinderten Schüler. Bildungspolitische Entscheidungen - für oder gegen Integration oder Sonderschule - müssen normativ durchgesetzt, gerechtfertigt werden. Sie können nicht allein aus empirischen Begründungen abgeleitet werden.

Aussagen über die Zukunft der Sonderpädagogik laufen damit auf die selbstverständliche Feststellung hinaus, daß - bei Vermeidung von Präferenzen für bestimmte institutionelle Lösungen - der erhöhte pädagogische Förderbedarf für behinderte Kinder und jugendliche gedeckt sein muß (Kanter 1985). Die faktische Wirkungslosigkeit der fachlich kompetent begründeten und politisch austarierten Vorschläge, etwa der Bildungskommission, zur Überwindung der fraglos gegebenen sozialen Benachteiligung Behinderter dürfte nicht allein mit dem Ende der Reformillusionen am Ausgang der Bildungsreform der 70er Jahre zu erklären sein. Auf der anderen Seite ist vor umstürzlerischer Unaeduld zu warnen. Das Postulat »Fördern ohne Sonderschule« (Preuss-Lausitz 1981) nährt Illusionen zum Nachteil der Betroffenen, wenn mit einer »Revolutionierung des vorherrschenden Lernens in der Regelschule« (12) durch eine »integrierende politische Pädagogik« (159) eine nicht vorhandene Alternative der künftigen Schule beschworen wird, die Energien von der Lösung dringender Gegenwartsaufgaben abzieht.

Ein bedenkliches Symptom für nicht ausgereifte Stellungnahmen bildet die publizistische Vermarktung integrativer Empfehlungen in ihrer restriktiven Wirkung auf Mittelbereitstellung für sonderpädagogische Maßnahmen und Institutionen. So abgewogen differenziert die Vorschläge des Bildungsrats und der Gesamtschulbewegung in Fachkreisen diskutiert wurden, so unsachgemäß vereinfacht wurden sie vielfach von Bildungspolitikern und Schulträgern auf die Formel »Sonderschulen werden überflüssig« gebracht. Im Zuge der wirtschaftlichen Rezession dienten ideologisierte Integrationsvorstellungen als Alibi für die Einschränkung fiskalischer Förderung in der Sonderpädagogik. So bleibt festzuhalten, daß das Fernziel einer sozial gerechteren gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung behinderter und nichtbehinderter Schüler unstrittig ist, in Anbetracht der jedoch nur in Ausnahmefällen bereitstehenden Voraussetzungen für eine integrative Förderung im Bereich des allgemeinen Schulwesens vorerst aber keine praktikable Alternative zur Einweisung in eine Sonderschule darstellt.

Berufliche Bildung

In der Nachkriegszeit des wirtschaftlichen Aufschwungs der Bundesrepublik Deutschland war angesichts Hochkonjunktur und Arbeitskräftemangel auch für behinderte Jugendliche Vollbeschäftigung gewährleistet, wenngleich öfter in ungelernten Arbeitstätigkeiten der unteren Berufshierarchie. Dementsprechend galt auch die Lebensbewährung von Behinderten als weitgehend unauffällig. Nur eine Minderheit von zugleich sozial belasteten Jugendlichen stach durch überproportionale Beschäftigungslosigkeit und Arbeitsplatzwechsel sowie höhere Kriminalitätsraten hervor. Dieses Bild hat sich seit etwa acht Jahren vollständig gewandelt. In Zeiten konjunktureller Depression ist der Erfolg der Beschulung jugendlicher Behinderter in Sonderschulen deshalb fraglich geworden, weil jetzt die große Mehrheit der ehemaligen Sonderschulabsolventen weder einen Ausbildungsplatz noch eine geeignete Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt findet. Sie sind Berufsschüler ohne Berufschance (Kloas/Stenger 1980).

Konsequenzen aus dieser Situation ergeben sich in zweierlei Hinsicht. Einmal müssen die Maßnahmen der Berufswahlvorbereitung und der sich daran anschließenden Berufsvorbereitung erheblich verbessert werden. Unter gesteigerten Anforderungen und erhöhtem Auslesedruck der Wirtschaft ist davon auszugehen, daß nach Absolvierung der allgemeinbildenden Schulpflicht bei dem Gros der behinderten Jugendlichen weder die Berufswahlreife noch die Berufsreife selbst gegeben sind. Deshalb werden heute bei etwa ¾ der ehemaligen Sonderschüler der eigentlichen Berufsausbildung berufsvorbereitende Maßnahmen vorgeschaltet. Zum anderen ist die Verlängerung der Ausbildungszeiten ein arbeitsmarktpolitisches Instrument, diese Jugendlichen vom Arbeitsmarkt fernzuhalten und die hohen Zahlen jugendlicher Arbeitsloser statistisch zu korrigieren (Bleidick/Ellger-Rüttgardt 1982). Berufswahlvorbereitung und Berufsvorbereitung erfolgen in zwei getrennten Institutionen und in zwei Abschnitten.

In der allgemeinbildenden Schule soll das Fach Arbeitslehre mit den Bereichen Technik, Wirtschaft und Gesellschaft den inhaltlichen Schwerpunkt des Unterrichts der Oberstufe ausmachen. Vom 8. Jahrgang an werden Betriebserkundungen und Betriebspraktika zur Orientierung über die in Frage kommenden Arbeitsfelder durchgeführt. Die Abwicklung der Berufswahlvorbereitung obliegt zwar den Dienststellen der Bundesanstalt für Arbeit (öffentliche Arbeitsämter); sie kann aber nur sinnvoll in enger Zusammenarbeit zwischen Schule, Arbeitsamt und Eltern erfolgen. Dabei werden berufskundliche Schriften der Bundesanstalt, Gruppengespräche in der Klasse, Einzelgespräche mit dem Berufsberater für Behinderte und Berufsinformationszentren der Arbeitsämter angeboten (Bundesanstalt für Arbeit 1986).

Berufsvorbereitende Maßnahmen existieren in zwei förderrechtlich voneinander unabhängigen Formen, die entweder den Kultusbehörden der Länder unterstehen oder von der Bundesanstalt für Arbeit finanziert werden. Die Kultusministerien

unterhalten Berufsgrundbildungsjahre an Berufsschulen, in denen behinderte Jugendliche und nicht berufsreife Hauptschulabgänger propädeutisch in ein bis zwei Berufsfelder eingeführt werden. Die ein- bis zweijährigen berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit sind als Auffangstellen für Schulentlassene vorgesehen, die aus Mangel an Ausbildungsstellen noch keine Berufsausbildung aufnehmen können. Förderungslehrgänge sollen noch nicht berufsreife Jugendliche

auf die betriebliche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf vorbereiten. In den letzten Jahren hat etwa die Hälfte der jugendlichen Behinderten solche Kurse durchlaufen. Zuletzt dienen Lehrgänge zur Verbesserung der Eingliederungsmöglichkeiten dazu, leistungsschwächere Behinderte auf eine angelernte »Betriebsreife« in einer ungelernten Arbeitstätigkeit zu vermitteln. Die Effektivität des dichten Netzes von beruflichen Vorbereitungsmaßnahmen ist deshalb schwer abzuschätzen, weil auch höher qualifizierte Jugendliche in die Institutionen drängen. Immerhin bleibt dem Gros der Behinderten damit die Startchance des Eintritts in eine geregelte Berufsausbildung. Ob sie diese selbst mit der Aussicht einer dauerhaften Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt durchlaufen, muß angesichts der gegenwärtigen strukturellen Krise der Wirtschaft eher pessimistisch beurteilt werden. Die Bemühungen einer bestmöglichen Ausbildung im Einzelfall ist, davon unbetroffen, immerhin noch am ehesten eine Gewähr für eine erfolgreiche berufliche Rehabilitation.

Die berufliche Ausbildung (vgl. Teil V: Rehabilitation, Kapite15) behinderter Jugendlicher findet auf Ausbildungsstellenmarkt oder in Berufsbildungswerken statt. Verdrängungswettbewerb zuungunsten Jugendlicher Problemgruppen (Behinderte. Hauptschulabgänger, Ausländer) hat angesichts der Knappheit von Ausbildungsstellen den Berufsbildungswerken diese aussichtsreiche Aufgabe übertragen. Wenn trotz der breiten Auffangnetze berufsfördernder Maßnahmen und berufsbildender Anstrengungen die Mehrzahl der behinderten Jugendlichen auf das duale System der betrieblichen Ausbildung und der Berufsschule verwiesen wird, dann spricht das nur scheinbar für eine »Normalisierung« der beruflichen Integration Behinderter. Diese verhältnismäßig hohe Quote Ausbildungsgänge, in denen Behinderte zusammen mit Nichtbehinderten ausgebildet werden. entspricht dem Anteil behinderter Schüler in allgemeinen Schulen (S. 2). Sie wird zudem durch eine scharfe Selektion zuungunsten der weniger Leistungsfähigen erreicht. Geistigbehinderte, mehrfach behinderte Seh-, Hör- und Sprachgeschädigte, die auch nicht das Ausbildungsziel des Berufsbildungswerkes erreichen, werden im Arbeitstrainingsbereich der Werkstatt für Behinderte so weit ausgebildet, daß sie ein beschütztes Arbeitsverhältnis in der Werkstatt für Behinderte annehmen können. Selbst diese Werkstatt ist durch die Werkstättenverordnung Schwerbehindertengesetz von 1974 auf gewisse fachliche Anforderungen und auf »Mindestmaß verwertbarer Arbeitsleistung« festgelegt (Cramer 1981).

Zur Verbesserung der Situation der Behinderten wird eine Ausnahmeregelung des Berufsbildungsgesetzes (§ 48 BBIG und § 42 b Hw0) genutzt, die es erlaubt, Behin-

derte in geringer qualifizierten Berufen auszubilden. Diese Werker- oder Fachhelferberufe führen nicht in einer dreijährigen Ausbildung zu einem anerkannten Ausbildungsberuf, sondern in zweijähriger Sonderausbildung zu einem Helferberuf (z. B. Tankstellenhelfer statt Tankwart). Nach dem »Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 1984« gibt es derzeit 435 Regelungen für die Berufsausbildung Behinderter, die 107 Berufe betreffen. 1983 befanden sich 5593 Auszubildende in Ausbildungsgängen für Behinderte. Nahezu die Hälfte dieser behinderten Jugendlichen wird im Metallbereich ausgebildet. Es folgen der Hauswirtschafts- und der Bürobereich. Während Sonderausbildungsregelungen für behinderte Jugendliche im Rahmen der betrieblichen Berufsausbildung nur eine untergeordnete Rolle spielen, kommt ihnen bei der Ausbildung Behinderter in Rehabilitationseinrichtungen besonderes Gewicht zu. Nach einer Statistik der Bundesanstalt für Arbeit aus dem Jahre 1984 wird hier etwa jede dritte Ausbildung nach derartigen Regelungen durchgeführt. Dieser relativ hohe Anteil ist auf die Art und Schwere der Behinderung der in diesen Einrichtungen ausgebildeten Jugendlichen zurückzuführen (Bundesanstalt für Arbeit 1986).

Von den Gewerkschaften ist Kritik am Mißbrauch der Sonderregelungen des Berufsbildungsgesetzes geübt worden, weil damit »Leichtlohngruppen« und minder qualifizierte Arbeiter geschaffen werden. An dieser Grundsatzdiskussion zeigt sich nicht zuletzt, daß die berufliche und soziale Eingliederung der Behinderten allzu leicht nach einem Alles-oder-Nichts-Gesetz beurteilt wird. Es ist immer die Frage, ob sich die Förderung von Behinderten mit Halbheiten zufriedengeben kann, wenn sie das volle Ziel der Rehabilitation nicht erreicht; ob andererseits realistische Teillösungen konkrete Utopien für denkunmöglich erklären dürfen.

4. Die Eingliederung Behinderter in das Gesellschaftssystem

Die Eingliederung von Behinderten in das Gesellschaftssystem der Bundesrepublik Deutschland wird im folgenden nur abrißartig beschrieben. Wesentliche Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Rehabilitation Behinderter sind bereits unter 1. dargestellt worden. Eine verbesserte Eingliederung hängt mithin von einer Veränderung dieser gesellschaftlichen Bedingungen insgesamt ab. Dieser makrosoziologische Ansatz kann aus Gründen des Umfangs des Gutachtens nicht voll entfaltet werden. Es kommt vielmehr die mikrosoziale Innenseite der Verbesserung von Lebensbedingungen Behinderter in Familie, Öffentlichkeit, Freizeit und Berufsund Arbeitswelt zur Sprache.

Familie

Im sozialen System der Gesellschaft stellt die Familie für den Behinderten den wichtigsten Bezug dar; sie ist primäre Sozialisationsinstanz. Darum hat die Familie des Behinderten die stärksten Belastungen zu tragen, die sich aus der Hilfe und Fürsorge für Geschädigte ergeben. Die Geburt eines »Sonderkindes« führt oft auch zu einer »Sonderfamilie« (Ross 1967; vgl. Bach 1979). Nur so ist es für den Außenstehenden zu verstehen- und zu rechtfertigen-, daß sich Familienmitglieder von der das Alltagsleben und die Berufstätigkeit betreffenden Überbürdung zu entlasten bemüht sind: Der Behinderte wird in das Heim oder die Anstalt überwiesen. Tagesschulen, Horte und Tagesheime für Behinderte haben unter diesem Gesichtspunkt eine familienunterstützende und entlastende Funktion.

Generell wird die Tragfähigkeit des familiären Systems heute als geringer eingeschätzt denn zu gegenüber aroßbäuerlichen Sippenfamilie. überhaupt Sozialisationsformen, in denen die Großgruppe mit heterogener Zusammensetzung ausgleichend wirkt. Großeltern stehen nur noch selten für die familiäre Obhut von Kleinkindern zur Verfügung. Ursachen für diese zunehmenden Schwierigkeiten werden eine Belastungsmomenten ausgemacht: Vorherrschen von Kleinfamilien, Beschränkung der emotionalen Beziehungen, unvollständige Familien, Reduzierung sozialer Bindungen bei Berufstätigkeit beider Elternteile, Einengung der Bewegungs- und Entfaltungsmöglichkeiten durch ungünstige Wohnsituation. Ferner existiert eine Spannung zwischen den Formen organisierter Sozialisation und der Öffentlichkeit: Unvermögen zur Freizeitgestaltung, aggressive Werbung mit Versuchssituationen von außerhäuslicher Ablenkung oder kommunikationszerstörendem Fernsehkonsum. Packard (1983) hat den Verlust der familiären Geborgenheit in einer »kinderkranken Gesellschaft« als dramatisch beschrieben.

Der Ruf nach familienunterstützenden* und ausgleichenden öffentlichen Dienstlei-

^{*}Vgl. Neuansätze durch Weiterbildung in Teil IV: Praxis-Fall-Studien, z. B. Nr. 11: >FID-Freiwillige Schule für's Leben< - Familienentlastungsdienste und Integrationshilfen für Schwerbehinderte.

stungen ist die Kehrseite dieser Entwicklung, Familien mit behinderten Kindern dürften zwar Maße materielle Unterstützung, tatsächlich in stärkerem auf und personelle Ferien-Entlastungsaufenthalte und auf wirksame Beratung angewiesen sein. In gleichem Maße aber, wie die öffentlichen Hilfemaßnahmen ausgebaut werden, entstehen zwei Gefahren: die soziale Desintegration der Behinderten selbst durch Abschiebung in verwahrende Institutionen* und die nachlassende Fähigkeit der Familienmitglieder zur Selbsthilfe (Fünfter Jugendbericht 1980). Es besteht ein »Zusammenhang zwischen ansteigender struktureller Versorgung und abnehmender mitmenschlicher Sorge« (Schuchardt 1985, S. 52).

Die Abkehr von übermäßiger Professionalisierung und Institutionalisierung der Behindertenhilfe geschieht demnach unter mehrfachem Vorzeichen: Stärkung der solidarischen Selbsthilfe innerhalb der Familie und Verbesserung der sozialen Integration Behinderter in einem Familienverband, der auch seine schwächsten Glieder mitzutragen vermag. Unter fiskalischen Gesichtspunkten mag die Knappheit der öffentlichen Haushalte diese Entwicklung begünstigen: sie ist indessen nicht ihr eigentliches Motiv. Auch unter den Behindertenverbänden hat die deutliche Abkehr von der überprofessionalisierten »Kolonialisierung der Lebenswelt« (Habermas) zu einer geradezu kopernikanischen Wendung der Behindertenpolitik geführt (Herriger 1984). Freisetzung von Selbsthilfe, Laienhilfe, solidarischer Nachbarschaft und nichtbezahlter Fremdhilfe für Familien mit einem behinderten Angehörigen dürften gleichwohl nur gelingen, wenn sie der psychohygienisches anfänglich öffentlichen Supervision, etwa durch ein Gemeindeprogramm mit einer Art Sozialtherapie für die Eltern behinderter Familienangehöriger, sicher sein können (Balzer/ Rolli 1975).

Öffentlichkeit

Ein ähnliches Verhältnis zwischen gesellschaftlicher Hilfe und familiärer Selbsthilfe, wie es in bezug auf die familiäre Situation des Behinderten gegeben ist, findet sich auch in dem Bereich der Öffentlichkeit wieder. Unter diesem Begriff sollen mannigfache Begegnungsformen von Menschen gefaßt werden; sie beginnen bei der Begegnung auf der Straße**, die der Gesunde im Verkehr, am Arbeitsplatz, in den Dienstleistungsbetrieben mit einem Behinderten hat, und enden bei der institutionellen »Unterbringung«, in erster Linie bei den Wohnformen für Behinderte, die nicht in der Familie leben. Die wiederkehrende Problematik liegt in der sozialen Distanz zwischen Behinderten und Nichtbehinderten, die durch Institutionalisierung und

^{*}Vgl. Neuansätze durch Weiterbildung in Teil IV, Praxis-Fall-Studien, z. B. Nr. 1: >Begreifen lernen< - Stationäre Einrichtung Hephata als Lernfeld für Erwachsene.

^{**}Vgl. Neuansätze durch Weiterbildung in Teil IV: Praxis-Fall-Studien, z. B. Nr. 8: >Wo man sich trifft: Im Cafe Lahr< - Integration im Alltag erlernen. Treffpunkt für geistigbehinderte Beschäftigte der Werkstätten und Bürger der Stadt.

Bürokratisierung professionellen Helfens eher vergrößert wird und zur Kolonialisierung der Lebenswelt von Betroffenen führen kann.

Die Frage ist deshalb auch hier, wie durch Aktivierung von Begegnungen zwischen Behinderten und Nichtbehinderten ein höherer Grad von Natürlichkeit des sozialen Beieinanders und damit schließlich auch informelle, solidarische Unterstützung zu verwirklichen ist.

Die Skepsis gegenüber der »Kontakthypothese« hat zwar gelehrt, daß durch bloßes Sehen und Kennenlernen die Vorurteile gegenüber Behinderten nicht abgebaut werden können. Auf der anderen Seite erschwert eine gettoisierende Absperrung von Behinderten in Helmen und Anstalten jede Möglichkeit sozialen Verkehrs. Nur zu dem Behinderten, dem wir überhaupt begegnen, kann ein besseres Verhältnis gewonnen werden. Die Überwindung von Distanz und vorurteilsbeladener Einstellung geschieht nicht »natürlich«.* Sie ist allemal auch das Ergebnis von sozialen Lernprozessen, mit dem Nichtbehinderte ihre Angst vor dem Fremdheitserlebnis gegenüber einem Blinden, einem Spastiker verlieren, aber die Behinderten selbst auch lernen, auf die Nichtbehinderten zuzugehen (Schöler u. a. 1981). Gruppendiskussionen in eigens dafür eingerichteten Seminaren haben, etwa in Volkshochschulen (vgl. Schuchardt 1987, Bd. 2), aber auch in der Gemeindehilfe, etliche Erfolge zu verzeichnen (Thimm 1977, 109ff.).** Bereits im Schulalter kann die Kooperation zwischen Schülern der Sonderschulen und der allgemeinen Schulen unter Einbeziehung der Öffentlichkeit auf Dauer gestellt werden (Hogh/Schäfer 1977). Sinn dieser Interaktionsformen ist nicht allein eine Korrektur des Ansehens Behinderter in einer auf Normalität und ästhetisches Vollkommenheitsideal ausgerichteten Gesellschaft, die sich daran gewöhnen sollte, daß zu ihr auch die Versehrten, die Benachteiligten und die Belasteten gehören. Ergebnis kann durchaus sozialpraktisch sein: in der Erweiterung der direkten Kommunikationsstruktur. Der Behinderte, der mehr Nichtbehinderte kennengelernt hat, dürfte auch mehr neue Freundschaften schließen. In Notsituationen ist er damit weniger von Vereinsamung bedroht und in ein größeres soziales Netzwerk von Hilfebereitschaften eingebettet.

Die bloße Aufklärung der nichtbehinderten Gesellschaft über die Existenz von Behinderten, die unter uns leben und nicht ins Getto abgeschoben werden sollen, ist damit keineswegs überflüssig (Kagelmann/Zimmermann 1982). Die skandinavischen Staaten haben in der Hinsicht Vorbildliches geleistet, indem sie etwa in die Fernsehprogramme nicht nur längere Sendezeiten für Hör- und Sprachgeschädigte einräumten, sondern auch zielbewußte Information über Behinderte in das Medienangebot

*Vgl. auch Neuansätze durch Weiterbildung in Teil IV: Praxis-Fall-Studien Nr. 12: >Warum gerade ich ... ?< - Interaktions-Modell zum Lernprozeß Krisenverarbeitung in der Weiterbildung, und z. B. Nr. 13 >Hannover-Messe< - Brücke zwischen Behinderten und Nichtbehinderten.

**Vgl. Teil III: Exemplarischer Problemaufriß: A Weiterbildung an Volkshochschulen 1979/1981/1983. B Weiterbildung in kirchlicher Trägerschaft.

aufnahmen. Für das deutsche Sprachgebiet gibt es eine Zusammenstellung von Baumert (1981) mit Medien über Behinderte.

Einen sozial signifikanten Maßstab für den Umgang einer nichtbehinderten Gesellschaft mit ihren bildet wohnungsmäßige »Unterbringung« Behinderten die für Behinderte. amerikanischen Normalisierungsbewegung, skandinavischen und der italienischen Psychiatriereform durch Basaglia und schließlich auch dem Bericht der Bundesregierung über die Lage der Psychiatrie (1975) ist die Forderung nach humanen Wohnformen für Behinderte immer dringlicher geworden. Die daraus abgeleiteten Konsequenzen sind zwar - was die reale und bürokratische Umsetzung anbetrifft - weit hinter plakativen Formeln wie »Abschaffung der Heime« und »Raus aus den Anstalten« zurückgeblieben. Gleichwohl hat sich ein Wandel vollzogen, der im letzten Jahrfünft zu einer beträchtlich zunehmenden Zahl von Außenwohngruppen für Heim- und Anstaltsinsassen führte (Birtsch u. a. 1980; Lipinski u. a. 1981). Selbst bei Schwerbehinderten konnten neue offene Wohngemeinschaften erprobt werden (Schwab u. a. 1983; Stadler 1983; Wieland 1985)*

Die Verwirklichung sozialer Integration von Behinderten im Ansehen der Öffentlichkeit ist schließlich nicht ohne einen zumindest allmählich erreichten Bewußtseinswandel breiter Gesellschaftsschichten zu erreichen. Ihren Niederschlag finden veränderte Einstellungen allerdings nicht nur in den sozialpsychologisch meßbaren Kategorien Wohlwollen, Akzeptanz und Natürlichkeit des Umgangs. Sie müssen letztlich zu alternativen institutionellen Lösungen von Behindertenhilfe und einer grundlegend anderen Auffassung von Behindertsein führen. Der Fünfte Jugendbericht der Bundesregierung (1980) hat solche Konsequenzen am Beispiel der Jugendhilfe für behinderte und sozial benachteiligte jugendliche aufgeführt. Danach besteht die Aufgabe,

- nicht mehr eine zunehmende Institutionalisierung der Hilfemaßnahmen zu betreiben, sondern offene Formen der Problemlösung zu entwickeln und zu fördern. Übersetzt und auf Beispiele übertragen, bedeutet das: nicht immer neue perfekte Organisationen und ihre Regelung, als vielmehr flexible und offene Maßnahmen in bestehenden institutionellen Formen, z. B. beim Sonderschulaufnahmeverfahren, bei der Einrichtung von Legasthenikertherapie, zusätzlicher Schulen für Verhaltensgestörte;
- den Prozeß der Professionalisierung, vor allem in therapeutischen Bereichen, nicht weiterzutreiben, sondern die Befähigung zu sozialpädagogischem Handeln zu stärken.
 Gemeint ist, nicht auf neue Ausbildungsregelungen und akademische Studiengänge zu setzen, sondern die im Dienst stehenden Fachkräfte in ihrer sozialpädagogischen Einstellung zu stärken;
- *Vgl. Neuansätze durch Weiterbildung in Teil IV: Praxis-Fall-Studien, z. B. Nr. 9: >Wohnen wie jeder andere auch< Gestuftes Wohnangebot für geistigbehinderte Beschäftigte der Werkstätten, und
- z. B. Nr. 7: >Berliner Wohnprojekt als Alternative< Zusammenleben von Behinderten und Nichtbehinderten.

 nicht in immer stärkerem Maße Arbeitsverfahren anzuwenden, die im technischen Sinne Erfolg und Wirksamkeit versprechen, sondern Arbeitsformen, die problemangemessen und für Beteiligung der Betroffenen offen sind und die Einbeziehung komplexer Problemzusammenhänge erlauben. - Am Beispiel der Verhaltenstherapie etwa bedeutet das: nicht perfekte technische Konditionierung, sondern Aushandeln der Therapieform mit den partizipierenden Betroffenen.

Damit wird die bisherige »Selbstgenügsamkeit der Institutionen« kritisch. Nach interaktionistischer Interpretation »besteht die Gefahr, daß die in den Institutionen enthaltenen Problemdefinitionen zumindest tendenziell in Widerspruch geraten können zur Problemsicht derer, um die es dabei geht« (K, S. 5, zitiert nach der Bundestagsdrucksache 109/80. B = Bericht, K = Kurzfassung des Berichts. Zahlenangaben sind Seitenzahlen). - Aus der Sicht der sonderpädagogischen Institutionen, der Lehrer, der Schulverwaltung, erscheint die Sonderschule unter Umständen als Wohltat. Den Schüler selbst vielleicht diskriminiert sie, er empfindet sie als Belastung, die Eltern lehnen sie ab. - Die kopernikanische Wende der Betrachtung, die im Jugendbericht intendiert ist, stellt sich auf den Standpunkt der Betroffenen: »Dieser Bericht geht deshalb von der Lage der Jugend aus und fragt, wie die Jugendhilfe sich zu den diese Lage kennzeichnenden Problemen verhält ... ob und in welcher mehr oder weniger wirkungsvollen Form der Jugendhilfe die Probleme der heranwachsenden Generation aufgegriffen und ob und in welcher Form ein Beitrag zu ihrer Lösung geleistet wird« (K, 5).

Der Anspruch einer kritisch-analytischen Erhellung der Problemlage, die hinter äußerliche Symptome und Oberflächenstrukturen blickt und tieferliegende Ursachen aufdeckt, mag an einem weiteren Beispiel gezeigt sein. Der verbreitete Alkoholkonsum von Kindern und Jugendlichen ist zum Problem geworden. Er besitzt die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit und die Sorge der Erziehungsverantwortlichen. Das Auffälligkeitssymptom Alkoholismus wurde aber dabei zu einem Problem an sich: »Der trinkende Jugendliche selbst gerät politisch und pädagogisch in den Blick -nicht also der Alkohol als Signal für Problemfragen, die gesellschaftspolitisch angegangen werden könnten« (B, 25). »Diese Verengung eines Jugendproblems von den komplexen Ursachen auf die bloß auffällige Erscheinung ist charakteristisch für die gesellschaftliche Behandlung sozialer Probleme im allgemeinen. Problematische Lebensverhältnisse werden im Laufe der öffentlichen und politischen Diskussion auf problematische Verhaltensweisen verkürzt, obwohl viele Auffälligkeiten nur als Konsequenz von Lebensverhältnissen verstanden werden können, über die der einzelne nicht entscheiden kann« (B, 25).

Wenn diese analytische Sicht richtig ist, dann ist in der Jugendhilfe Umkehr geboten: vom bisher vorwiegend symptombezogenen Umgang mit Behinderten zur strukturbezogenen Einstellung. Individuelle Disposition wird ersetzt durch gesellschaftliche Bedingungsfaktoren. Jugend- und Sozialhilfe sind bisher so wirkungslos - darin besteht öffentliche Übereinstimmung -, weil sie Defizite des einzelnen Jugendlichen

anstatt defizitäre Lebensumstände zu korrigieren suchen. Auch hierzu ist ein sonderpädagogisches Beispiel treffend: »So reagiert die Gesellschaft auf das Signal offenbar zunehmender Verhaltensstörungen unter Schulkindern mit vermehrten Anstrengungen, die Schwierigkeit des einzelnen zu behandeln - etwa durch psychologische Dienste, Beratung, sozialpädagogische Maßnahmen-, kaum aber mit grundlegenden Reformen im Schulsystem selbst, welche die Überforderung von Kindern und Jugendlichen abbauen würden« (B, 25).

Der Bericht macht an dieser Stelle auf den bisher kaum beachteten Umstand aufmerksam, daß die Ausdehnung des Behinderungsbegriffs mitunter von den verantwortlichen Trägern wie von den Eltern vorgenommen wird, um Rechte, Schutzmaßnahmen und Hilfestellungen für den sozialpolitisch sicherzustellen: »Veränderungen Behinderten in der gesellschaftlichen Leistungserwartung, insbesondere die verschärfte Auslese in der Ausbildung, verbunden mit Aussichten auf eine gesicherte Zukunft angesichts der Jugendarbeitslosigkeit, führen mit einer gewissen Folgerichtigkeit dazu, daß auch die Eltern von körperlich wie geistig nur wenig behinderten Kindern und Jugendlichen bemüht sind, ihre Kinder offiziell dem Bereich der körperlich oder geistig Behinderten zuzurechnen und als solche anerkennen zu lassen, damit ihnen in dem dafür vorgesehenen Schutzbereich bessere Entwicklungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Die ohnehin willkürliche Grenze zwischen Gesundheit und Behinderung wird unter solchen Bedingungen mehr zum Gesunden hin verschoben, wodurch wiederum die relativ schwachen, aber sicher gesunden Kinder und Jugendlichen scheinbar in den Grenzbereich zur Behinderung geraten und damit ihre Chancen für eine erfolgreiche soziale Eingliederung deutlich sinken. Die Schaffung von Schutzräumen für geistig und körperlich Behinderte führt auf diese Weise in Zeiten eines Überangebots an Arbeitskräften zu einer scheinbaren Vermehrung der Zahl der Behinderten und zur Ausweitung sozialer Benachteiligung auf Gesunde, die nur eingeschränkt leistungsfähig sind« (B, 95).

Freizeit

Freizeitbeschäftigung gewinnt in der heutigen und in der künftigen Gesellschaft aus zwei Gründen an erheblicher Bedeutung: Arbeitszeitverkürzung und Arbeitslosigkeit. Mit der zu erwartenden weiteren Verringerung der Arbeitszeit werden die Phasen länger, in denen freie Zeit ausgefüllt werden muß. Die aus strukturellen Gründen - zunehmende Rationalisierung - fortan zumindest gleichbleibend hohe Arbeitslosigkeit bedeutet indirekt viel arbeitsfreie Zeit für die Betroffenen. Da Behinderte überproportional von Arbeitslosigkeit betroffen sind, muß ihre Lebensvorbereitung - realistisch gesehen - auf ein Leben ohne Arbeit mit ausgerichtet sein.

Die daraus resultierenden andersartigen Aufgaben einer sozialen Rehabilitation werden nicht zuletzt die Institutionen und Maßnahmen der Erwachsenenbildung

betreffen. Sie können daher im Rahmen dieses Gutachtens ausgeklammert werden.* Es sollen im folgenden nur die Aspekte benannt sein, die jenseits der Erwachsenenbildung für den Freizeitbereich Erwähnung verdienen.

Das Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit hat bereits 1971 eine ausführliche Projektsammlung von Freizeitgestaltungsmöglichkeiten für Behinderte herausgegeben. Gemäß der damaligen konjunkturellen Lage überwog noch die Zielsetzung einer rehabilitativen Leistungserholung, die in der Freizeit für das Arbeitsleben erlangt werden sollte. Der Aspekt einer sinnvollen Freizeitgestaltung als Eigenwert hat seitdem wesentlich höheres Gewicht erlangt. Aus den zahlreichen Clubs für Behinderte sind - zumindest zeitweise - Begegnungsstätten von Behinderten mit Nichtbehinderten geworden. Erholungsfreizeiten für Mütter behinderter Kinder, aber grundsätzlich auch für die mit Pflegeaufgaben überlasteten Angehörigen, wurden ausgebaut (Zielniok/Schmidt-Thimme 1977). In der Sonderschuldidaktik taucht erstmals die Zielstellung einer intensivierten Freizeiterziehung auf (Kerkhoff 1982).

Berufs- und Arbeitswelt

Ohne Zweifel stellt die unbefriedigende Beschäftigungslage Behinderter auf dem Berufs- und Arbeitsmarkt das dramatischste Kapitel zur gesellschaftlichen Eingliederung dar. Das Ziel einer sozialen Integration kann so lange nicht als voll erreicht gelten, solange nicht für eine sinnvolle, angemessene Beschäftigung auch der Schwerbehinderten gesorgt ist. Das kann durchaus die beschützte Arbeit in der Werkstatt für Behinderte sein. Die Formel »soziale Integration« ist insofern differenziert zu sehen; sie ist nicht auf ein äußerliches Beieinander von Behinderten und Nichtbehinderten angewiesen. Lebenserfüllung ist nach den Normen der industriellen Gesellschaft an Arbeitsproduktivität und Arbeitsethos gebunden. Solange diese Standards auch für Behinderte gelten, darf ihnen Recht und Pflicht auf Arbeit - in den sozialistischen Staaten Verfassungselement - nicht versagt werden (Bleidick/Ellger-Rüttgardt 1982). Ob ein »postmaterialistisches Zeitalter« einem Leben ohne Arbeit gesellschaftliche Anerkennung zollen wird, ist heute kaum auszumachen.

Die empirischen Zahlen der beruflichen Beschäftigung Behinderter sowie die berufliche Rehabilitationspolitik sind oben beschrieben worden. In diesem Gutachterrahmen ist es nicht möglich, eine Sozial- und Wirtschaftspolitik zu skizzieren, die eine Vollbeschäftigung Behinderter sichert, zumal da die Lösungsformeln völlig kontrovers sind - es liegen keine Anzeichen vor, daß es den westlichen Industriestaaten in absehbarer Zeit gelingen wird, ihre Beschäftigungsprobleme so weit sozialgerecht zu

*Vgl. Teil III: Exemplarischer Problemaufriß: A Weiterbildung an Volkshochschulen 1979/1981/1983. B Weiterbildung in kirchlicher Trägerschaft, sowie Teil IV: Praxis-Fall-Studien aus den Bundesländern: >Einfach anfangen< - Anstöße zur Weiterbildung.

lösen, daß Arbeit für alle und somit auch für Behinderte und sozial Benachteiligte vorhanden ist. Nichtsdestoweniger lassen sich Bedingungen dafür aufzählen, wie die Situation der Behinderten auf dem Berufs- und Arbeitsmarkt nicht unwesentlich verbessert werden kann:

- Intensivierung der berufspropädeutischen Bildung in der allgemeinbildenden Schule, etwa durch die breitere Einführung der Fächergruppe Arbeitslehre;
- Vollzeitlehrgänge mit berufsvorbereitenden Inhalten in einem 10. Schulpflichtjahr mit der Möglichkeit einer Verlängerung der Schulzeit für Behinderte bis zum 25. Lebensjahr;
- Verbesserung der Kooperationsformen in der Berufswahlvorbereitung und Berufsvorbereitung behinderter Jugendlicher (Bundesanstalt für Arbeit 1986);
- Ausbau und flexible arbeitsmarktrechtliche Handhabung der Ausbildungsformen im Dualen System, in den Berufsfachschulen, in offenen (nicht mit Internaten verbundenen) Berufsbildungswerken und in den Werkstätten für Behinderte;
- Ausweitung und Sicherstellung nachgehender sozialpädagogischer Rehabilitationshilfen für Behinderte nach der Ausbildung bzw. nach einer Umschulung;
- bundesweite Vereinheitlichung der Ausbildungsregelungen für Behinderte nach §48 BBiG bzw. 42 b HwO und ihre Durchsetzung auf dem Arbeitsmarkt;
- strikte Anwendung der Beschäftigungspflicht Behinderter nach dem Schwerbehindertengesetz und wesentliche Erhöhung der Ausgleichsabgabe.

Die Frage der sozialen Eingliederung Behinderter in die Arbeitswelt ist noch viel weniger als die Integration in den übrigen Lebensbereichen ein von der gesamten Gesellschaft getrenntes und isolierbares Problem. Die Lösung der Aufgaben einer beruflichen Rehabilitation deckt sich mit den Maximen humanen Umgangs ebenso wie mit den Prinzipien des demokratischen Staates, der die Partizipation aller seiner Bürger auf möglichst allen Gebieten sicherzustellen hat.

5. Zusammenfassung

Die soziale Integration Behinderter in das Bildungs- und Gesellschaftssystem muß weltweit als nicht bewältigt angesehen werden. Entwicklungsländer bleiben - da die Sozialfürsorge für benachteiligte Bevölkerungsgruppen vom wirtschaftlichen Standard direkt abhängt - am weitesten hinter den Aufgaben zurück, über die in der politischen Proklamation ein vordergründiger Konsens herrscht. Die Bundesrepublik Deutschland schöpft ihre gesellschaftlichen Möglichkeiten zur Eingliederung Behinderter, zumal im Vergleich mit den übrigen wohlhabenden Industriestaaten, nicht aus: weder in der fiskalischen Mittelbereitstellung noch in den gesetzlichen Aktivitäten noch in einer wirksamen Beeinflussung der Institutionen und der Öffentlichkeit.

Es entspricht allerdings einer differenzierten Zielstellung von sozialer Integration Behinderter, wenn ihre Aufgabe nicht als Alles-oder-Nichts-Forderung, sondern vielmehr als die realisierbare Möglichkeit einer schrittweisen Verbesserung der Bedingungen begriffen wird: Familie und kommunale Infrastruktur, institutionelle Gegebenheiten und die Handlungsorientierung ihrer Mitarbeiter, Bildungs- und Beschäftigungssystem, Organisationsformen von sozialer Hilfe und Einstellungen der Bevölkerung, gesellschaftliche Standards und politische Normen bedürfen einer geduldigen Fehlerkorrektur der herrschenden Formen, um ein humaneres Leben für Behinderte durchzusetzen.

III. TEIL

EXEMPLARISCHER PROBLEMAUFRISS

PROFESSOR DR. ERIKA SCHUCHARDT, UNIVERSITÄT HANNOVERS UNTER MITARBEIT VON DIPL.-SOZ. ULRICH KALLBACH, DIPL.-PÄD. PETER RODLER UND NORBERT SEEGERS DIPL.-THEOL. FRED DORN

A WEITERBILDUNG AN VOLKSHOCHSCHULEN 1979 / 1981 / 1983*

* Die Erhebung der Daten zu diesem Kapitel A wurde von Ulrich Kalibach, Peter Rödler und Norbert Seeger im Rahmen eines Gutachtens: »Weiterbildungsangebote für Behinderte für Volkshochschulen in der Bundesrepublik Deutschland« geleistet.

Einführung

Auch wer Einblick in die Struktur des Weiterbildungsangebotes der Bundesrepublik hat, wird kaum vermuten, daß Weiterbildung für Behinderte besonders stark an Volkshochschulen betrieben wird. Eher könnten die kirchlichen Einrichtungen oder die Wohlfahrtsorganisationen in Betracht kommen. Dennoch erweist sich auch auf diesem Gebiet, daß das dichte Netz der Volkshochschulen und ihre relativ starke Verbandsorganisation anscheinend die besten Voraussetzungen dafür bieten, einem bislang vernachlässigten Adressatenkreis wie den behinderten Lernenden gerecht zu werden. Wenn 1983 in ca. 85% aller größeren Volkshochschulen in Städten mit über 100 000 Einwohnern Veranstaltungen speziell mit Behinderten ablaufen, dann kann man ohne Zögern davon sprechen, daß Behindertenarbeit zum festen Bestandteil des Volkshochschul-Programms geworden ist, auch wenn derzeit keinesfalls von einem flächendeckenden Angebot gesprochen werden kann (vgl. Abb. XI).

Behinderte Teilnehmer beteiligen sich, wie die Untersuchung zeigt, in zweifacher Weise an Volkshochschul-Veranstaltungen:

-Zum einen als *typische Regel-Teilnehmer* - wie jedermann - im Rahmen des Normal-Programms. So bemerkenswert einzelne Beispiele - genannt seien Hersfeld-Rotenburg oder Regensburg - sind, Feststellungen über Zahl und Erfolge existieren nicht. Fallstudien der Volkshochschul-Längsschnitt-Studien zeigen jedoch (analog zu dem italienischen Modell der Volkshochschule Meran in der Marburger Studie), daß es eine größere Anzahl von deutschen Volkshochschulen gibt, die behindertengerecht ausgestattet sind und ausdrücklich auf spezielle gesonderte Angebote für Behinderte verzichten. Das heißt überspitzt: das jedermann geöffnete Volkshochschul-Angebot ist ihr Konzept für Weiterbildung Behinderter. Soziale Integration behinderter Menschen wird hier also das Ergebnis gemeinsamen Lernens innerhalb des Regel-Angebotes, allerdings unter der still-

schweigenden Annahme, daß Behinderte von sich aus das Regel-Angebot annehmen; das entspräche in unserer vorangestellten Zielgruppen-Interaktions-Konzeption (ZIK) (vgl. Teil I, Kap. 6) dem dritten Lernschritt der selbstbestimmten >Partizipation<.

>Partizipation< allerdings hier mit der Besonderheit, daß Partizipation im Regel-Angebot gerade nicht das Ergebnis eines Lernprozesses der Zielgruppenarbeit ist, sondern völlig voraussetzungslos sich von selbst ereignet. Es scheint mehr als ein Zufall - nämlich eine signifikante Aussage - zu sein, daß auch in jenen Volkshochschulen, die dieses Konzept: >Behinderte innerhalb des Regel-Angebotes<, repräsentieren, keinerlei Daten über den Anteil der Behinderten zu erhalten waren, weder über Fragebogen noch durch Interviews, Gespräche oder Gruppendiskussionen. Dieser Tatbestand kann nicht durch das Argument des Datenschutzes aufgehoben werden, da keiner der Befragten dieses geltend machte oder auch nur andeutete.

- Zum anderen nehmen Behinderte als Weiterbildungs-Lernende oder Zielgruppen-Adressaten an **Behinderte** oder gemeinsam mit Nichtbehinderten konzipierten speziell für Volkshochschul-Veranstaltungen teil; nur hierzu gibt es Daten. Soziale Integration wird hier, nach Ulrich Bleidick, sowohl als Weg - mittels spezieller Angebote für Behinderte - als auch als Ziel -Einbindung in die Gesellschaft - erkennbar; das entspräche in unserer Zielgruppen-Interaktions-Konzeption (ZIK) (vgl. Teil I, Kap. 6), die sich zunächst von Integration als Mittel zunehmend zur Integration als Ziel entwickelt, den beiden ersten Lernschritten, nämlich dem ZIK-Lernschritt 1 der separierten >Stabilisierung< (allein für Betroffene) und dem ZIK-Lernschritt 2 der gemeinsamen >Integration< (mit betroffenen Behinderten und noch-nichtbetroffenen Nichtbehinderten). Damit wird auch das Fernziel der letztgenannten Veranstaltungen deutlich, nämlich immer vorrangig die soziale Eingliederung in die Gruppe bzw. in die Lebensgemeinschaft der nichtbehinderten sog. >normalen< Regel-Angebots-Teilnehmer als ZIK-Lernschritt 3 >Partizipation<, in der Betroffene selbstverantwortlich und selbstbestimmt ihr Leben in der Gesellschaft meistern. Weiterbildung für und mit behinderten Lernenden will sich selbst überflüssig machen, bleibt nur Brücke zur Bildung, wird aber niemals diese selbst. So verlagert sich die Bedeutungsebene der Integration schrittweise von der Integration als Weg bzw. als Mittel (vorrangig in den Lernschritten Stabilisierung und Integration) zur Integration als Ziel (vorrangig als Lernschritt Partizipation).

Um überhaupt Aussagen über Weiterbildungsangebote mit behinderten und nichtbehinderten Menschen an Volkshochschulen machen zu können, wurde der Versuch einer Bestandsaufnahme gemacht; angesichts der begrenzten Möglichkeiten wäre zutreffender von einem Problemaufriß zu sprechen, der Anstöße geben kann. Erkenntnisleitend entwickelte dazu die Verfasserin 15 Hypothesen zu Fragestellungen des Forschungsprojektes (vgl. Anlage 1).

Abb.	XI: Erhebungen	an Volkshochschulen	1979/1981/1983
ANN.	VI. FILIEDALIAELI	ali voiksilociiscilui c ii	13/3/1301/1303

Die Bestandsaufnahme an Volkshochschulen erfolgte mittels unterschiedlicher Verfahren (vgl. Abb. XI):

- Quantitativ wurde mittels elektronischer Datenverarbeitung eine Volkshochschul-Arbeitsplan-Analyse aller zugänglichen VHS-Programme aus den Jahren 1979, 1981 und 1983 vorgenommen, wobei in den 11 Ländern (einschließlich Berlin) alle Volkshochschulen in Städten mit einer Einwohnerzahl von über 100 000 erfaßt wurden. Diese Vorentscheidung basierte auf Ergebnissen einer Pilotstudie aus dem Jahre 1979, die keine signifikanten Ergebnisse für Volkshochschulen in Städten unter 100 000 Einwohnern erbracht hatte. Laut Statistischem Jahrbuch Deutscher Gemeinden gibt es insgesamt 89 Volkshochschulen in Städten mit über 100 000 Einwohnern. Davon konnten in der Computer-Analyse 78 Volkshochschulen mit ihren Arbeitsplänen aus den zu vergleichenden Erhebungsjahren 1979/1981/1983 erfaßt werden, insoweit also nahezu eine Vollerhebung (vgl. Tabelle 1). Insgesamt existieren allerdings laut Statistik der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes 1984 902 Volkshochschulen; aus den oben genannten Gründen wurden aber nur die größeren Volkshochschulen in die Erhebung aufgenommen. (Anzumerken ist, daß das Statistische Jahrbuch Deutscher Gemeinden lediglich von insgesamt 404 Volkshochschulen ausgeht und demzufolge bereits alle Volkshochschulen in Städten mit unter 20 000 Einwohnern ungenannt läßt.)
 - Es mag nicht uninteressant sein zu erfahren, daß die hier vorliegenden Ergebnisse sich aus einer Gesamtmenge von 45 360 eingegebenen Informationen zusammensetzen (vgl. Computer-Eingabemaske, Anlage 2).
- Komplementär zur Volkshochschul-Arbeitsplan-Analyse wurden 89 Fragebogen verschickt, und zwar an alle Volkshochschulen in Städten mit über 100 000 Einwohnern sowie ausgewählte Kreis-Volkshochschulen (vgl. Anlage 3).
- Zur Vertiefung der Untersuchungs-Hypothesen wurden des weiteren Volkshochschul-Längsschnitt-Studien bei jenen 10 Volkshochschulen vorgenommen, die sich durch eine mehrjährige kontinuierliche Arbeit - z. T. durch 10-jährige Erfahrung - ausgewiesen haben und somit in der Lage waren, Längsschnitt-Studien erstellen zu können.
- Schließlich wurde der Versuch gemacht, die quantitativen Daten der Volkshochschul-Arbeitsplan-Analysen, der Fragebogen sowie der Volkshochschul-Längsschnitt-Studien durch qualitative Interviews mit insgesamt 33 Volkshochschulmitarbeitern - hauptberufliche Mitarbeiter wie nebenamtliche Kursleiter - zu ergänzen (vgl. Anlage 4).

Die *Ergebnisse* lassen sich den nachfolgend angegebenen Themen- analog zu unseren *Hypothesen* - zuordnen.

1. Quantität des Angebotes: Zu- und Abnahme der Veranstaltungen

Trotz des dichten Volkshochschul-Netzes und des relativ hohen Anteils derer, die nachweisbar Angebote für Behinderte planen, gibt es in der Bundesrepublik kein flächendeckendes Angebot. Zwar erbringen rund 85% aller großen Volkshochschulen Behindertenangebote (vgl. Tabelle 2), so fanden sich 1979 noch 31,8% (21 VHSn) ohne Angebote, zum Internationalen Jahr der Behinderten 1981 sank deren Zahl auf 13,4% (9 VHSn) und stieg danach im Jahr 1983 wieder leicht auf 16,4% (11 VHSn) ohne Behindertenangebot an; jedoch ergeben sich dabei regional große Unterschiede. So scheinen Schwerpunkte der Bildungsarbeit mit Behinderten im Jahre 1981 in Baden-Württemberg (75%), Bayern (100%), Niedersachsen (100%), Nordrhein-Westfalen (92,3%) zu liegen, gegenüber unzureichenden Angeboten in Hessen (40%), Schleswig-Holstein (50%), Rheinland-Pfalz (66.6%). Außerdem lassen sich in einigen Großstädten überhaupt keine Angebote entdecken, z. B. in Duisburg, Stuttgart und Köln, oder nur einige wenige in Hamburg (12 Angebote). (Zum Hessischen Prozentwert ist anzumerken, daß Hessen einer der beiden Landesverbände ist, der neben Bayern als einziger einen »Arbeitskreis Weiterbildung Behinderter« seit fast 10 Jahren institutionalisiert hat und daß auf Beschluß dieses Arbeitskreises von jeglicher Art >Alibi-Einzel-Veranstaltungen im Internationalen Jahr< Abstand genommen wurde. das macht den Anteil von nur 40% im Jahre 1981 erklärbar). So erweist sich unsere Hypothese 1 als zutreffend:

Hypothese 1: Zur Quantität des Angebots

Es ist anzunehmen, daß die Anzahl der anbietenden Volkshochschulen und deren Angebot vom Zeitraum der ersten Pilotstudie 1979/80 bis zum Internationalen Jahr der Behinderten 1981 quantitativ wie qualitativ in der Ausfächerung zugenommen hat und daß danach bis 1984 die Angebote wie Ausfächerungen langsam aber stetig wieder abgenommen haben.

Der Längsschnittvergleich 1979, 1981, 1983 belegt, daß zum Internationalen Jahr der Behinderten 1981 die Anzahl der Veranstaltungen in allen Größenklassen A-D um gut ein Drittel (363) angestiegen ist, von 1979 insgesamt 45 Volkshochschulen mit 1161 Veranstaltungen, und daß umgekehrt nach dem Internationalen Jahr der Behinderten 1983 die Anzahl der Angebote in allen Größenklassen wieder langsam um 55 auf 1106 Veranstaltungen abfallen, jedoch die Anzahl der anbietenden Volkshochschulen mit 55 fast konstant geblieben ist (vgl. Tabelle 3 und Tabelle 4). Sucht man nach Ursachen, so zeichnet sich unerwarteterweise ab, daß zunächst keine offenkundige Korrelation zu bestehen scheint zwischen den vorhandenen Weiterbildungs-Gesetzen und dem gegenwärtigen Ausbau der Volkshochschulen sowie ihrer Angebotsstruktur. Auch läßt sich kein Zusammenhang zwischen erhobener oder erlassener Kursgebühr herstellen, was möglicherweise zur Erleichterung der Finanzierung der Kurse beigetragen hätte, da sowohl 1981 wie 1983 knapp 50% der

Tabelle 1: Erfaßte Volkshochschulen nach Größenklassen

		1979					1981	1983		
Größen-	Orte mit Einwohnern	erfaßte	% aller	% der	erfaßte	% aller	% der	erfaßte	% aller	% der
klasse		VHS	erfaßten	VHS nach	VHS	erfaßten	VHS nach	VHS	erfaßten	VHS nach
			VHS	Größenkl.		VHS	Größenkl.		VHS	Größenkl.
Α	1 Mio und mehr	3	4,6	100	3	4,5	100	3	4,5	100
В	500000 bis 1 Mio.	9	13,6	100	9	13,4	100	9	13,4	100
С	200 000 bis 500 000	19	28,8	100	19	28,4	100	19	28,4	100
D	100 000 bis 200 000	35	53,0	100	36	53,7	100	36	53,7	100
Gesamt*		66	100	100	67	100	100	67	100	- 100

^{*}Die zwölf Berliner VHS'n wurden nur als eine VHS gerechnet, so daß die Gesamterhebung eine um elf untersuchte VHS'n größere Menge umfaßt, das heißt: 1977 = 77 VHS'n, 1981 = 78 VHS'n, 1983 = 78 VHS'n.

Tabelle 2	· FrfaRte	Volkshochschi	ilen nach Rur	ndesländern i	und Größenklasser
I abelle L	. בוומוגוכ	; vuikanuunaun	JICH HAGH DUI	iucsialiuci II l	iliu Giviselikiassei

(Abb. Fehlt)

Tabelle 3: Anzahl der Veranstaltungen in Orten mit mehr als 100000 Einwohnern

	1979			1981			1983		
Größen-	VHS mit	Anzal	nl der	VHS mit	Anzahl	der	VHS mit	Anzahl	der
klassen	Angebot	Veranstaltungen		Angebot	Veranstaltungen		Angebot	Veranstaltungen	
		absolut %			absolut %		absolut		t
Α	3	192	24	3	324	27,9	3	311	28,1
В	6	199	25	8	226	19,5	7	200	18,1
С	15	287	36	17	407	35,0	18	368	33,3
D	21	120	15	28	204	17,6	27	227	20,5
Gesamt	45	798	100	56	1161	100	55	1106	100

Tabelle 4: Durchschnittliche Anzahl und Angebotsspanne - bezogen auf die 4 Größenklassen

	1979		1981		1983		
Größenklasse	Ø pro VHS m. Angebot*	Angebotsspanne	Ø pro VHS m. Angebot*	Angebotsspanne	Ø pro VHS m. Angebot*	Angebotsspanne	
Α	64 (3)	10-134	109 (3)	20-183	104 (3)	12-171	
В	33 (6)	24 - 47	25 (8)	0 - 46	22 (7)	0 - 78	
С	19 (15)	1-159	21 (17)	0-215	19 (18)	0-224	
D	6 (21)	2 - 17	6 (28)	0 - 23	7 (27)	0 - 36	
Gesamt	17 (45)	1-159	20 (56)	0 - 215	20 (55)	0 - 224	

^{*}Die Ergebnisse der Spalte » pro ØVHS mit Angebot« sind gewonnen aus der Division der Gesamtangebote pro Größenklasse durch die Anzahl der VHS mit Angebot.

Zur Verdeutlichung der Größenklasse A

Die Anzahl der Angebote betrug in den einzelnen Städten:

	Berlin*	Hamburg	München
1981	183	20 123	
1983	171	12	128

^{*}Die durchschnittliche Anzahl und Angebotsspanne betrugen in den 12 Berliner Volkshochschulen:

1	981	1983			
Ø pro VHS	Angebotsspan	Ø pro VHS Angebotssp			
	ne		ne		
15	3-35	14	4-32		

*Zur Verdeutlichung der Größenklasse C*Die Angebotsspanne betrug *ohne VHS* Nürnberg:

1981	1983
0-55	0-78

Veranstaltungsangebote als >gebührenfrei< in den Arbeitsplänen angekündigt waren (vgl. Tabelle 5).

Offenbar deutet sich hier schon an, was späterhin die Hypothese 11 zum Selbst- und Aufgabenverständnis der Bildungsarbeit sowie die Hypothese 14 zur Biographie der Mitarbeiter aussagen werden, daß überzufällig eine enge Korrelation zwischen der biographischen Betroffenheit der Mitarbeiter und dem Ausbau sowie der Struktur des Angebotes nachweisbar wird.

Stellvertretend sollen aus den 33 Interviews die Repräsentanten der umfassendsten Volkshochschul-Angebote zu Wort kommen. So erläutert der Leiter einer Volkshochschule mit vielfältiger Bildungsarbeit für Behinderte, selbst ein behinderter Betroffener, aus seiner 10jährigen Bilanz die drastische Abnahme der Kurse; dabei hatte er in zehnjähriger Pionierarbeit das breiteste Behindertenangebot geschaffen und erfaßt jährlich rund 2500 Veranstaltungs-Teilnehmer. Er erklärt zur Einschätzung der Behindertenarbeit:

»Bis 1981 waren sehr viele Nichtbehinderte interessiert. Aber nach dem Jahr der Behinderten, also ab 1982, ließ das Interesse nach. Wir führen das darauf zurück, daß dieses Jahr vollkommen falsch interpretiert wurde. Die Funktionäre haben sich damit in den Vordergrund gespielt, was schon alles gemacht wird. In der Bevölkerung entstand der Eindruck: >Um Himmels willen, wird da ein Geld

Tabelle 5: Veranstaltungen ohne Kursgebühr nach Inhaltsbereichen

	Veranstaltungen o	ohne Kursgebühr
Inhaltsbereiche	1981	1983
Freizeitgestaltung	83	81
Förderkurse	75	79
Integrationsangebote	150	128
Krisenverarbeitung	35	34
Fort- und Weiterbildung	92	70
Öffentlichkeitsarbeit	10	15
Organisationsentwicklung	2	-
Beratung	7	6
Gesamtzahl gebührenfreier Angebote	454	413
Gesamtzahl aller Angebote	1161	1106

Erläuterung: 1979 wurde das Merkmal »Keine Kursgebühr« nicht quantitativ erhoben

ausgegeben! Man hätte stärker zeigen müssen, was noch fehlt, damit man sieht, da ist eine Randgruppe, für die noch was geschehen muß . . .

Seit 1983 gibt es einen sensationellen Rückschritt in der Behindertenarbeit; nicht zuletzt wegen der Regierungserklärung, in der die Beschneidung der Maßnahmen für Behinderte öffentlich kundgetan wurde, was natürlich noch den Eindruck verstärkte, daß auf diesem Sektor schon zu viel >investiert<, wie es heißt:

sozial vertan wurde.«

(Interview Nr. 82, Dipl. Psychologe, vgl. Anlage 5)

Die gleiche Tendenz rückläufiger Entwicklungen beschreibt nach 7jähriger Arbeit der ebenfalls selbst betroffene Leiter der Volkshochschul-Hochburg München, der pro Semester ca. 70 Angebote für ca. 1000 behinderte Teilnehmer anbietet, jährlich also ca. 140 Veranstaltungen für 2000 Teilnehmer. Er berichtet in der Haltung konstruktiver Kritik:

»Generell läßt sich sagen, daß ab Herbst 1983/84 eine Stagnation bzw. sogar rückläufige Entwicklung festzustellen ist. Dies beruht nicht zuletzt neben den genannten Fakten auch auf der Tatsache, daß ich persönlich ab dieser Zeit bereits mit der Vorbereitung des Kabelpilotprojektes beschäftigt war. Einmal mehr stellt sich an solchen winzigen Tatsachen heraus, daß Behindertenarbeit an Volkshochschulen nicht mit der linken Hand gemacht werden darf. Jede Unachtsamkeit zahlt sich negativ aus. Auch muß jedem Teilnehmer nachgegangen werden, da sonst Lehrangebote durchfallen. Dies sei als Warnung für Volkshochschulen gesagt, die auch im Behindertenbereich tätig werden wollen, aber nicht die entsprechenden Konsequenzen ziehen bzw. keine geeignete Kraft zur Verfügung haben.«

(Interview Nr. 81, Romanist)

2. Adressaten-Zielgruppen: Erweiterung des Personenkreises

Analog zu der Untersuchung im Auftrage des Bundesministeriums für Arbeit (BMA) zur Einstellung der Bevölkerung gegenüber behinderten Menschen vor und nach dem Internationalen Jahr der Behinderten 1981 spiegelt auch die Arbeitsplananalyse im Hinblick auf die ausgewiesenen Zielgruppen nicht nur eine erhöhte Sensibilität für behinderte Menschen, sondern auch eine Bewußtseinserweiterung, konkret eine erweiterte Sichtweise dessen wider, was unter sogenannten >Behinderten< zu verstehen ist. Demgemäß erfüllt sich auch Hypothese 2:

Hypothese 2: Zur Zielgruppe der Adressaten

Mit anwachsender Behindertenarbeit fand eine Erweiterung der Adressatengruppe statt: Neben den klassischen Behinderungsarten wurden verstärkt auch andere einbezogen wie z. B. Langzeitkranke. Außerdem wurde die Arbeit auf das Bezugsfeld ausgedehnt (Eltern, Laien-Helfer, Mitarbeiter, Nachbarn, Kollegen u. a.).

Die Arbeitsplananalyse im Vergleich der Jahre 1979, 1981, 1983 zeigt zum einen, daß die Untersuchung 1981. gegenüber 1979 entsprechend der Angebotsvielfalt Volkshochschulen um folgende Adressatengruppen erweitert werden mußte: zugspersonen, Laien als Helfer, Suchtkranke und Betroffene mit Fachleuten gemeinsam: außerdem mußte die Adressatengruppe >Eltern< zusätzlich differenziert werden, entsprechend der Behinderungsart des Kindes. Insgesamt lassen sich 19 verschiedene Zielgruppen der Bildungsarbeit mit Behinderten erschließen. Dies zeigt zum einen, daß es den sogenannten Behinderten nicht gibt, zum anderen, daß die langjährig gültige Einteilung der Zielgruppen nach sozialbiographischen Daten wie Behinderungsart u.a., also nach Sozialstrukturen, immer weniger für eine Bildungsarbeit ausreicht; es wird künftig immer notwendiger werden, von >lernrelevanten Mentalstrukturen< auszugehen. Werden die in der Bestandsaufnahme erfaßten Angebote auf Adressatengruppen hin analysiert, so stellt sich eine Verschiebung der Rangplätze in der Weise fest, daß Platz 1, der 1979 noch von den unspezifischen Angeboten allgemein für Behinderte gehalten

Werden die in der Bestandsaufnahme erfaßten Angebote auf Adressatengruppen hin analysiert, so stellt sich eine Verschiebung der Rangplätze in der Weise fest, daß Platz 1, der 1979 noch von den unspezifischen Angeboten allgemein für Behinderte gehalten wurde, 1981 von den Integrationsangeboten gemeinsam für behinderte und nichtbehinderte Teilnehmer besetzt wurde mit einem Anstieg um rund 6%. Letztere machen insgesamt mehr als ein Viertel aller Lernangebote aus, das sind 1981 26,9% (313 Veranstaltungen) gegenüber 1979 21 % (168 Veranstaltungen), gefolgt auf Platz 2 von Lernangeboten separat für behinderte Teilnehmer mit 1981 22,7% (264 Veranstaltungen). Diese Vorrangstellung hält an - wenn auch mit stark verringertem Gefälle - bis 1983; hier ergibt die Arbeitsplananalyse noch 26,1 % (289 Veranstaltungen), allerdings jetzt schon wieder knapp eingeholt von Angeboten separat für Behinderte mit 25% (277 Veranstaltungen) (vgl. Tabelle 6, 7, 8).

Im Vorgriff auf die Hypothese 4 und 5 kann daraus auch auf eine Verlagerung des inhaltlichen Schwerpunktes geschlossen werden, zunehmend hin zu problemverar-

Tabelle 6: Veranstaltungen nach Adressatengruppen 1979

Rang-	Adressatengruppen	gesamt	
folge	The control of the co	absolut	%
		ca.	
1	»Behinderte« (ohne nähere Spezifizierung)	170	210
2	Behinderte und Nichtbehinderte	168	210
3	Eltern (und Angehörige von Behinderten)	95	12 0
4	Gehörlose (Schwerhörige, Hörbehinderte,	82	10 0
	Spätertaubte)		
5	Mitarbeiter in der Behinderten-Arbeit	73	9 0
6	Geistigbehinderte	54	7
			0
7	Körperbehinderte	34	4 0
8	Blinde (Nichtsehende, Sehbehinderte)	32	4 0
9	Behinderte Kinder und Eltern	25	3 0
10	Psychisch Kranke	20	3 0
11	Krebskranke (meist in der Phase der Nachsorge)	15	2 0
12	Multiple Sklerose-Kranke	7	0,8
13	Behinderte Kinder	5	0,6
14	Sprachbehinderte (Stotterer, Stammler)	3	0,4
15	Dialytiker	3	0,4
16	Behinderte Jugendliche	2	0,2
17	Sonstige (Herz- und Kreislaufkranke, Rheumakranke,		
	Skoliotiker, Diabetiker)	10	1,2
	Gesamt	798	
			99,6

beitenden Themen und dadurch ausgelöst auch behutsam hin zu der intendierten gesellschaftlichen Integration behinderter Teilnehmer.

Dem entspricht auch das Vorrücken der Adressatengruppe »Sonstige«, nämlich Langzeitkranke, Herz-, Kreislauf-, Skoliose-, Rheuma-, Diabetes-Kranke, um 12 Rangplätze von Platz 17 auf Platz 5, was erneut auf ein erweitertes Bewußtwerden (ausgeweiteter Personenkreis) schließen läßt.

Daß nicht nur das gemeinsame Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten, sondern gleicherweise neben den klassischen Behinderungsarten verstärkt die Gruppe der Langzeitkranken/Sonstige und schließlich auch verstärkt das soziale Umfeld der Bezugspersonen behinderter Menschen in den Blick kommen. weist die Volkshochschul-Arbeitsplan-Analyse durch die Intensivierung der Elternbildung an Volkshochschulen aus: entfallen noch 1979 hierauf 12% (95) der Lernangebote, so steigt ihre Zahl 1981 auf 130 (nur für Eltern 64, gemeinsam mit Eltern 66), sinkt aber analog zu vergleichbaren Angeboten nach dem Internationalen Jahr 1981 im Jahre 1983 auf 111 (52 nur für Eltern und 59 gemeinsam mit Eltern) ab. Daraus kann geschlossen werden, daß Volkshochschulen die Erfordernisse einer Zusammenarbeit mit Eltern wohl als eine Priorität ansehen, jedoch analog der Gesamttendenz nach dem Internationalen Jahr nicht konstant durchhalten konnten.

Hinzuweisen ist auch auf die Ausweitung der Adressatengruppe im Bereich der Fortbildung. Kamen 1979 nur Fortbildungsangebote für Mitarbeiter in Betracht, so

Tabelle 7: Veranstaltungen nach Adressatengruppen 1981

Rang-	Adressatenuntergruppen	AdrGruppe	gemeinsam	gemeinsam	für	gesamt	0/
folge		allein	mit Eltern	mit Laien	Eltern	absolut	%
1	Behinderte und Nichtbehinderte	301	12	0	1	313	26,9
2	»Behinderte« (ohne nähere Spezifizierung)	332	14	0	18	264	22,7
3	Gehörlose	122	1	1	3	127	10,9
4	Mitarbeiter der Behindertenarbeit	45	6	46	0	97	8,4
5	Sonstige (Herz-Kreislaufkranke, Rheuma-, Skoliose-,	77	0	0	0	77	6,6
	Diabetes-Kranke)						
6	Geistigbehinderte	50	2	0	0	52	4,5
7	Körperbehinderte	35	4	3	0	42	3,6
8	Behinderte Kinder	6	10	0	25	41	3,5
9	Blinde	37	1	0	0	38	3,3
10	Psychisch Kranke	15	5	1	3	24	2,1
11	Krebskranke	16	1	0	0	17	1,5
12	Sprachbehinderte	12	1	0	4	17	1,5
13	Multiple Sklerose-Kranke	15	1	0	0	16	1,4
14	Suchtkranke	1	7	0	6	14	1,2
15	Behinderte Jugendliche	8	0	0	4	12	1,0
16	Laien als Helfer	6	0	0	0	6	0,5
17	Dialyriker	1	1	0	0	2	0,2
18	Betroffene und Fachleute	2	0	0	0	2	0,2
19	Bezugspersonen	0	0	0	0	0	0,0
	Gesamt:	981	66	51	64	1161	100

Tabelle 8: Veranstaltungen nach Adressatengruppen 1983

Rang-	Adressatenuntergruppen	AdrGruppe	gemeinsam	gemeinsam	für	gesamt	
folge		allein	mit Eltern	mit Laien	Eltern	absolut	%
1	Behinderte und Nichtbehinderte	283	4	0	2	289	26,1
2	»Behinderte« (ohne nähere Spezifizierung)	250	19	0	8	277	25,0
3	Gehörlose	106	6	0	7	119	10,8
4	Geistigbehinderte	87	2	2	2	93	8,4
5	Sonstige	71	2	0	0	73	6,6
	(Herz-Kreislaufkranke, Rheuma-, Skoliose-,						
	Diabetes-Kranke)						
6	Mitarbeiter der Behindertenarbeit	24	2	35	0	61	5,5
7	Blinde	35	4	0	0	39	3,5
8	Behinderte Kinder	9	12	0	18	39	3,5
9	Psychisch Kranke	18	0	0	8	26	2,4
10	Körperbehinderte	15	2	0	0	17	1,5
11	Krebskranke	17	0	0	0	17	1,5
12	Laien als Helfer	13	0	0	0	13	1,2
13	Multiple Sklerose-Kranke	10	2	0	0	12	1,1
14	Sprachbehinderte	9	0	0	3	12	1,1
15	Suchtkranke	7	1	2	1	11	1,0
16	Betroffene und Fachleute	1	3	0	1	5	0,5
17	Behinderte Jugendliche	1	0	0	2	3	0,3
18	Dialytiker	0	0	0	0	0	0,0
19	Bezugspersonen	0	0	0	0	0	0,0
	Gesamt:	956	59	39	52	1106	100

wurde es erstmalig 1981 notwendig, eine eigenständige Adressatengruppe >Laien< einzuführen; d. h., während 1979 nur die Fortbildung für Mitarbeiter in der Behindertenarbeit zu erheben war, wurden 1981 auch Veranstaltungen für Laien der Behindertenarbeit mit 0,5% und ansteigend 1983 für Laien mit 1,2% erfaßt. Bemerkenswert sind solche Signale, die unterschiedliche Interpretationen zulassen. Erkennt man den Rückgang der Fortbildungsangebote für Mitarbeiter (vgl. Daten dazu unter der Hypothese 9, Fortbildung) und demgegenüber den Anstieg der Fortbildung für Laien, so liegt es nahe, angesichts der Verknappung finanzieller Mittel an die verstärkte Wiedereinführung des sogenannten >Ehrenamtes< zu denken; positiv gedeutet kann man eine wachsende Sensibilisierung und Ausweitung dieses Personenkreises entdecken.

3. Inhaltliche Schwerpunkte:

Vom Freizeitangebot zur Krisenverarbeitung

Bemerkenswerterweise spiegeln die Rangplätze der inhaltlichen Schwerpunkte des Angebotes den gegenwärtigen Zustand unserer Freizeit- und Leistungsgesellschaft wider, deren Defizite u. a. in der Apathie gegenüber gesellschaftlichen wie individuellen Krisen zu stellt die Gesellschaft zahlreiche scheinen. Wohl wissenschaftliche Untersuchungen darüber an, wie sie denn mit Krisen >umgehen< solle, das heißt aber auch zugleich, wie sie denn Krisen am besten bzw. am schonendsten >umgehen< statt sich ihrer Verarbeitung unmittelbar stellen kann. Abbildartig zeigt sich das auch in der Rangliste der Angebote laut Volkshochschul-Arbeitsplan-Analyse wie auch - in Übereinstimmung damit im Ergebnis der Fragebogenerhebung (vgl. Abbildungen XII, XIII, XIV): Auf Rangplatz 1 1983 Freizeitangebote mit rund 30%, Rangplatz dominieren 2 halten Integrationsangebote mit rund 25%, im Internationalen Jahr der Behinderten rivalisieren sie sogar um den 1. Platz, auf Rangplatz 3 folgen Förderkurse mit mehr als 20%, es schließen auf den Rangplätzen 4 und 5 allgemeine Weiterbildungsangebote und solche speziell für Mitarbeiter an, und erst auf Rangplatz 6 folgt Krisenverarbeitung mit weniger als 10%. Danach hat sich die Hypothese 3 auf den ersten Blick nicht verifiziert.

Abb. XII: Volkshochschul-Angebote nach Inhaltsbereichen 1979

(Abb. Fehlt)

Abb. XIII: Volkshochschul-Angebote nach Inhaltsbereichen 1981
(Abb. Fehlt)
Abb. XIV: Volkshochschul-Angebote nach Inhaltsbereichen 1983
(Abb. Fehlt)

Hypothese 3: Zu inhaltlichen Schwerpunkten

Lagen die Schwerpunkte der Angebote vor 1981 eher im Freizeitbereich und im Bereich der behindertenspezifischen Förderkurse, so zeigt sich danach die Tendenz zum Schwerpunkt Krisenverarbeitung, einerseits als individuelle Stabilisierung (Zielgruppen-Interaktions-Konzeption ZIK-Lernschritt 1 > Stabilisierung<), andererseits als sogenannte Problemverarbeitung mit dem Ziel der gesellschaftlichen Integration (Zielgruppen-Interaktions-Konzeption ZIK-Lernschritt 2 > Integration<).

Erst auf den zweiten Blick läßt sich die Hypothese 3 begrenzt verifizieren. Dazu bedarf es einer sorgfältigen Differenzierung der Angebotsanalyse vor dem Hintergrund einer pädagogischen Konzeption, die in der Theorie wohl beschrieben (vgl. Teil I, Kapitels und 6), in der Praxis jedoch noch gesucht wird und weitgehend unbekannt zu sein scheint. Die Volkshochschul-Angebotsanalyse läßt weiterführende Schlüsse zu, nämlich daß eine Verlagerung der inhaltlichen Schwerpunkte -entsprechend der Hypothese 3 - vom Freizeitangebot zur sich entwickelnden Krisenverarbeitung erschlossen werden kann, und - wie Hypothese 4 behauptet -damit einhergehend eine Tendenz zur Integration sichtbar wird; beides soll erst unter dem nachfolgenden Punkt 4 ausgeführt werden. Zunächst scheint es geboten, die ins Auge springenden Ergebnisse detaillierter vorzustellen (vgl. Tabelle 9).

Analysiert man die erhobenen Daten zur Anzahl der Volkshochschul-Angebote aus den drei Erhebungsjahren 1979,1981,1983, so gewann der Bereich der Freizeitgestaltung auf den ersten Blick (um 30%) den 1. Rangplatz in allen drei Untersuchungsjahren - 1979 mit 28% (227), 1981 mit 26,6% (309) und 1983 mit 31,9% (353) -, wobei auffällig ist, daß im Jahre 1983 die Angebote im Bereich der Freizeitgestaltung um ganze 5,3% zugenommen haben. Den 2. Rangplatz halten die Integrationskurse (um 25%), jene Angebote, die sich laut Volkshochschul-Arbeitsplan-Analyse direkt und explizit in der Ausschreibung gemeinsam an behinderte und nichtbehinderte Teilnehmer richten: 1979 21% (164), 1981 26,6% (309), 1983 24,8% (274), im Internationalen Jahr rivalisieren sie um den 1. Rangplatz. Auf dem 3. Rangplatz folgen die Förderkurse, also Angebote, die lebenspraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. berufliche Kenntnisse an behinderte Weiterbildungs-Lernende - z. T. auch abschlussbezogen - vermitteln sollen. Sie sind als einziges Angebot in allen drei Untersuchungsjahren mit einem Anteil von mehr als 20% am Gesamtangebot aller Veranstaltungen stabil geblieben: 1979 21% (164), 1981 20,3% (236), 1983 21,8% (241). Es mag erstaunen, daß sich bei erneuter Interpretation der Daten die Rangposition der Förderkurse sogar dem Rangplatz 1 nähert, wenn als Vergleichsgröße anstelle der Anzahl ausgezählter Volkshochschulangebote (vgl. Tabelle 9) die Zahl der Unterrichtsstunden (vgl. Tabelle 10) zugrundegelegt wird. Danach zeichnet sich nicht nur ein abweichendes Ergebnis, sondern auch ein noch stärker profiliertes Abbild unserer an Leistung orientierten Gesellschaft ab, das heißt: Förderkurse rivalisieren nicht nur mit Freizeitkursen, sondern sie überrunden diese sogar, so daß Förderkurse auf

Rangplatz 1 vorrücken und Freizeitkurse auf Rangplatz 3 zurückfallen; quantitativ ausgedrückt ergibt sich daraus für die Förderkurse 1981, daß die aufgefundenen 20,3% zwar 236 Veranstaltungen, aber zeitlich 7230 Unterrichtsstunden entsprechen (zum Vergleich: die ursprünglich mit 26,6% auf Rangplatz 1 stehenden Freizeitangebote entsprechen 1981 zahlenmäßig zwar 309 Veranstaltungen, aber zeitlich nur 6319 Unterrichtsstunden).

Dasselbe gilt für den Vergleich 1983: Die Förderkurse, die bei Berücksichtigung der Anzahl der Veranstaltungen (241) einen Anteil von 21,8% haben, liegen bei Berücksichtigung der Unterrichtsstunden (7742) um 125 Unterrichtsstunden höher als jene im Freizeitbereich. Das ist beachtlich, da bei der davor erfolgten Zugrundelegung der Anzahl der Veranstaltungen anscheinend im Freizeitbereich ein Anstieg von 10% zu verzeichnen gewesen wäre, was angesichts der Unterrichtsstunden nun zu widerrufen ist.

Daraus wird deutlich, was auch für den nachfolgenden Bereich der Krisenverarbeitung zutrifft, daß in lernintensiven Förder- oder Krisenverarbeitungskursen zunehmend bereits längerfristige Unterrichtseinheiten angeboten werden (vgl. Tabelle 14).

Danach zeichnet sich deutlich die verstärkte Absage an punktuelle und kurzfristige Angebote ab. Auf eine Formel gebracht: Unterrichtskurse steigen - von 1979 656 (82,2%) über 1981 952 (81,9%) auf 1983 960 (86,8%) -, aber Vortragsveranstaltungen fallen-von 1979 38 (4,8%) über 1981 46 (4%) auf 1983 24 (2,1%) -, so waren es

Tabelle 9: Anzahl der Veranstaltungen - bezogen auf die Inhaltsbereiche

	1979		1981		1983	
Inhaltsbereiche	absolut	%	absolut	%	absolut	%
Freizeitgestaltung	227	28	309	26,6	353	31,9
Integrationsangebote	164	21	309	26,6	274	24,8
Förderkurse	164	21	236	20,3	241	21,8
Allg. Fort- und Weiterbildung	95	12	101	8,7	87	7
Mitarb./Laien-Fort- und -WB	73	9	103	8,9	64	6,7
Krisenverarbeitungshilfen	75	9	69	6,0	62	5,6
Beratung	-	-	16	1,4	7	0,6
Öffentlichkeitsarbeit	-	-	14	1,2	18	1,6
Organisationsentwicklung	-	ı	4	0,3		
Gesamt:	798	100	1161	100	1106	100

Tabelle 10: Anzahl der Unterrichtsstunden - bei Kursen und Arbeitskreisen

	Anzahl der Unterrichtsstunden					
Inhaltsbereiche		1981	1983			
	1979					
Freizeitgestaltung	4826	6319	7617			
Integrationsangebote	3961	5852	5726			
Förderkurse	4750	7230	7742			
Allg. Fort- und Weiterbildung	1954	1344	1053			
Mitarb. / Laien-Fort- und -WB	2053	1534	1586			
Krisenverarbeitungshilfen	1561	1319	1444			
Beratung	-	208	-9			
Öffentlichkeitsarbeit	-	351	320			
Organisationsentwicklung	-	130	-			
Gesamt:	19105	24287	25488			

Tabelle 11: Volkshochschul-Angebote nach Inhaltsbereichen und Ortsgrößenklassen 1979

Inhaltsbereiche	Angebot gesamt	VHS mit Angebot nach Gr. Kl., vgl. Tabelle 1 absolut (%)								
		An3	` ,							
		gesamt	gesamt n66							
Freizeitgestaltung	227	3	5	7	11	26				
		(100%	(83%)	(47%)	(52%)	(58%)				
Förderkurse	164	3	6	6	10	25				
		(100%	(100%	(40%)	(48%)	(56%)				
Integrationsangebote	164	2	6	8	7	23				
megrationidangesete	101	(66%)	(100%	(53%)	(33%)	(51%)				
Allgemeine Fort- und WB	168	3	7	14	5	29				
MitarbFort- und -WB		(99%)	(116%	(93%)	(24 %	(65 %)				
Krisenverarbeitungshilf en	75	2	5	9	13	29				
		(66%)	(83%)	(60%)	(62%)	(64%)				
Gesamt	798	3	6	15	21	45				
		(100%	(66%)	(79%)	(60%)	(100%)				

Tabelle 12: Volkshochschul-Angebote nach Inhaltsbereichen und Ortsgrößenklassen 1981

Inhaltsbereiche	Angebot	ngebot VHS mit Angebot nach Gr. Kl., vgl. Tabelle 1							
	gesamt	absolut (%)							
		An3 B n9 C n19 D n36							
		gesamt n67							
Freizeitgestaltung	309	3	6	11	15	35			
		(100%)	(75%)	(65%	(54%)	(62%)			
Integrationsangebote	309	3	7	11	16	37			
		(100%)	(88%)	(65%)	(97%)	(66%)			
Förderkurse	236	3	7	8	14	32			
		(100%)	(88%)	(47%)	(50%)	(57%)			
Allgemeine Fort- und WB									
	204	3	6	14	15	38			
MitarbFort- und -WB		(100%)	(75%)	(82%)	(54%)	(68%)			
Krisenverarbeitungshilfen	69	3	4	8	10	25			
		(100%)	(50%)	(47%)	(36%)	(45%)			
Beratung	16	2	1	1	2	6			
		(66%)	(13%)	(6%)	(7%)	(11.%)			
Öffentlichkeitsarbeit	14	1	1	2	1	5			
		(33%)	(13%)	(12%)	(4%)	(9%)			
Organisationsentwicklung	4	1	0	1	0	2			
		(33%)	(- %)	(6%)	(- %)	(4%)			
Gesamt	1161	3	8	17	28	56			
		(100%)	(89%)	(89%)	(82%)	(100%)			

Tabelle 13: Volkshochschul-Angebote nach Inhaltsbereichen und Ortsgrößenklassen 1983

Inhaltsbereiche	Angebo	VHS mit Angebot nach Gr. Kl., vgl. Tabelle 1						
	gesamt	absolut (%)						
	goodiiii	An3 B n9 C n19 D n36						
		gesamt i		•				
Freizeitgestaltung	353		7	6	16	32		
		(100%)	(105%)	(33%)	(59%)	(58%)		
Integrationsangebote	274	3	6	8	16	33		
		(100%)	(86%)	(44%)	(59%)	(60%)		
Förderkurse	241	3	7	8	15	33		
		(100%)	(100%)	(44%)	(56%)	(60%)		
Allgemeine Fort- und BUB								
	151	2	6	11				
					17	36		
MitarbFort- und =BUB		(66%)	(86%)	(61%)	(63%)	(65%)		
Krisenverarbeitungshilfen	62	2	4	11	10	27		
		(66%)	(57%)	(61%)	(37%)	(49%)		
Beratung	7	1	0	1	2	4		
		(33%)	(0%)	(6%)	(70%)	(7%)		
Öffentlichkeitsarbeit	18	2	1	3	3	9		
		(66%)	(14%)	(17%)	(11%)	(16%)		
Organisationsentwicklung	_	-	-	-	-	-		
		(-%)	(-%)	(-%)	(-%)	(-%)		
Gesamt	1106	3	7	18	27	55		
		(100%)	(78%)	(95%)	(75%)	(100%)		

Tabelle 14: Angebote - bezogen auf die verschiedenen Veranstaltungsformen

	1979		1981		1983	
Veranstaltungsform	absolu t	%	absolut	%	absolut	%
Unterrichtskurse und Arbeitskreise	656	82,2	952	81,9	960	86,6
Tages-, wochenend- und	37	4,6	102	8,8	76	6,9
Wochenseminare						
Exkursionen und Besichtigungen	57	7,2	45	3,9	36	3,3
Vorträge und Podiumsdiskussionen	38	4,8	46	4,0	24	2,1
Studienreisen	10	1,3	16	1,4	10	0,9
Gesamt:	798	100	1161	100	1106	100

Zu 1979: Die Veranstaltungsform »Tages-, wochenend-, Wochenseminare« zerfällt in: 33 (89,2%) Wochenend-, 3 (8,1%) Tages-, 1 (2,7%) Wochenseminar(e). Die Veranstaltungsform »Exkursionen und Besichtigungen zerfällt in: 29 (50,9 %) Besichtigungen, 28 (45,1%) Exkursionen.

Zu 1981: Die Veranstaltungsform »Vorträge/Podiumsdiskussionen« zerfällt in:
 29 (63 %) Einzelvorträge und 17 (37 %) Vortragsreihen.
 Die Veranstaltungsform »Tages-, Wochenend-, Wochenseminare« zerfällt in:
 89 (87 %) Einzelseminare und 13 (13 %) Seminarreihen.

Zu 1983: Die Veranstaltungsform »Vorträge/Podiumsdiskussionen« zerfällt in:
 18 (75 %) Einzelvorträge und 6 (25 %) Vortragsreihen.
 Die Veranstaltungsform »Tages-, Wochenend-, Wochenseminare« zerfällt in:
 70 (92,1%) Einzelseminare und 6 (7,9%) Seminarreihen.

1981 noch 37% Vortragsreihen, gegenüber 1983 mit nur noch 25%. Auf Rangplatz 4 und 5 folgen Volkshochschul-Angebote zur Fort- und Weiterbildung, differenziert nach solchen allgemeiner Art und solchen für Mitarbeiter, jedoch mit sinkender Anzahl. Erst auf Rangplatz 6 scheint die Krisenverarbeitung zu folgen. Sie wäre gemäß der entwickelten Zielgruppen-Konzeption eigentlich als erster Schritt im Lernprozeß Krisenverarbeitung zur sozialen Integration erforderlich. So ergibt die Arbeitsplan-Analyse 1979 9% (75),19816% (69),1983 5,6°/0 (62). Legt man jedoch auch hier anstelle der Veranstaltungen die Anzahl der Unterrichtsstunden zugrunde, so kehrt sich das Ergebnis wegen längerfristiger lernintensiver Kurse um: aus dieser Sicht ist sogar ein Anstieg der Unterrichtsstunden zur Krisenverarbeitung von 1319 (1981) auf 1444 (1983) zu beobachten.

4. Intendierte Zielsetzung: Integrations-Lernen

Auf der Grundlage empirischer Daten zu inhaltlichen Schwerpunkten kann jetzt der Versuch einer qualitativen Analyse vor dem Hintergrund theoretischer Vorannahmen geleistet werden. Dazu dienen die theoretischen Erkenntnisse aus Teil I. Kapitel 5 und Kapitel 6. Demgemäß gehen wir davon aus, daß soziale Integration das Ergebnis eines Lernprozesses ist (These III), den wir nicht einseitig als BehinderungsBewältigung, die nur von Betroffenen zu leisten ist, definieren, sondern vielmehr als Krisen-Verarbeitung, weil er gleicherweise sowohl von den Betroffenen (Behinderten) zur Verarbeitung ihrer Lebenssituation >Behindertsein< als auch NochNichtbetroffenen von den (Nichtbehinderten) zur Verarbeitung ihrer Vorurteile, zutreffender zum Abbau ihrer Abwehrmechanismen gegenüber >individueller Eigenart< (Deutscher Bildungsrat 1973) oder gegenüber dem >Anderssein< durchzuerleben und zu erlernen ist. Voraussetzung dabei ist natürlich, daß die Lern-Bereitschaft zur sozialen Integration aufgebaut wird. Vor diesem Hintergrund gilt es, die in der Bildungspraxis vorgefundenen inhaltlichen Schwerpunkte der Volkshochschul-Angebote auf einen solchen Lernprozeß hin zu durchleuchten. Verdeutlicht werden muß erneut, daß in der gegenwärtigen datenmäßig erfaßbaren Bildungspraxis dafür weitgehend noch auf keine eindeutig ausgewiesenen didaktisch-methodisch orientierten Angebote im Rahmen einer ZielgruppenKonzeption zurückgegriffen werden kann. Dafür müssen solche Schritte einer Zielgruppenarbeit aus den inhaltlichen Schwerpunkten herausgesucht werden. Mit diesem Vorverständnis läßt die Volkshochschul-Bestandsaufnahme die folgenden Inhaltsbereiche als Lernschritte eines Lernprozesses Krisenverarbeitung erkennen:

- »Krisenverarbeitung« als Zielgruppen-Interaktions-Konzeption ZIK-Lernschritt 1
 >Stabilisierung
- »Integrationsangebote: Problemverarbeitung, politisches Engagement« als Zielgruppen-Interaktions- Konzeption ZIK-Lernschritt 2 >Integration<
 - »Öffentlichkeitsarbeit, Beratung, Organisationsentwicklung« als Zielgruppen-Interaktions-Konzeption ZIK-Lernschritt 3 >Partizipation<

Faßt man diese didaktisch-methodischen Bausteine als Lernschritte zur Verarbeitung einer Krisensituation und damit als Einheit auf, dann verändert sich der Anteil der Angebote zum Lernprozeß Krisenverarbeitung derart, daß er mit einem Anteil zwischen 15% bis 19% den 2. Rangplatz streitig macht (vgl. Abbildung XV, XVI XVII). Danach bestätigt sich jetzt die Hypothese 3, nämlich die Annahme einer Tendenz zur Verlagerung der Angebote von vorzugsweise Freizeit- oder Förderangeboten vor dem Internationalen Jahr der Behinderten 1981 zu vermehrter Krisenverarbeitung danach: einerseits als individuelle Stabilisierung (ZIK-Lernschritt 1 >Stabilisierung<), andererseits als sogenannte Problemverarbeitung mit dem Ziel gesellschaftlicher Integration (ZIK-Lernschritt 2 >Integration<) und schließlich

Krisenverarbeitung in der Weiterbildung als wechselseitiger 3-Schritte-Prozess Stabilisierung-Integration-Partizipation							
(Abb. Fehlt)							
Abb. XV: Entwicklung der Angebotsstruktur im Hinblick auf Zielgruppen-Interaktions- Konzeption 1979							
(Abb. Fehlt)							

Zielgruppen-Interaktions-Konzeption (ZIK) Didaktisch-Methodisches-Modell -



Hypothese 4: Zu intendierten Zielsetzungen

Damit einhergehend verschob sich der Angebotscharakter von separierend (ZIK-Lernschritt 1) zu integrativ (ZIK-Lernschritt 2) bis partizipierend (ZIK-Lernschritt 3), da das gesellschaftliche Umfeld mit einbezogen wurde und zunehmend Öffentlichkeitsarbeit und gemeinsame Angebote mit Behinderten und Nichtbehinderten als Aufklärungsarbeit- insbesondere für Nichtbehinderte - notwendig wurden.

Im Zahlenspiegel der Statistik wird das Ergebnis wie folgt sichtbar (vgl. Abbildung XV, XVI, XVII); dabei läßt sich mühelos die schon erwähnte Krisenverarbeitung als ZIK-Lernschritt 1 >Stabilisierung< ablesen: 1979 mit 9% (75 Angebote), 1981 mit 6% (69 Angebote bei insgesamt 1319 Unterrichtsstunden), 1983 mit 5,6% (62 Angebote bei insgesamt 1444 Unterrichtsstunden).

Schwieriger ist es, die sogenannte Problemverarbeitung mit dem Ziel gesellschaftlicher Integration als ZIK-Lernschritt 2 >Integration< aus den global erfaßten Integrationsangeboten herauszulösen. Das bedeutet, sie von acht weiteren Bereichen (Musik, Kunst, Sport, Information, Sonstiges vgl. Computer-Eingabeschlüssel, Anlage 2) zu trennen. Dann läßt sich auch dieser Lernschritt deutlich erkennen: 1979 mit 10% (78 Angebote), 1981 mit 6,4% (74 Angebote), 1983 mit 5,4% (60 Angebote). Dabei wird der scheinbare Rückgang durch eine steigende Zahl der Unterrichtsstunden angesichts längerfristiger lernintensiver Veranstaltungsangebote wieder ausgeglichen.

Relativ leicht läßt sich der letzte ZIK-Lernschritt 3 >Partizipation< ausmachen; er umgreift neben der ausgewiesenen Öffentlichkeitsarbeit, Beratung und Organisationsentwicklung auch die Angebote für ein politisches Engagement, die jedoch global unter der Kategorie Integrationsangebote erhoben wurden, da sie sich an die gemeinsame Adressatengruppe Behinderte und Nichtbehinderte richteten. Danach umfaßt Partizipation 1979 noch kein Angebot - sie ist in den Arbeitsplänen noch gar nicht auffindbar -, 1981 2,9% (34 Angebote), 1983 2,2% (25 Angebote). Auf das politische Engagement entfallen 1979 noch 0%, 1981 1,8% (21 Angebote) und 1983 2% (21 Angebote).

Überprüfen wir daraufhin die Hypothese 4, so bestätigt sich die behauptete Tendenz zum Integrations-Lernen, verschob sich der Angebotscharakter von separierend über integrativ zu partizipierend.

Das Ergebnis: Der Gesamtanteil des Lernprozesses Krisenverarbeitung - verteilt auf die drei ZIK-Lernschritte Stabilisierung, Integration, Partizipation - errechnet sich neu für 1979 mit 19%, für 1981 mit 17,1%, für 1983 mit 15,2%, entsprechend dazu reduzierten sich die Integrationsangebote - verringert um Problemverarbeitung und politisches Engagement 1979 auf 11 % (86),1981 auf 18,6% (214) und 1983 auf 17,4% (193). Es ist augenfällig, daß man unter Reflexion theoretischer Vorgaben die

Erkenntnisse neu deuten kann. Danach haben nicht nur die Angebote zum Lernprozeß Krisenverarbeitung erheblich zugenommen, sie rivalisieren sogar mit Angeboten zur Integration im. Freizeitbereich und stehen überdies in deutlicher Nähe zu separierenden Freizeitangeboten (ehemaliger Rangplatz 1). Vergleicht man jetzt die Angebote zur Krisenverarbeitung (ehemaliger Rangplatz 6) mit denen zur Integration (ehemaliger Rangplatz 2), so sind sie fast deckungsgleich geworden; 1979 hat Krisenverarbeitung einen Vorrang, 1981 liegen beide Bereiche zwischen 17% und 18% und 1983 zwischen 15% bis 17%. So läßt diese Art der Interpretation die aufgefundenen Ergebnisse in positiverem Licht jedoch leider, daß abnehmende erscheinen. Tatsache ist Tendenzen Krisenverarbeitung auch bei dieser Art der Errechnung feststellbar sind; von 1979 19% auf 1981 17,1% zu 1983 15,2%.

Noch überzeugender dokumentiert die Fragebogenerhebung unter >Angebot und Teilnehmerinteresse< die Vorrangstellung von Lernangeboten zur Krisenverarbeitung; das aber zeigt die ermutigende Tendenz zur Bereitschaft, Integration auch zu lernen.

5. Verhältnis von Zielsetzung und Angeboten: Fehlen einer Konzeption

Auf fehlende Konzeptionen der Preis wurde schon hingewiesen, es bestätigt sich unsere Hypothese 5.

Hypothese 5: Zum Verhältnis von Zielsetzungen und Angeboten

Existiert ein hohes Angebot im Freizeitbereich, ohne daß jedoch entsprechende Angebote im Bereich der Krisenverarbeitung angeboten werden, so ist zu vermuten, daß ersteres bisher weniger oder gar nicht als Einstieg in die Krisenverarbeitung genutzt wird, daß vielmehr ein theoretisches Konzept zur sozialen Integration bislang (noch) nicht entwickelt ist.

Deutlich erkennbar ist die Suche nach Konzeptionen, zweifellos auch ein Ergebnis des Defizits an Fortbildung. Erste Hinweise auf theoretische Konzeptionen lassen sich dennoch im Spiegel der sich entwickelnden Angebotsausweitungen entdecken. So wird deutlich, daß der Anstieg des Freizeitangebotes als Einfallstor dafür entdeckt werden kann, einem auf den Nägeln brennenden Problem, nämlich der Integration der seit dem Jahr der Behinderten 1981 nicht mehr zu übersehenden Zielgruppe Behinderter, gerecht zu werden. Andererseits fehlt es an theoretischem Vorwissen, überdies an kompetenten, hauptberuflichen Mitarbeitern, die sogar in jüngster Zeit angesichts der Verknappung der Haushaltsmittel eher ab- als zugenommen haben.

Die oft erkennbare Konzeptionslosigkeit in der Praxis wird des weiteren belegt durch die Beantwortung der Fragen nach der >Entstehung des Angebots<. Als Ergebnis der Fragebogenerhebung läßt sich festhalten, daß der Hauptanteil der Angebote, nämlich 85%, ausschließlich auf Initiative von Kursleitern oder als Anforderung von außen an die Volkshochschulen herangetragen werden, z. B. von Behindertenverbänden, Multiplikatoren, Betroffenen (vgl. zu diesem Punkt auch das nachfolgende Kapitel 6 zur Frage nach der Kooperation). Die Vorschläge der Parteien, die nur 7% ausmachen, fallen dabei kaum ins Gewicht, sind wohl eher ein Relikt des Internationalen Jahres der Behinderten. Nicht zuletzt veranschaulicht die mehr oder weniger als zufällig erscheinende Zuordnung der Behindertenangebote im VHS-Gesamtprogramm die Suche nach Konzeptionen. Es bestätigt sich hier unsere Hypothese 6.

Hypothese 6: Zur Stellung des Angebots im Programm

Die Art der Ausschreibung und die Zuordnung des Angebots innerhalb des VHS-Gesamtprogramms lassen auf theoretische Konzeptionen schließen, z. B. solche mit separaten, additiven oder integrierten Tendenzen.

So lassen sich lediglich in den beiden VHS-Hochburgen Nürnberg und München -beide von Betroffenen als Leitern aufgebaut - eindeutig eigenständige Sonder-Behinderten-Programme erkennen, in Nürnberg seit 1974 unter dem Programmtitel: »Problemverarbeitung, Sonderpädagogik, Rehabilitation für Behinderte«, erst ab 1984 programmatisch umbenannt in »Programm für Behinderte - Nichtbehinderte« und in München seit 1977 unter dem Programmtitel »Behindertenprogramm«.

Daneben sind mehr oder weniger zufällig additive wie teilintegrierte Programmankündigungen auffindbar, entweder additiv als Sonderseiten) in den üblichen VHS-Standardprogrammen oder ausgewiesen als Zielgruppenarbeit. Daneben stehen nur zwei eindeutig integrierte VHS-Gesamtprogramme - beide von Noch-Nichtbetroffenen hauptamtlichen Leitern verantwortet -, nämlich an den Volkshochschulen Hannover und Frankfurt.

In Hannover laufen solche Programme seit 1972 im Rahmen des Fachbereiches bzw. der Abteilung Pädagogik-Psychologie-Medizin unter den Programmtiteln »Interaktion mit Behinderten und Nichtbehinderten«, in Frankfurt seit 1974 unter dem Titel »Bewältigung der Umwelt«. Nicht ungenannt bleiben sollen jene Volkshochschulen, die das Konzept der Teilnahme Behinderter am Regel-Angebot verfolgen, wie beispielsweise Hersfeld-Rotenburg, Regensburg. Diese Volkshochschulen verweisen unter der Rubrik »Hinweise« auf die behindertengerechte Ausstattung der Volkshochschule oder setzen das Behinderten-Pictogramm des Rollstuhls an jene Kurse, die in Gebäuden mit behindertengerechtem Zugang stattfinden.

Insgesamt zeigt die Tabelle 15 »Die Stellung des Angebots im VHS-Gesamtprogramm« einen Anstieg der separaten Angebote: 1979 59,6% (476 Angebote), 1981 61,2% (711 Angebote), 1983 66,6% (737 Angebote). Dennoch muß gesagt werden, daß die zahlenmäßig weit herausragenden Angebote (Nürnberg und München), die jeweils als separate eigene Fachbereiche konzipiert sind und stark expandierten, zu einer Verschiebung der Prozentsätze zugunsten des separaten Angebotes führten.

Tabelle 15: Stellung des Angebots im Volkshochschul-Gesamtprogramm

		Anzahl der			
		Ausschreibungen			
	Fachbereiche	.1979	1981	1983	
1	Eigener Fachbereich oder Gliederungspunkt in	476	711	737	
	anderen				
	Fachbereichen				
2	Pädagogik-Psychologie-Philosopie	181	184	161	
3	Sonderprogramme / Zielgruppenarbeit	22	72	15	
4	Politik, Gesellschaft (Wirtschaft, Recht, Geschichte)	30	22	16	
5	Künstlerisches Gestalten, Werken	30	17	13	
6	Sport und Bewegung	26	38	107	
7	Hauswirtschaft, Gesundheit, praktische Hilfe	33	46	40	
8	Deutsch und Sprachen	-	16	17	
	Gesamt:	798	1106	1106	

6. Kooperation - Defizite und Auswirkungen

Geübte oder nichtgeübte Kooperation dürfte auch in der Behindertenarbeit von großer Bedeutung sein. Hinzu tritt noch ein weiterer Gesichtspunkt. Falsch verstandene Kooperation im Sinne einer Entlastung der Volkshochschule durch Abgabe oder Überlassung solcher Bildungsarbeit mit Behinderten an Behinderteneinrichtungen bei gleichzeitiger Sicherstellung der Finanzierung, aber weitgehender Freistellung von pädagogischer Verantwortung seitens der Volkshochschule kann nämlich auch zu erneuter Ghettoisierung führen.

Bedauerlicherweise bestätigte sich bei der Volkshochschuluntersuchung unsere Hypothese.

Hypothese 13: Zu Kooperation und Weiterentwicklung

Eine wesentliche Behinderung für den Ausbau einer Bildungsarbeit mit behinderten und nichtbehinderten Teilnehmern scheint gegenwärtig in der unzureichenden wechselseitigen Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation der Gruppierungen, Einrichtungen und Träger untereinander zu bestehen; dies gilt sowohl auf institutionaler, personaler und funktional-pragmatischer Ebene innerhalb der Institutionen, Einrichtungen und Verbände wie auch auf der zwischenverbandlichen Ebene der Organisationen.

Zugrundegelegt wurde die Annahme, daß jegliche soziale Interaktion auf ein gut funktionierendes System sozialer Netzwerke angewiesen ist. Nur dann kann sich der zunächst durch Bildungsarbeit in initiierten Lern-Situationen ausgelöste Integrationsprozeß Volkshochschule Lebens-Situationen vollziehen. Die Bildungseinrichtung - so die Annahme - erweist sich dabei insbesondere in der Frage der sozialen Integration gleicherweise als Bindeglied wie als Puffer zwischen vorrangiger Separation in den Sondereinrichtungen und wachsender Partizipation an gesellschaftlichen Alltags-Situationen in Freizeit, Beruf, Öffentlichkeit. Die Volkshochschule als öffentliche Bildungseinrichtung mit der relativ größten Förderung aus öffentlichen Mitteln und der relativ weitesten Unabhängigkeit von spezifischen Trägerinteressen könnte beispielhaft eine zentrale Plattform zum Dialog sein, ein Motor, Innovationen in Gang zu setzen, anzustoßen, zu erproben und nicht zuletzt sie risikoreich zu finanzieren: Volkshochschule als Brücke zwischen Behinderteneinrichtung und Öffentlichkeit, zwischen Stabilisierung in der Sondereinrichtung und Partizipation in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit.

Exemplarische Pionierarbeiten lassen sich in der Bundesrepublik anhand der VHS-Längsschnitt-Studien finden: Erstmalig wurde an der Volkshochschule Hannover 1972 - ein Jahr vor den Bildungsratsempfehlungen 1973 - schon die »Interaktions-Kooperations-Runde an der Volkshochschule« gegründet mit dem Ziel, alle Hannoverschen Träger, Einrichtungen, Verbände, Werke, Institutionen, Schulen der Behindertenarbeit innerhalb der Großstadt Hannover - die derzeit schon über ein voll ausgebautes Netz von Sondereinrichtungen verfügte - zum Dialog zusammenzu-

führen, um aus Konkurrenz eine Kooperation wachsen zu lassen. Als politischer Partner war der Rat der Stadt Hannover existent, der seinerseits für Lernprozesse im Vorfeld Entscheidungen zur Entwicklung gemeinsamer politischer aufgeschlossen war. Daraus entstand später die Messe-Öffentlichkeitsarbeit zur Aufklärung der Einwohner der Stadt Hannover wie der Messebesucher (vgl. Teil IV, Praxis-Fall-Studien Nr. 12 > Hannover-Messe < - Brücke zwischen Behinderten und Nichtbehinderten). Vergleichbar entwickelten sich ab 1974 mit Gründung des Behinderten-Fachbereiches »Integrationsrunde für Behindertenarbeit im Raum Nürnberg Durchsetzungskämpfe auf politischer Ebene«; zum anderen fanden seit 1974 in zwei Hessischen Kreis-Volkshochschulen, Hersfeld-Rotemburg und Main-Taunus, sogenannte >Behindertenkonferenzen< statt, an deren Anfängen ausdrücklich die Planung einer Bildungsarbeit mit behinderten Teilnehmern an der jeweiligen Volkshochschule als Zielsetzung stand, und zwar gemeinsam durchzuführen mit allen Kooperationspartnern. Diese Aktivität war die Wiege für den späteren bereits erwähnten - »Hessischen Arbeitskreis Weiterbildung Behinderter«, der 1986 auf ein 10jähriges Bestehen zurückblicken kann.

Wenden wir uns den Aussagen zur Kooperation im Rahmen der Volkshochschulbestandsaufnahme zu, so ist die Kooperation auf drei unterschiedlichen Ebenen in den Blick zu nehmen: auf institutionaler, auf personaler und auf funktional-pragmatischer Ebene. Dabei lassen sich als Ziele einer Kooperation auf der Ebene der Institutionen die Planung. die Durchführung und die Evaluation eines regionalen Angebotes zur Sicherstellung von flächendeckenden Bildungsangeboten und anfänglich auch zur Teilnehmer-Gewinnung erkennen; die zwischenverbandliche Kooperation diente ferner der notwendigen Teilnehmer-Loslösung von der Zielgruppenarbeit und der Hinführung Weiterbildungs-Regel-Angebot unterschiedlicher Träger der Erwachsenenbildung. Teilnehmerinteressen können und sollten dabei vorrangig institutionelle vor Trägerinteressen treten, so daß Kooperation anstelle von Konkurrenz wirksam werden kann. Auf dieser Ebene der institutionellen Kooperation kann ein entscheidender Schritt zur Öffnung gesellschaftlicher Bereiche angebahnt werden.

Ziele einer Kooperation auf personaler Ebene wären zum einen der Aufbau eines regionalen Netzwerkes von Arbeitskreiskonferenzen sowohl für den Erfahrungsaustausch der Mitarbeiter - die primär ohne Kollegium arbeiten - als auch zur Qualifikation der Mitarbeiter durch Fortbildung, zum anderen die Nutzung der Möglichkeiten des Austausches von Kompetenzen der jeweiligen Region durch Zirkulation der Mitarbeiter; überdies die Knüpfung eines sozialen Netzwerkes zwischen Betroffenen und Noch-Nichtbetroffenen und dessen ständige Ausweitung.

Ziel einer Kooperation auf funktionaler Ebene wäre die Nutzung von Räumen und möglicherweise die Bereitstellung von Teilnehmergruppen.

Analysiert man die erhobenen Daten zur Kooperation in der Volkshochschulbestandsaufnahme, so zeigt sich nicht nur der in der Hypothese 13 zugrundegelegte Mangel an Kooperation, weitaus schwerer wiegt das in Hypothese 5 behauptete Fehlen einer Konzeption. Der Schwerpunkt der Kooperation liegt laut Bestandsaufnahme 1979, 1981, 1983 ansteigend bei Angeboten im Bereich Freizeit, Förderkurse und Integrationsangebote, bei letzteren wiederum erneut schwerpunktmäßig bei den Angeboten Sport und kreatives Gestalten. Dies unterstützt die Vermutung, daß die ohnehin relativ geringe Kooperation im Bereich Krisenverarbeitung und die immerhin beachtliche den Bereichen Kooperationsbereitschaft in Freizeitgestaltung, Förderkurse Integrationsangebote (hier reduziert auf Sport und Kreativität) in Bestätigung unserer Hypothese 5 noch nicht als Einstieg in eine Krisenverarbeitung genutzt wird. Vielmehr verfolgen die meisten Volkshochschulen zunächst meist das Ziel, Behinderte und Nichtbehinderte zunächst einmal zusammenzubringen, um Behinderte als potentielle Teilnehmer für die Volkshochschule zu gewinnen. Angesichts der auf beiden Seiten - bei Behinderten und Nichtbehinderten - bestehenden Ängste. Vorurteile, Unsicherheiten und Interaktionsbarrieren bleibt das ein gewagtes und nicht selten zum Scheitern verurteiltes Unterfangen, das oft zum totalen Abbruch und zur lebenslangen Verweigerung von Kontakten führt, wenn nicht parallel oder im Anschluß an gescheiterte Integrationsversuche Krisenverarbeitungshilfen sowohl für Behinderte als auch für Nichtbehinderte angeboten

Betrachtet man die Angaben über die Kooperationspartner, so wird die eingangs aufgestellte Hypothese, daß Freizeitangebote noch nicht als Tor für Bildungsangebote zur Krisenverarbeitungshilfe genutzt werden, besonders deutlich (vgl. Tabelle 16).

Auf den beiden ersten Rangplätzen stehen 1981 und 1983 als Kooperationspartner die Behindertenorganisationen (Rangplatz 1), im großen Abstand gefolgt von staatlichen Trägern (Rangplatz 2) und schließlich von freien Trägern (Rangplatz 3). Schlüsselt man die Kooperationspartner auf, so handelt es sich dabei um Behindertenverbände (z. B. Lebenshilfe für geistig Behinderte, Werkstätten, Blindenbund, Schwerhörigenbund, Diabetikerbund, Deutsche Rheumaliga, Deutsche Multiple-Sklerose-Gesellschaft), um Selbsthilfegruppen (z. B. Studenteninitiativen für Behinderte, Selbsthilfe nach Krebs, Magersucht), um Freie Wohlfahrtsträger (z. B. Arbeiter-Samariter-Bund und andere Fahrdienste) und um Sonderschulen für unterschiedliche Behinderungsarten. Als staatliche Kooperationsträger werden genannt die Dienstleistungseinrichtungen von Bund, Ländern und Gebietskörperschaften (z. B. Arbeitsämter, Bezirksverwaltungen, Sozialämter, Stadtverwaltungen, Gesundheitsämter, Sprachheilambulanzen). Bemerkenswerterweise bleiben Rehabilitationseinrichtungen wie Berufsbildungswerke und Berufsförderungswerke, die die weitaus größte Zahl aller Behinderten - Heranwachsende und Erwachsene erreichen, völlig ungenannt. Sie kämen aber als Kooperationspartner vorrangig in Betracht, wenn neben den Zielen der beruflichen Rehabilitation schon während der Ausbildungszeit die Chance der sozialen Integration genützt und mit Nachdruck als Bildungsziel erkannt und gefördert würde.

Stellt man der quantitativen Bestandsaufnahme über die zahlenmäßig erfaßten Fälle von Kooperation die *Aussagen von Fragebogen und Interviews* gegenüber, so

Tabelle 16: Kooperationspartner nach Inhaltsbereichen

		Inhaltsbereiche:							
1981	Kooperationspartner	Freizeit-	Förder-	Integrat	Krisenver-	Fort- und	Öffentlich-	Beratung	Gesamt:
		gestaltung	kurse	angebote	arbeitung	Weiterbg.	keitsarbeit		
	Behindertenorganisationen	74	15	7	1	9	1	2	109
	Staatl. Träger	7	22	9	3	4	-	-	45
	Freie Träger	-	1	6	1	10	1	-	19
	Behinderten-Initiativen								
	(z. B. CeBeef)	2	-	1	-	-	2	-	5
	Allgem. Vereine oder Initiativen	2	-	1	-	-	-	-	3
	Private Unternehmen	-	-	-	-	-	-	-	
	Gesamt:	85	38	25	5	25	2	2	181
1983									
	Behindertenorganisationen	35	17	8	6	3	1	-	70
	Staatl. Träger	20	6	2	2	2	-	1	33
	Freie Träger	9	3	-	-	1	-	-	13
	Allgem. Vereine oder Initiativen	6	-	3	-	-	1	-	10
	Private Unternehmen	-	-	4	-	-	-	-	4
	Behinderten-Initiativen								
	(z. B. CeBeef)	1	-	-	1	-	-		2
	Gesamt:	71	26	17	9	6	2	1	132

Erläuterung: 1979 wurde diese Merkmalkombination nicht quantitativ erhoben

veranstalten fast drei Viertel (fast 72%) aller antwortenden Volkshochschulen Kurse mit Kooperationspartnern, aber knapp zwei Drittel (62%) der Volkshochschulen führen diese Kooperationsangebote außerhalb der Volkshochschulen in den separierenden Sondereinrichtungen Behinderter durch, während weitere 46% angeben, daß sie auch außerhalb der Behinderteneinrichtungen und außerhalb der Weiterbildungseinrichtungen Kurse in Schulen veranstalten (es bleibt offen, ob Sonderschulen oder andere Unterrichtsstätten; da es vorrangig um Freizeit- und Sportangebote geht, wird es sich vermutlich um die Nutzung von Gymnastikhallen und Turnhallen handeln).

Analog dazu verläuft auch die Teilnehmer-Gewinnung für die Kurse der Bildungsarbeit mit Behinderten zu fast drei Vierteln (74%) über jene Multiplikatoren, die Mitarbeiter der Behindertenarbeit sind; daraus ist zu folgern, daß sich auch die Mehrzahl der behinderten Teilnehmer aus eben diesen Behinderten-Einrichtungen rekrutiert. Schließlich veranschaulicht die qualitative Analyse der 33 Interviews, daß die Befragten sich dahingehend äußern, die Kooperation bestehe eigentlich daraus, daß Kurse der Volkshochschule den und auch die Teilnehmer Behinderteneinrichtungen stattfinden durch diese Behinderten-Einrichtungen gestellt werden.

Das Fazit: Nicht nur ist die. Kooperation unzureichend, sondern aufgrund des Mangels an theoretischer Konzeption - deren Ursache in unzureichender oder fehlender Fortbildung zu liegen scheint (vgl. dazu Kapitel 7: Quantität und Qualität des Fortbildungsangebotes) - zeigt sich deutlich die Tendenz zu unverschuldeter wie unfreiwilliger erneuter Separation Behinderter. Überspitzt formuliert: Gegenwärtig dient Kooperation der Volkshochschulen nach außen hin zur Abdeckung der spätestens seit dem Internationalen Jahr der Behinderten 1981 gesellschaftlich geforderten Angebote für Behinderte, während sich nach innen eine - unbewußte - Tendenz zeigt, Volkshochschulen von Behinderten zu entlasten. Arbeit mit Behinderten weiterhin eher den Behinderteneinrichtungen aufzulasten - (gemäß unserer These II von der Entsorgung unserer Dienstleistungsgesellschaft) - und eher eine ausgelagerte Sonder-Erwachsenenbildung in den Behinderten-Einrichtungen zu fördern als den Behinderten als vieldiskutiertes Korrektiv unserer Gesellschaft die Volkshochschulen mit Interaktions-Angeboten weit zu öffnen. Begünstigt wird diese Tendenz durch die in den Behinderten-Einrichtungen vorhandenen Räume, die dort verfügbaren Mitarbeiter als Weiterbildungs-Lehrende und nicht zuletzt durch die dort beheimateten Teilnehmer. Daraus folgt, daß die pädagogisch intendierte Zielsetzung gruppen-Interaktions-Konzeption nur begrenzt oder noch gär nicht in den Blick genommen werden konnte (vgl. aber auch gelungene Kooperations-Beispiele in den Praxis-Fall-Studien, Teil IV, Nr. 3: >Wenn du spielst, spiel nicht allein< - Kinder- und Jugendakademie, Nr. 4: >Vom Laienspiel zum Crüppel-Cabaret< - Theaterarbeit zur Integration, Nr. 13: >Hannover-Messe< - Brücke zwischen Behinderten und Nichtbehinderten). Es sei nachdrücklich betont, daß dieser Tatbestand nicht den Volkshochschulen oder gar noch personifiziert den zuständigen haupt- wie nebenberuflichen Mitarbeitern anzulasten wäre, im Gegenteil, sie kämpfen oft noch als Pioniere vor Ort für erste Angebote einer Bildungsarbeit mit Behinderten. Dabei müssen sie

ständig gegen den Strom schwimmen, müssen Bildungsarbeit mit Behinderten angesichts zunehmender Verknappung der finanziellen Ressourcen permanent neu leaitimieren (Nordrhein-Westfalen kürzte z. B. 1984 die Bezuschussung aller Kurse um 60%). Ohne dieses ungeteilte, oft aufopfernde Engagement gäbe es an den Volkshochschulen keine Bildungsarbeit mit Behinderten! (Vgl. dazu Kapitel 8: Biographie der Mitarbeiter: Motivation Betroffenheit.) So sind die Ergebnisse unzureichender Kooperation ein Indiz für die Forderung nach intensiver Zielgruppenarbeit. die nicht nur den Behinderten. sondern gleicherweise den Noch-Nichtbehinderten eine veränderte Bildungsarbeit eröffnete.

Gegenwärtig läßt sich eine Tendenz zur Abnahme der Kooperationsveranstaltungen beobachten: von 1981 auf 1983 reduzierte sich die Anzahl der kooperativ angekündigten Kurse um 27%. Fast ermutigend klingt daher die Aussage, daß die Kooperation im Bereich der Krisenverarbeitung von 5% auf 9% angestiegen ist; möglicherweise auch ein Indiz dafür, daß in der Praxis vor Ort auf dem Boden langjähriger Erfahrung entdeckt wird, daß Integration (u. E. erst der 2. Schritt der Zielgruppenarbeit) häufig nicht ohne den ersten Schritt der Zielgruppenarbeit, nämlich die Problemverarbeitung zur Stabilisierung, geleistet werden kann.

7. Quantität und Qualität des Fortbildungsangebotes -unzureichende Fortbildung

Alle vorgenannten Analysen der Volkshochschul-Bestandsaufnahme kennzeichnet die Diskrepanz zwischen hohem Engagement der Volkshochschulen bzw. der hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter auf der einen Seite und der oft unzureichenden Umsetzung bzw. der ungenügenden Effizienz auf der anderen Seite. An keiner Stelle wurde seitens der Verfasserin versäumt, darauf hinzuweisen, daß diese Diskrepanz in unmittelbarem Zusammenhang mit einer fehlenden oder unzureichenden Fortbildung steht. Wenn kein Zweifel darüber besteht, daß Weiterbildung in einer Gesellschaft als Schlüssel zur Befähigung ihrer Bürger zu demokratischem Handeln zu sehen ist, dann wird auch Weiterbildung der Mitarbeiter als Schlüssel zur Befähigung und zu zusätzlichem Engagement in der Weiterbildungsarbeit entdeckt werden müssen. Das gilt im besonderen Maße für jene Mitarbeiter, die - oft ohne jegliche Vorkenntnisse - den Bereich einer Weiterbildung mit Behinderten als zusätzlichen Fachbereich im Gesamtprogramm des Volkshochschul-Angebotes nicht nur weiterentwickeln, sondern oft erstmalig aufbauen sollen. So ist es beachtlich, was in den Volkshochschulen an Aufbauarbeit in den letzten 10 Jahren geleistet wurde, insbesondere wenn man den Kontext der Bedingungen dieser Arbeit aus eigenen Anschauungen kennt und überdies die hier statistisch relevanten Daten der VHS-Bestandsaufnahme analysiert.

Zunächst ist festzustellen, daß in 11 Ländern (einschließlich Berlin) bis heute nur zwei VHS-Landesverbände, Hessen und Bayern, eine überregionale Fortbildung für Bildungsarbeit mit Behinderten anbieten. Die Entwicklung der Fortbildung erwuchs in Hessen - wie bereits erwähnt aus der Einsicht in die Notwendigkeit einer Kooperation der Beteiligten beim Aufbau einer Volkshochschularbeit und führte schließlich zum »Arbeitskreis Weiterbildung Behinderte«, der vorrangig einen Erfahrungsaustausch sicherstellt und durchschnittlich einmal im Jahr eine Fortbildungstagung mit Fachexperten/Referenten organisiert (vgl. dazu am Kapitelende zwei Erfahrungsberichte hauptberuflicher Mitarbeiter). Die Entwicklung der Fortbildung in Bayern geht auf die Behindertenarbeit an den beiden schon erwähnten Hochburgen, den Volkshochschulen Nürnberg. zurück. Sie wird jeweils von unmittelbar Volkshochschul-Leitern nach der Konzeption einer eigenständigen adressatenorientierten, eher sonderpädagogischem Ansatz folgenden Volkshochschularbeit betrieben, unter den Titeln: »Problemverarbeitung, »Behindertenprogramm« in München und Sonderpädagogik. Rehabilitation« in Nürnberg. Letztere veränderte allerdings anlässlich des 10jährigen Bestehens 1985 die Fachbereichsbezeichnung; der neue Titel: »Programm für Behinderte - Nichtbehinderte« will ein deutliches Zeichen zu verstärkter Tendenz zur Integration setzen. Beide Volkshochschulen entwickelten die zahlenmäßig größten Angebote in der Bundesrepublik. Über die Fortbildung wird berichtet, daß sie in den letzten Jahren abebbte, da der Schwerpunkt des Engagements sich ausschließlich auf die genannten

Volkshochschulen und hier wiederum auf ihre Leiter bzw. Mitarbeiter reduzierte und Innovationen vergeblich gesucht wurden. Bemerkenswert und einzigartig entwickelte die Münchner Volkshochschule z. B. den Zertifikatskurs »Behindertenhelfer«. In allen anderen Bundesländern wurden nur vereinzelt Fortbildungsangebote angegeben, mehrheitlich in Kooperation mit Trägern der Behindertenarbeit, deren Veranstaltungen auch von Volkshochschulmitarbeitern besucht werden konnten. Anzumerken ist, daß der Deutsche Volkshochschulverband (DVV) über seinen Dienstleistungsbetrieb, die Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) in Frankfurt bis heute nicht über einen eigenen Fachbereich für Fragen der Zielgruppenarbeit verfügt, so daß auch hier - personell wie finanziell - die Voraussetzungen für eine auf Bundesebene aufzuarbeitende Weiterbildung zur Bildungsarbeit mit Behinderten fehlt. Dennoch ist auf diesem Sachgebiet ein deutliches Bemühen erkennbar, indem als Ersatz für eine nicht vorhandene Fortbildung Literatur und Dokumentation von Arbeitsprojekten zur Verfügung gestellt werden. So veranlasste die Pädagogische Arbeitsstelle schon 1980 die Veröffentlichung der beiden Erwachsenenbildungsbände der Verfasserin zur »Sozialen Integration Behinderter«. Es folgte eine Arbeitshilfe mit der Darstellung von Seminarbeispielen und konzeptionellen Beiträgen in der Lose-Blatt-Sammlung. Dieser erste Überblick zeigt, daß sich die Hypothese 9 bedauerlicherweise nicht bestätigte.

Hypothese 9: Zur Quantität und Qualität des Fortbildungsangebotes

Es ist anzunehmen, daß das Bedürfnis der Mitarbeiter nach Fortbildung vorübergehend zu einem Anstieg der Fort- bzw. Weiterbildung führte.

Bei Durchsicht des Datenspiegels (vgl. Tabellen 5, 6, 7) muß festgestellt werden, daß die Fortbildung 1979, nur ausgewiesen für die Adressatengruppe der haupt- und nebenberuflichen insgesamt Angebote 9% Mitarbeiter ohne Laien. (73 von Volkshochschul-Angeboten) ausmachte. Im Internationalen Jahr der Behinderten 1981 umfaßte das Fortbildungsangebot 8,9% (103 Angebote von 1161 Volkshochschul-Angeboten). Davon entfielen auf Mitarbeiter 8,4% (97) und auf Laien 0,5% (6). Bemerkenswert ist, daß mehr als die Hälfte der Fortbildungsangebote auch zugleich für Laien ausgewiesen war, so daß sich für Laien auch eine Gesamtzahl von 4,4% (45 + 6 Angebote) verzeichnen läßt. Nach dem Internationalen Jahr der Behinderten sinkt im Jahre 1983 das Fortbildungsangebot im Bereich der Behindertenarbeit auf 6,7% (74 Angebote) von insgesamt 1106. Davon entfallen auf Mitarbeiter nur noch 5,5% (61), während das Angebot für Laien auf das Doppelte anstieg, nämlich auf 1,2% (13). Da auch 1983 mehr als die Hälfte der Fortbildungsangebote gleichzeitig für Laien ausgewiesen war, erhöhte sich der Anteil der Laienfortbildung auf 4,4% (35 + 13 Angebote). Für jeden ersichtlich, hat sich das Fortbildungsangebot der Mitarbeiter nicht nur erheblich reduziert, sondern ist der einzige Bereich, dessen Angebote schon zum Internationalen Jahr 1981 zahlenmäßig nicht angestiegen sind, vielmehr bereits 1979, also vom Ursprung an, kontinuierlich über 1981 auf 1983 gesunken ist, und das im Gegensatz zur gleichzeitigen Steigerung der Angebote zur

Bildungsarbeit mit Behinderter mit dem Höhepunkt 1981. In Gegenüberstellung dazu stieg das Fortbildungsangebot für Laien um mehr als das Doppelte, von 0,5% im Jahre 1981 auf 1,2% im Jahre 1983, woraus - wie in der Hypothese 2 bereits angedeutet - die Tendenz zur Wiederentdeckung oder Wiedereinführung des Ehrenamtes oder zur Delegation der Arbeit mit Behinderten aufgrund der Verknappung finanzieller Mittel oder schließlich zu erhöhter Sensibilisierung der Gesellschaft erkannt werden kann. Es mag an dieser Stelle nicht unwichtig sein, darauf aufmerksam zu machen, daß die Statistik des Deutschen VHS-Verbandes von 1984 auf den erstmalig seit 1945 statistisch signifikanten Abstieg der Mitarbeiterfortbildung um insgesamt 2,5% hingewiesen hat (vgl. PAS-Statistik 1984, S. 6).

In krassem Gegensatz zu den Daten der Arbeitsplananalyse stehen die Ergebnisse der VHS-Längsschnittstudien, der Fragebogenaktion und der Interviews. Letztere signalisieren den Bedarf an Fortbildung: von den Mitarbeitern wird auf den hohen Stellenwert der Fortbildung, insbesondere bezüglich der Bildungsarbeit mit behinderten Teilnehmern, aufmerksam gemacht. die Kursleiter geben an, in Ermangelung von Fortbildung weitgehend durch Eigeninitiative -Literaturstudium, Seminare an der Universität u. a. Behindertenorganisationen oder gar und Supervision oft unter nicht geringer finanzieller Eigenbeteiligung Fortbildungsbedürfnisse zu befriedigen. So bestätigt das Ergebnis der Interviews die Annahme der Hypothese 10, daß die wenigen vorhandenen Fortbildungsangebote der intendierten Zielsetzung nicht zu entsprechen vermögen.

Hypothese 10: Zu intendierten Zielsetzungen der Fort- und Weiterbildung

Die Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen scheinen den Bedürfnissen nur begrenzt zu entsprechen: Schwerpunktmäßig orientieren sie sich weitgehend traditionsgemäß an Förderkonzepten und Qualifikationen für den distanzierten >Umgang< mit Behinderten, weniger an interaktionsorientierten Lernprozessen zur Krisenprävention und -Intervention; das gilt gleichermaßen für die WB-Teilnehmer wie für die WB-Mitarbeiter.

Das wird besonders anschaulich, wenn *Fortbildungswünsche* genannt werden: Information über Behinderte wird lediglich von jenen Mitarbeitern genannt, die sich in VHS-Regel-Angeboten bei überraschendem Zusammentreffen mit Behinderten diesen gegenüber als hilflos ausgeliefert und unangenehm konfrontiert erleben. Die Schwerpunkte einer gewünschten Fortbildung werden nachfolgend aufgeführt; dabei wird nicht die Vermittlung von Qualifikationen für Förderkurse und Freizeitaktivitäten gefordert, sondern es wird eindeutig der Ruf nach Konzeptionen laut, anscheinend um bisher noch nicht gewagte, aber unterschwellig als notwendig verspürte Verarbeitung der Krisensituationen anpacken zu können. Explizit werden genannt:

- Pädagogische Konzeptionen Didaktik und Methodik zur Bildungsarbeit mit behinderten Betroffenen und Nichtbehinderten
- Elternbildung allgemein und insbesondere mit Eltern behinderter Kinder zur Verarbeitung der Krisensituation Behindertsein

- Kennenlernen angemessener Praxismodelle Praxis-Fall-Studien, Längsschnittanalysen
- Begleitung Supervision eigener Praxisarbeit
- Kontinuierlicher Erfahrungsaustausch auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene
- Hilfestellung zur Entwicklung von Bildungsangeboten für Noch-Nichtbetroffene, sogenannte Nichtbehinderte.

Neben diesen Fortbildungswünschen begründen die Volkshochschulen, deren Programme schon quantitativ Defizite ausweisen, die Ursachen der Defizite vor allem mit personellen, sodann mit finanziellen Engpässen und nicht zuletzt mit dem Tatbestand, sich restlos überfordert zu finden, wenn weder übergeordnete Institutionen Fortbildungsangebote erbringen noch überhaupt geeignete fachliche Kräfte in der VHS-Praxis vor Ort vorhanden sind, die beauftragt werden könnten. Der hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter für Bildungsarbeit mit Behinderten bzw. Zielgruppen bleibt - analog zu dem genannten Fachbereichsdefizit in der Pädagogischen Arbeitsstelle - die Ausnahme mit Seltenheitswert.

So war es auch nicht möglich, signifikante Aussagen über die Qualifikation der Mitarbeiter zu erhalten. Die Hypothese 8 (vgl. Anlage 1) konnte nicht untersucht werden, weil weder die VHS-Arbeitspläne noch die Fragebogen oder die VHS Längsschnitt-Studien Aufschluß darüber gaben. Mehrheitlich waren dort die Namen oder die Kategorien Kursleiter, hauptamtlicher Mitarbeiter, Referent, Dozent anzutreffen. Lediglich die 33 Interviews ergaben detaillierte Hinweise dafür, daß in der Regel nicht eine, sondern mehrere Qualifikationen den Mitarbeiter im Bereich Bildungsarbeit mit Behinderten auszeichnen, oft aber auch keine Qualifikation. Alle ausgeführten Daten zur Kursleiterfortbildung. veranschaulichen zum wiederholten Male den unauflösbaren Zusammenhang zwischen nur vereinzelten Konzeptionen einer Bildungsarbeit mit Behinderten und unzureichender Fortbildung sowie zwischen unserer Hypothese 5 zum Mißverhältnis von Zielsetzung und Angebot, das auf dem Fehlen einer Konzeption beruht, deren Ursache wiederum vornehmlich im Defizit an Fortbildung zu suchen ist.

Zur Veranschaulichung der Anstöße, die Fortbildung geben kann, zwei Berichte von VHS-Mitarbeitern, einer *Kursleiterin* und einem VHS-Leiter:

»Die Fachkonferenz in Dorfweil vom 22.-24. 4. 1983 zum Thema »Weiterbildung für Behinderte« hatte sich schwerpunktmäßig mit dem Problem der Krisenverarbeitung befaßt.

In meiner praktischen Arbeit mit behinderten Kindern und deren Eltern haben die Denkansätze, die diese Tagung mir vermittelte, ihren Niederschlag gefunden und sind mir wertvolle Stütze geworden.

In der Arbeit mit den Eltern der behinderten Kinder werde ich mit heftigen Gefühlen der Verzweiflung, der Wut oder auch der Resignation konfrontiert. Die modellhafte Darstellung der Krisenverarbeitung hat bei mir bewirkt, diese Äußerungen besser aushalten zu können, weil ich sie jetzt besser verstehen kann. Sie kommen mir jetzt »normaler« vor, »normaler« in dem Sinne, daß sie Teil eines Stadiums der Krise sind, das überwunden werden kann.

Die Einsicht, daß es sich um acht mühsame und schwere Lernprozesse handelt, hat mich schon

manchmal davor bewahrt, der Neigung, Eltern vorschnell zu Aktivität und Solidarität zu motivieren, nicht nachzugeben. Sie hat mich, umgekehrt, aber auch mißtrauisch gemacht gegen allzu glatte und reibungslose Problemregelungen.

Vor einiger Zeit bin ich dazu übergegangen, die Betroffenen selbst mit der Krisenverarbeitungsdarstellung zu konfrontieren. Hier ist mir aufgefallen, daß es den jenigen Eltern viel leichter war,das Spiralmodell zu akzeptieren, die bereits das Stadium der Solidarität kennengelernt hatten. Die Kinder dieser Eltern waren alle Erwachsene oder zumindest Heranwachsende. Von den o. g. Eltern wurde übereinstimmend und mit Verblüffung festgestellt, daß sie sämtliche der aufgeführten Stadien durchlebt hatten. Viele äußerten sich spontan zu dem Sinnbild der Spiralform: »Man bleibt nicht bei dem, was man hier oben erreicht hat, man fällt immer wieder runter. « Eine Mutter zeigte auf die 5. Phase (Depression) und sagte: »An dem Punkt bin ich jetzt gerade mal wieder.« Im Gegensatz zu den o. g. Eltern vermochten die Eltern behinderter Säuglinge oder Kleinkinder sich überhaupt noch nicht mit der Spirale auseinanderzusetzen. Sie lenkten immer wieder ab, waren noch im Eingangs-Stadium der Verleugnung, meistens indem sie Beispiele positiver Verarbeitung erzählten: was das Kind Neues gelernt habe, wie glücklich die Oma mit ihrem Enkel sei, daß der Arzt die Entwicklung hervorragend finde. Zwei Gedanken machen zu diesem frühen Zeitpunkt der Krise offensichtlich Angst, erstens, daß kein Ende der Krise abzusehen ist und Verarbeitung somit »lebenslänglich« wird, und zweitens, daß sie noch durch so viele schwer zu durchlebende Phasen hindurch müssen, also lebenslanges Lernen wie einen Berg vor sich haben. Dazu brauchen sie Lernbegleitung. Elternarbeit wird zum Zentrum aller

(Auszug aus dem HVV-Protokoll des Hessischen Volkshochschul-Verbandes: Ergebnisse der Fachkonferenz aus der Sicht Claudia Burkhardts, Volkshochschule Frankfurt/Main.)

Behindertenarbeit. «

Ein anderer hauptberuflicher Mitarbeiter, der Leiter der Volkshochschule Main-Taunus, berichtet:

»Im Frühjahr 1983 nahm ich an der Fortbildungstagung mit Erika Schuchardt zur Sozialen Integration Behindertere in Dorfweil teil. Die Vorstellung des gleichnamigen Buches, die Arbeit mit den Kurz-Biographien und die Erläuterungen der Spiralphasen zur Krisenverarbeitung haben mir wesentlich dabei geholfen, meine Erfahrungen aus dem Elterngesprächskreis zu strukturieren. Das Wochenende hat mir entscheidende Hinweise für die weitere Arbeit im Gesprächskreis gegeben und hat mich ermutigt, Themen aufzugreifen, die ich bisher vermieden hatte.

Mein VHS-Gesprächskreis existiert schon seit 4 Jahren, es nehmen z.Z. 9 Personen teil, davon 3 Ehepaare. Die jetzigen Teilnehmer sind von Anfang an bzw. seit 1981 dabei. Der Kurs wird von mir und einem Sozialpädagogen geleitet.

Die bisherige Arbeit bestand darin, Informationen zu vermitteln, Gespräche über Alltagserfahrungen zuführen und bestimmte Themenblöcke (Heime, Erziehungsalltag, Aufgabenverteilung in der Familie, Geschwister-Problematik etc.) zu diskutieren. Dazu wurden Fachleute, Funktionsträger etc. eingeladen, um über einen von der Gruppe vorher erarbeiteten Fragenkatalog zu sprechen.

Über die Arbeit im Gesprächskreis (14-tägig) hinaus entwickelt die Gruppe Aktivitäten untereinander und nach außen. So werden Familienwochenenden veranstaltet, Kaffeenachmittage, Treffen mit anderen Gruppen, Kindertausch etc. organisiert.

In der Arbeit war ein wichtiger Teil im Leben der Eltern bisher ausgespart. Wir Kursleiter waren unsicher, den emotionalen Bereich zu berühren, und wußten nicht, wie wir mit den Gefühlen der Eltern gegenüber ihren behinderten Kindern umgehen sollten. Wir hatten Angst davor, Reaktionen hervorzurufen, die zu Schäden führen, wenn sie nicht weiter bearbeitet werden können. Wir hatten in diesem Bereich keine Anleitung, keine Hinweise, mit welcher Methode, mit welchen Mitteln wir in diesem Bereich vorgehen sollten. Auch die Literatur, von der wir Kenntnis hatten (Sporken, Ross, Prekop), konnten wir für die praktische Arbeit im Kurs nicht verwenden.

Nach der Ermutigung durch das Fortbildungswochenende mit Frau Schuchardt haben wir mit der Gruppe begonnen, das Thema Bejahung und Annahme der Behinderung< zu bearbeiten. Wir haben als Einstieg einige Kurzbiographien aus dem Buch »Soziale Integration Behinderter« an die Teilnehmer verteilt und teilweise auch gemeinsam gelesen. Es war geradezu verblüffend, wie schnell die Teilnehmer beim Gespräch über die Biographien von den eigenen Gefühlen und der eigenen Lebenssituation sprachen, als seien plötzlich Schleusen geöffnet worden. Themenkomplexe wie >Aggressionen gegenüber dem Kind<, >Todeswünsche<, >Schock beim Bewußtwerden<, >Vorwürfe gegenüber der Umwelt<, >Depressionen< kamen teilweise ohne Hemmungen zur Sprache. Für uns als Kursleiter war es möglich, mit diesen existentiellen Äußerungen der Teilnehmer umzugehen, da wir sie einordnen und in einen für die Teilnehmer transparenten Bezugsrahmen stellen konnten.

Neben den Kurzbiographien haben wir weitere Bücher von Betroffenen einbezogen, als es vor allem darum ging, Antworten auf die Fragen » Warum gerade ich?«, und »Hat Behinderung einen Sinn?« zu finden. Es hat sich für die Teilnehmer letztendlich herausgestellt, daß die Sinnfrage unlösbar ist, so daß wir jetzt weiterarbeiten wollen unter der Zielrichtung;

- Welches sind meine Anteile an dieser Lebenssituation?
- Wo bleibe ich ?
- Was kann ich für mich tun?

Zu diesem Arbeitsschwerpunkt werden wir ein Familienwochenende durchführen. Eine weitere Auswirkung des Fortbildungswochenendes mit Frau Schuchardt bestand darin, dass sich einige Kursleiter unserer VHS zusammengesetzt haben, um über die Möglichkeit der Supervision zu sprechen. Es war finanziell und organisatorisch leider nicht möglich, dieses bei uns zu verwirklichen. Es werden aber in jedem Fall in der nächsten Zeit Treffen der Kursleiter stattfinden, um über Struktur und Inhalte der Arbeit in diesem Fachbereich zu sprechen. So gesehen war die Zusammenarbeit mit Frau Schuchardt ein Anstoß, sich nach den negativen Erfahrungen im Jahr der Behinderten wieder etwas intensiver mit der Weiterbildung für Behinderte zu beschäftigen.«

(Auszug aus dem HVV-Protokoll des Hessischen Volkshochschul-Verbandes; Ergebnisse der Fachkonferenz aus der Sicht Ulrich Kallbachs, Volkshochschule Main-Taunus.)

8. Biographie der Mitarbeiter: Motivation Betroffenheit

Von den Hauptschwierigkeiten der Behindertenarbeit, die die Projektarbeit aufdeckte, soll vor allem noch eine Problematik herausgestellt werden, die besonders häufig auftrat, nämlich das Gesichtspunkten Ineinandergreifen von der Teilnehmerdidaktik und solchen der Mitarbeiterfortbildung. Ein Mitarbeiter. der selbst Integrationsversuche persönlich in Fortbildungsveranstaltungen miterlebt hat, verhält sich anders und hat Fortbildungsvorstellungen als jemand ohne solche Erfahrungen. Umgekehrt sind möglicherweise eigene biographische Erlebnisse und das Sich-selbst-infrage-Stellen im Rahmen von gemeinsamen Veranstaltungen mit Behinderten überhaupt erst Voraussetzung für eine Bereitschaft zur Initiierung integrativer Maßnahmen. So gilt auch für die Zielgruppenarbeit mit behinderten Weiterbildungsteilnehmern der altbekannte Satz: »Diakonie ist Biographie«, was bedeutet: »Integrationsdenken ist biographisch bedingtes Denken Betroffener«, woraus in der Umkehrung zu folgern wäre: »Praktiziertes Isolationsdenken ist biographisch bedingtes normorientiertes Denken Noch-Nichtbetroffener«. Mit diesen Überlegungen bestätigt sich auch unsere Hypothese 14.

Hypothese 14: Zur Biographie der Mitarbeiter

Es scheint, daß der Faktor unmittelbare oder mittelbare persönliche biographische Betroffenheit ursächlich ist für gesteigertes Interesse an Bildungsarbeit mit behinderten und nichtbehinderten Teilnehmern wie auch für überdurchschnittlich viele Angebote an Weiterbildungsmaßnahmen mit Behinderten.

Die Bestätigung dieser Hypothese war weder aus der Bestandsaufnahme aller VHS-Arbeitspläne noch aus der Fragebogenerhebung oder den VHS-Längsschnitt-Studien zu erschließen, sie war vorrangig das Ergebnis der ergänzend durchgeführten Interviews (100% = 33) an allen Volkshochschulen, an denen die Situationsanalysen mittels Längsschnittstudien erhoben werden konnten.

Zur Erschließung biographischer Daten bedarf es des Vorhandenseins oder Schaffens einer Atmosphäre unbedingten Vertrauens, in der der Betroffene einen Ausschnitt aus seiner persönlichen Welt- und Menschensicht offenbart und möglicherweise im Prozeß des Dialogs - nach Kleist >als der allmählichen Verfestigung der Gedanken beim Sprechen< - eigenständig Bezüge zwischen Daten seiner Lebensgeschichte sowie seiner Lerngeschichte und seines gegenwärtigen sozialen Status zu verknüpfen sucht.

Unsere Hypothese, daß eine biographische Betroffenheit ein Faktor für die Motivation, möglicherweise gar zur Schlüsselqualifikation der Bildungsarbeit mit Behinderten wurde, bestätigte sich bei mehr als der Hälfte aller interviewten VHS-Mitarbeiter (50% = 16). Dieser relativ hohe Anteil ist überzufällig und bestätigt den von uns behaupteten Zusammenhang zwischen dem individuellen Leiden am Riß der Schöpfung, der durch uns hindurchgeht, und dem dadurch ausgelösten leidenschaftlichen

Engagement für eine neue Qualität des Lebens Betroffener durch die Verarbeitung des Erlebten, insbesondere unterstützt durch Bildungsangebote.

Die Betroffenheit läßt sich differenzieren, sie schlüsselt sich auf in:

- unmittelbare Betroffenheit durch eine eigene erworbene wie angeborene -Behinderung oder durch die Geburt eines eigenen behinderten Kindes
- mittelbare Betroffenheit durch geteiltes Miteinander-Leben wie Voneinander-Lernen mit behinderten Familienangehörigen, Verwandten und Freunden der engeren sozialen Umwelt.
- vermittelte Betroffenheit durch ein >Datum< bzw. ein punktuelles Erlebnis inmitten der Lebensund Lerngeschichte, das betroffen macht und eine Veränderung der tradierten Normen und Wertsetzungen auslöst.

Nach dieser Aufschlüsselung sind 50% (16) aller Mitarbeiter in der Bildungsarbeit mit Behinderten graduell unterschiedlich Betroffene, denen die eigene Biographie zur Motivation wie zur Schlüsselqualifikation wurde. Legt man die genannten Kategorien zugrunde, so fallen 25% (8) der befragten VHS-Mitarbeiter unter die Gruppe der *unmittelbar Betroffenen*; unter ihnen sind vier durch eigene Behinderung betroffen-zwei sind Leiter einer Volkshochschule - und weitere vier nebenberufliche Kursleiter durch die Geburt eines behinderten Kindes. Interpretiert man die Interviews, so bleibt auffällig die Scheu der von Behinderung betroffenen hauptamtlichen Mitarbeiter; es fällt ihnen offenbar schwer, detaillierte Aussagen über ihren eigenen Verarbeitungsprozeß der Behinderung/Krise zuzulassen. Vielmehr wird das Faktum ihrer physischen Behinderung für ihre Entscheidung der Bildungsarbeit mit Behinderten als anscheinend nicht mehr zu hinterfragende Selbstverständlichkeit hingestellt, ausgenommen ein Fall, in dem Arbeitslosigkeit angegeben wird. Im folgenden werden Ausschnitte aus Interviews mit Betroffenen wiedergegeben, in denen sie sich mit dem dritten Statement des Interviewleitfadens zur Krise des Mitarbeiters auseinandersetzen. Es lautete:

III. Statement:

»In unserer Arbeit stoßen wir oft überraschend auf die Entdeckung, daß für den Mitarbeiter oft ein ihn ganz persönlich bewegendes Ereignis, ja eine Krise, das auslösende Moment war, sich für die Arbeit mit Behinderten zu entscheiden.«

Darauf antwortete ein betroffener VHS-Leiter:

»... Mir sehen sie es doch an. Ich stimme ihnen zu ... meine verlorenen Hände sind ein Kriegsandenken. Als ich sie 1944 verlor, habe ich mindestens 5-7Jahre gebraucht, um damit fertigzuwerden ... für viele sieht es immer noch schockierend aus.

Ich bin gut rehabilitiert, aber die Hände sind nicht zu ersetzen (hygienischer Bereich). Ich bin in guten medizinischen Händen gewesen, aber in sehr schlechten, was die psychologische Verarbeitung angeht.

1974 war auch in der Erwachsenenbildung tabula rasa . . . die Grundlagen für Erwachsenenbildung fehlten ganz . . . Im Grunde verstehe ich mich als Pädagoge, der seine psychologischen Kenntnisse voll mit einbringen kann . . ., meine Lebenserfahrung ist in diese Konzeption (der VHS Nürnberg) voll mit eingeflossen . . . «

(Interview Nr. 82, Diplom-Psychologe, vgl. Anlage 5)

Immer noch stark emotional betroffen, berichten Mütter behinderter Kinder über ihre Motivation zur Bildungsarbeit mit behinderten Teilnehmern. So heißt es in den Interviews:

» . . . unsere erste Reaktion seinerzeit war: >Warum wir, warum unsere kleine Tochter?< Das Selbstmitleid war natürlich so groß, daß wir eben nur daran denken konnten. Ich selbst hatte die Orientierung komplett verloren, und so konnte es wohl nicht weitergehen . . .

Die andere Sache war die: >Was Lernen wir eigentlich von ihr?<...

Sie hat uns gelehrt, in Krisen Um-gehungswege zu meiden und Entscheidungen zu treffen. Sie hat unserem Dasein einen ganz neuen Inhalt gegeben . . .

Denn die Tatsache war, daß eben die Ulrike so schwer geschädigt war, daß man uns im Krankenhaus gesagt hatte, wir sollten sie einfach irgendwo in ein Pflegeheim geben, da wäre sowieso nichts mehr zu machen, und das war eben damals der Grund, warum wir uns dagegen aufgelehnt haben. Daraufhin kam dann meine Ausbildung. Das war eben nachher auch der Grund...

So ist daraus alles entstanden, Refa und Spielzeug, was ich dann alles daraus gemacht habe . . . «

(Interview Nr. 70)

»Bei mir war es auf jeden Fall Betroffenheit durch das Kind (allergiekrank). Als Mutter eben dafür sorgen zu sollen, daß das Kind wieder gesund wird. Und dann merken, daß das vielleicht gar nicht so das Wichtigste ist. Am Anfang dachte ich immer, mit der anderen Tochter, da hatte ich immer so Schuldgefühle, daß sie zu kurz kommt, das halt dadurch, daß ich intensiveren Aufwand für die kleine, kranke Tochter betreibe, daß dann das andere Kind zu kurz kommt. Das war ein ewiger Kreis von Schuldgefühlen. Ich habe aber inzwischen gemerkt, daß das der älteren Tochter gar nicht geschadet hat, sondern daß die auch schon sensibel ist, sensibler als andere Kinder, eben dadurch, daß sie die Möglichkeit hat, in unserer Familie aufzuwachsen, nicht nur mit Normalität, sondern auch mit Ecken und Kanten, und auch Rücksicht nehmen muß, zu sehen, ihre Schwester ist krank. Das habe ich auch gemerkt . . . «

(Interview Nr. 64)

Bei der Aufteilung der Befragten entfallen 10% (3) der Mitarbeiter auf die Kategorie der *mittelbaren Betroffenheit*. Sie geben an, durch das langjährige gemeinsame Miteinander-Leben und Voneinander-Lernen mit Familienangehörigen, Verwand-

ten oder Freunden aus der engeren sozialen Umwelt ihre Motivation zur Bildungsarbeit mit Behinderten gewonnen zu haben. Dazu drei Interviewausschnitte:

»... Ja bei mir war das ganz einfach, daß ich in der Familie einen Fall von Behinderung hatte und daher für mich Behindertenarbeit halt eine ganz natürliche Arbeit war, eine selbstverständliche Arbeit mit anderen Menschen, und da ich sowieso immer mit anderen Menschen gearbeitet habe, arbeitete ich dann auch mit Behinderten. Das war mir nicht bewußt, daß das jetzt etwas besonderes ist, was ich tue. Aber ich kann schon sagen, daß bei mir eine persönliche Erfahrung eine Rolle spielt und eine persönliche Qualifizierung durch diese Erfahrung ...

Persönlich diese frühen Erfahrungen, mit den Behinderten zusammen ein Stückchen zusammen zu leben, und auch ein Stückchen von ihnen zu lernen . . .

Es war kein theoretischer Entschlug, mit Behinderten zu arbeiten, sondern es hat sich ganz natürlich entwickelt. Schon als Kind mit dem Begriff, was Behinderung eigentlich heißt, lebendig konfrontiert worden zu sein . . .

Ich habe einfach gesehen, daß ich schon einen Schritt weiter bin und mir nicht erst was antrainieren muß . . .

Schwellenangst war bei mir nicht da, mit der sich andere Leute erst jahrelang herumschlagen müssen, bevor sie zu einer emanzipatorischen Arbeit übergehen können . . .

(Interview Nr. 61, Soziologin)

Eine Diplom-Pädagogin erklärt:

»... Die Motivation war die Betroffenheit, in der eigenen Familie zusehen zu müssen, wie die Großmutter an Altersautismus dahingesiecht ist. Da konnte ich nur im Nachhinein so in der Reflexion sehen, was da so passiert ist, daß man der alten Frau im emotionalen und sozialen Bereich nicht helfen konnte und so ein Sprachverfall und geistiger Verfall stattfand. Ich habe mich dann erst 10 Jahre später dafür interessiert, über Sprachzerfall einerseits und Sprachentwicklung auf der anderen Seite, so daß ich dann im Behindertenbereich, als ich mit

meinem Studium anfing - erst viel später auf dem dritten Bildungsweg -, mich mehr mit Sprache und Sprachentwicklung, Sprachzerfall, aber auch emotionalem Zerfall beschäftigt habe . . .

Ja, das habe ich am Anfang schon gesagt, daß es sicher so eine Motivation war, mich mit dem Problem von Behinderung auseinanderzusetzen, aber ich denke, es dürfte nicht genau da stehen bleiben, es wird sehr schwierig, wenn es da stehen bleibt, weil dann so eine Überidentifikation stattfindet, stattfinden kann, und praktisch der Behinderte als ein Teil der eigenen Problembewältigung benutzt wird und dann so eine Opferhaltung hineinkommt, die ich unheimlich gefährlich finde im Behindertenbereich. Aber solch eine Erfahrung war entscheidend für meine Auslösung . . . «

(Interview Nr. 58)

Ein Berufsschullehrer erinnert sich:

- »... Eigentlich reichts mindestens fünfzehn Jahre zurück, in der Größenordnung. Es ist interessant zu wissen, daß also die Schwester meiner Frau Spastikerin ist. Und von daher gesehen, kommt wahrscheinlich auch... ist es für mich unter Umständen einfacher, mit Behinderten umzugehen, weil ich es ja in diesem Falle auch habe, in der Familie habe, als das für jemanden ist, der sich also gar nicht da . . . noch gar keine Kontakte gehabt hat .
- . . . hat sich eigentlich so ein bißchen, ja, die Vermutung bestätigt, daß ich in diesem Falle im Vergleich zu anderen Kursen eigentlich einen wesentlich dankbareren Teilnehmerkreis habe . . «

(Interview Nr. 69)

Daneben berichten 16% (5) über ihre *vermittelte Betroffenheit* durch ein punktuelles Erlebnis inmitten ihrer Lebens- und Lerngeschichte, das eine Veränderung ihrer bisher gültigen Normen und Wertsetzungen nach sich zog und die Bereitschaft zur Bildungsarbeit mit Behinderten auslöste. In den Interviews heißt es:

- ». . . Das ist eine Gretchenfrage. Das ist eine Frage, da kann man ziemlich lang drüber reden. Ganz am Anfang war das bei mir einfach so, so eine Empörung war das erste, Empörung darüber, daß es irgendwie Leute gibt, die man an den Rand gestellt hat, das wollte ich nicht . . . Dann bestimmt auch ein Großteil der Versuch, eigene Schwierigkeiten dadurch zu kompensieren ...
- . . . Aber es gibt schon eine Sache, die ist unheimlich lange her. Da ist mir nämlich klar geworden, daß so Einteilungen irgendwie nicht funktionieren.

Ich habe gegen einen Lernbehinderten Schach gespielt und habe dreimal hintereinander verloren. Das hört sich komisch an, aber das hat mich total ins Rotieren gebracht, das habe ich überhaupt nicht verstehen können und habe dann angefangen, darüber nachzudenken, was diese Einteilung überhaupt soll, warum Lernbehinderte? - Da stößt man automatisch auf andere Behinderungen (z. B. bei sich selbst).

Sie sagten vorhin, daß das so eine Motivation für Sie war, sich so gegen das Abgeschobensein ins Randgruppendasein zu wenden.

Ja, weil ich an dem (Lernbehinderten) einfach gesehen habe, wie die Legitimation dazu fehlt, also die hat man dann einfach nicht mehr.

Würden Sie zustimmen, daß es so sein könnte, daß ein plötzliches Datum, ein Erlebnis oder eine Krise auslösend sein können?

Ja, ich glaube schon! . . . «

(Interview Nr. 59, Sonder- und Heilpädagogin)

». . . Ich habe selbst erlebt, wie unangepaßtes Verhalten verachtet wird: als ich Kind war, hatte ich oft Schnupfen und den Mund offen stehen, da haben sie oft zu mir gesagt: >Mach den Mund zu, du siehst aus, wie ein Depp!< Die gefühlsmäßige

Offenheit vieler Behinderter finde ich gut. Das Kind in mir ist es, was durch sie angesprochen wird!...«

(Interview Nr. 54)

»... Ich hatte eine Ausbildung in der Landwirtschaft bei den Anthroposophen machen wollen, war dort in Kontakt zu verhaltensauffälligen und behinderten Kindern und Jugendlichen gekommen, die in der anthroposophischen Einrichtung lebten. Dann fand ich die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen so faszinierend, daß ich von meiner ursprünglichen Absicht, Landwirtschaft zu lernen, Abstand nahm, und eine heilpädagogische Ausbildung machen wollte. Fasziniert hat mich vor allem das intakte Familienleben, die Gemeinschaft, ich war immer viel allein gewesen...<

(Interview Nr. 52, Sozialpädagoge)

Die andere Hälfte der Mitarbeiter, die keine biographische Betroffenheit als Schlüsselmotivation zur Bildungsarbeit mit Behinderten angibt, begründet ihre Entscheidung zu einem Drittel (10) damit, daß ein Zufall den Ausschlag zur Bildungsarbeit mit Behinderten für sie gab, weitere 10% (3) geben ihr spezifisches Interesse an und nur 6% (2) nennen dafür gesellschaftspolitische Gründe. Exemplarisch ein Interviewbeispiel für die Motivation durch Zufall:

». . . Das war bei mir so. Ich habe mich gewehrt, in diese Gruppe zu gehen, da fühlte ich mich völlig überfordert: Das kann ich nicht! Und ich bin mit der Erwartung dort hingegangen, eine Schülergruppe zu bekommen mit Hörbehinderten, das war mir klar, aber daß ich da in eine Gruppe von Mehrfachbehinderten und Schwerstbehinderten kam - die eben nur unter anderem auch Hörstörungen haben -, das hat mir unheimlich viel ausgemacht. Das war das entscheidende Erlebnis für mich. Eigentlich eine berufliche Krise, das hat ganz schön lange gedauert, bis ich mich damit abgefunden hatte, daß >ich
 diese Gruppe mache, und bis ich einfach ein Verhältnis zu den Kindern gekriegt habe und überhaupt was mit ihnen machen konnte. Und dann, als ich das so geschafft hatte, einen Zugang zu denen zu kriegen, wo ich dann gemerkt habe: Es geht ja! Dann bin ich dabei geblieben . . . Dann habe ich mich auch wahrend des Studiums weiter darum bemüht, und das, was ich rein intuitiv mit den Kindern gemacht habe, überprüft . . . «

(Interview Nr. 57, Sozialpädagogin)

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß der überdurchschnittlich hohe Anteil biographisch betroffener Mitarbeiter in der Bildungsarbeit mit Behinderten darauf hindeutet, daß diese im Prozeß ihrer Verarbeitung der Betroffenheit als Krisensituation das Ziel-Stadium - gemäß unserem Lernprozeß Krisenverarbeitung in acht Spiralphasen (vgl. Teil I, Kapitel 5) - erreichten und dabei nach der Spiralphase (6.), der Annahme ihrer Behinderung, in die Spiralphase (7.), die Aktivität, eintraten und sie in Bildungsangebote für Behinderte ebenso wie in wissenschaftliches Interesse an weiteren

Studiengängen oder in politisches Engagement umsetzten; es folgte schließlich die Spiralphase (8.) der Solidarität, das heißt die geteilte Lern- und Lebenssituation als Miteinander-Leben und Voneinander-Lernen in Bildungsangeboten an der Volkshochschule. Die andere Hälfte, die durch Zufall, Interesse oder aus gesellschaftlichen Gründen in die Bildungsarbeit unbetroffen Hineingeratenen, bekunden in den Interviews, daß durch diese Arbeit bei ihnen eine veränderte Einstellung gegenüber Behinderten und daraus ein verändertes Verhalten, sichtbar geworden als längerfristiges Engagement in dieser Arbeit, erwachsen ist. Dazu ein Interviewausschnitt:

». . . Ich kann, in diesem Bereich einen sehr wichtigen Sinn sehen, im Vergleich zu meiner vorangegangenen Ausbildung, wo ich zwar wirtschaftlich besser gestanden habe als jetzt, aber irgendwie einen tieferen Sinn meiner Arbeit nicht abgewinnen konnte . . . es bringt den Leuten was und es bringt auch mir was! . . . «

(Interview Nr. 60, Sozialpädagoge)

Mit dem Nachweis, daß 50% der VHS-Mitarbeiter in der Bildungsarbeit mit Behinderten durch lebensgeschichtliche Erfahrungen zu solidarischem Leben und Lernen mit behinderten Teilnehmern geführt worden sind, bestätigt sich auch unsere letzte Hypothese zum Mißverhältnis zwischen gesellschaftlicher Akzeptanz und persönlichem Engagement.

Hypothese 15: Zum Mißverhältnis von gesellschaftlicher Akzeptanz und individueller Motivation

Das Defizit an Humanität - hier verstanden als solidarisches Leben mit behinderten Menschen - wird durch den Faktor »biographische Betroffenheit« erneut belegt; der Kampf um soziale Integration Behinderter lastet primär auf denen, die selbst unmittelbar wie mittelbar davon Betroffene sind; und gleichzeitig verrät sich darin das hohe Lerndefizit der umgebenden Gesellschaft, die (noch) nicht bereit und fähig ist zu solidarischem Tragen von Behinderung/Zusammenleben mit behinderten Mitmenschen.

B WEITERBILDUNG IN KIRCHLICHER TRÄGERSCHAFT*

*Die Erhebung der Daten zu diesem Kapitel B wurde von Fred Dorn im Rahmen eines Gutachtens: »Bildungsangebote zur sozialen Integration Behinderter in dem Bereich der kirchlichen Erwachsenenbildung« geleistet.

Auch für den kirchlichen Bereich galt, daß jede Bestandsaufnahme zuerst alle schon vorliegenden Daten und Informationssammlungen zu berücksichtigen habe. Der Verfasserin wurden hierzu die anschließend dargestellten Arbeiten bekannt, wobei anzumerken ist, daß die mühseligen Erkundungen letztlich nur Defizite anzeigten. So ließen sich auch im kirchlichen Bereich nur ansatzweise erste Spurensicherungen einer Bestandsaufnahme feststellen, und überdies schienen sie bisher einseitig reduziert auf die Evangelische Kirche bzw. deren Institutionen wie der Ökumenische Rat der Weltkirchen Genf und die Hessisch-Nassauische Landeskirche. Fragt man nach den Motiven dieser Erhebungen, so wird deutlich, daß die Ermittlungen im kirchlichen Bereich eindeutig auf die Anstöße durch das Internationale Jahr der Behinderten zurückgingen. Der Ökumenische Rat der Kirchen (ÖRK) hatte 1980/81 eine großangelegte Untersuchung mittels Fragebogenerhebung für alle Weltkirchen geplant unter dem Motto: »Es kann keine christliche Gemeinschaft geben, die diesen Namen verdient, wenn sie ohne die Behinderten bleibt«. Dabei standen die dort gestellten und keineswegs uninteressanten Fragen in ausgesprochener Nähe zu unserem Frageansatz, nämlich der gesellschaftlichen Integration behinderter Mitmenschen, dort allerdings konzentriert auf die vorrangigen Möglichkeiten der jeweiligen Kirchengemeinde und deren Integration in die gesamtgesellschaftlichen Strukturen. So bemühten wir uns, nicht nur die vorhandenen Frageansätze aufzugreifen, sondern sie auch zu vertiefen. Jedoch mußten wir nach mühseligen Recherchen-unterstützt durch einen persönlichen Besuch der Verfasserin als Mitarbeiterin des Weltkirchenrates in Genf -letztlich auf eine Diskussion aller dieser Fragestellungen verzichten, da bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt keinerlei Auswertungen dieser Erhebung im Weltkirchenrat geleistet worden ist. Der Grund hierfür liegt in der verschwindend geringen Zahl der Rückmeldungen, die trotz Nachfragen und trotz der dahinterstehenden Autorität des Ökumenischen Rates ausgeblieben sind. In Zahlen ausgedrückt lag der Rücklauf noch unter

Unter mehreren Gesichtspunkten erscheint dieser Tatbestand nachdrücklich bedenkenswert: Zum einen stand hinter der Entscheidung des Ökumenischen Rates der Kirchen für eine weltweite kirchliche Erhebung immerhin der eindeutige Beschluß der -alle sieben Jahre tagenden-fünften Vollversammlung des ÖRK in Nairobi 1975, demzufolge die Bildungsarbeit mit behinderten Menschen zu einer vorrangigen Aufgabe der Kirchen werden sollte, zugleich mit der Folge, daß eigens zum Zweck der Durchführung eine Personalstelle in Genf geschaffen worden war. Zum anderen

war es die Absicht des Weltkirchenrates, einen eigenständigen Beitrag zum Internationalen Jahr der Behinderten zu leisten. Das Ergebnis war negativ, obgleich die Weltkirchenratserhebung im Vergleich mit unserer Bestandsaufnahme ungleich bessere Voraussetzungen - finanziell, personell, ideell - hatte. Lediglich veröffentlichte der Ökumenische Rat der Kirchen eine Sammlung von Dokumenten und Fachreferaten - die vorrangig auf der fünften Vollversammlung 1975 vorgestellt worden waren -als eigenständigen Beitrag zum Internationalen Jahr der Behinderten unter dem Titel: »Wir brauchen einander. Behinderte in kirchlicher Verantwortung« (Partners in Life. The handicapped and the Church. Genf 1982). Offenkundig wird so auch auf höchster kirchlicher Ebene die Diskrepanz zwischen legislativer Forderung und exekutiver, alltäglich gelebter Realität in der Gemeinde vor Ort. Dieses Defizit wiegt noch schwerer vor dem Hintergrund der vertieften Sensibilisierung für das Problemfeld auf der 6. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen ?983 in Vancouver; ohne Gegenstimme wurde gefordert: mehr Partizipation für behinderte Menschen im Raum der Kirche wie im Bereich kirchlicher Arbeitsfelder, nicht zuletzt in kirchlichen Entscheidungsgremien.

Ähnlich symptomatisch verhält es sich mit der - historisch gesehen - zweiten im kirchlichen Raum vorfindbaren Erhebung. Sie wurde gemeinsam vom *Diakonischen* Werk Hessisch-Nassauischen Landeskirche anläßlich des Internationalen Jahres der Behinderten 1981 durchgeführt unter dem Motto: »Behinderte Menschen in der Gemeinde«. Damit zeichnete sich die Hessisch-Nassauische Kirche stellvertretend für die insgesamt 11 Gliedkirchen der Evangelischen Kirche in Deutschland durch eine besondere Initiative aus. Im Gegensatz zur Weltkirchenrats-Untersuchung liegen zwar hierzu die sparsam recherchierten Ergebnisse als Sonderdruck vor, aber im Ergebnis signalisieren sie übereinstimmend mit der vorgenannten Bestandsaufnahme ausschließlich die Defizite; dies nicht nur, weil die Anzahl der Rückmeldungen mit knapp 20% unverkennbar gering (189 von 1200) ausfiel und überdies die Antworten inhaltlich äußerst sparsam waren, sondern weil - und das erscheint wesentlich gravierender - die überhaupt rückmeldbaren Aktivitäten anscheinend noch gar nicht oder nur sehr begrenzt existent waren (vgl. Übersicht 4).

Betrachtet man auch hier die *Rahmenbedingungen der Untersuchung*, so erwiesen sie sich als äußerst positiv: Das Einzugsgebiet der Gliedkirche ist überschaubar; zwischen der fragestellenden Kirchenleitung und den befragten kirchlichen Mitarbeitern bestand neben einer Dienst- auch eine Glaubensgemeinschaft, so daß der Boden der Untersuchung durch eine Atmosphäre persönlicher Kontakte sowie eines gewachsenen Vertrauensverhältnisses geprägt und damit positiv bereitet war. Überdies hatten die Befragten ein eigenes Interesse an der Intensivierung ihrer Arbeit mit Behinderten. Umso überraschender, um nicht zu sagen enttäuschender, schält sich das Defizit-Ergebnis dieser Erhebung als symptomatisch für die Bildungsarbeit mit behinderten Menschen - nicht nur im kirchlichen, sondern in allen Bereichen - heraus.

Hingewiesen werden muß aus Gründen der Vollständigkeit auf das Fehlen jeglicher Vorläufer-Erhebungen im Bereich der katholischen Kirche. Lediglich ließ sich der

Jahresstatistik der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung 1983 entnehmen - die Anspruch auf gewisse Vollständigkeit geltend macht und demzufolge auch Publikationen des sogenannten >grauen Marktes< einbezieht -, daß nicht nur keine Steigerung der Bildungsangebote zum Problem der Behinderten im Internationalen Jahr der Behinderten 1981 erfolgte, sondern daß weiterhin erst an letzter Stelle, auf dem 13. Platz der Themenbereiche. unter dem Titel: »13. Diverses« der einzig auffindbare Titel erscheint: »Behinderte in unserer Gemeinde« (Hrsg.: Abteilung Erwachsenenbildung im Erzbischöflichen Ordinariat München). Insgesamt wurden für das Jahr 1983 unter den 13 Themenbereichen aber 234 Seminar- und Arbeitsmodelle vorgestellt. Parallel dazu entfällt bei den Publikationen unter insgesamt 382 Titeln nur eine Veröffentlichung auf das Thema: »Die Kirche und das Internationale Jahr der Behinderten« (Hrsq.: Pontificium Consilium pro Laics. Rom/Vatikanstadt 1981), analog zu den vorgenannten Seminarangeboten auch hier erst unter dem letzten Themenbereich 13 »Diverses«. Gewissermaßen stand also unsere Bestandsaufnahme tatsächlich am Anfang und vor dem Nichts; es blieb nur zu hoffen, daß die symptomatischen Defizite der zwei kirchlichen Vorläufer-Erhebungen nicht richtungsweisend für unsere neue Forschungsaufgabe werden würden. - Um es aber gleich vorweg zu nehmen, es bestätigte sich leider trotz intensivster Anstrengungen aller Beteiligten, einschließlich der kirchlichen Dachorganisationen, nicht das Gegenteil. Lediglich war es uns möglich, einen Mittelwert der Rücklaufquote zwischen den beiden vorgenannten Untersuchungen zu erreichen: mit einer durchschnittlichen Rücklaufquote von 10% lagen wir zwischen den 5% des Weltkirchenrates und den knapp 20% der Gliedkirche Hessen-Nassau.

Analog zu dem Vorgehen bei der VHS-Bestandsaufnahme wurde der Zugang zu den kirchlichen Weiterbildungsträgern auf drei Ebenen gesucht und angebahnt:

- Der erste Zugangsweg wurde über die Dachverbände auf Bundesebene angebahnt. Durch die engagierte Unterstützung der Leiter sowohl der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) mit Sitz in Bonn als auch der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) mit Sitz in Karlsruhe wurde der zwischen Bundesgeschäftsstellen Vertrauensbonus und Landeskircheneinrichtungen in Rechnung gestellt und nutzbar gemacht. Bemerkenswert engagiert unterstützten die jeweiligen Leiter unser Vorhaben durch einen persönlichen Brief gemeinsam mit uns unterzeichnet - zur Motivierung der befragten Trägereinrichtungen. Gleichermaßen bemühten sie sich um eine Steigerung der Rücklaufquote durch die ausdrückliche Bitte, die mit dem Brief zugesandten Fragebogen nach gründlicher Bearbeitung und durch Erfahrungsberichte, Seminarprotokolle, Teilnehmerrückmeldungen u. a. unmittelbar und umgehend an den Leiter der Dachorganisation zurückzuschicken.
- Der zweite Zugangsweg wurde über die Universität gesucht, um zusätzlich auch

auf das wissenschaftliche Interesse

- an dieser Erhebung hinzuweisen, verbunden mit dem Angebot zur Vormerkung für eine Teilnahme an einer Weiterbildung zur Thematik. Auch hier wurde in der Begründung betont, daß das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft um die Defizite im Bereich der Bildungsarbeit wisse und daher ein Interesse an dem Ist-Stand gegenwärtiger Bildungsangebote habe, um auf dem Boden dieser Daten konkrete Perspektiven zur Verbesserung der Bildungsarbeit mit Behinderten möglicherweise durch Angebote der Fortund Weiterbildung für Mitarbeiter zu schaffen.
- Der dritte Zugangsweg wurde soweit zeitlich irgend möglich über persönliche Kontaktaufnahme gesucht: durch Gespräche vor Ort, durch Mitarbeiter-Gruppendiskussionen, durch Angebote von Fortbildung im eigenen Hause sowie durch Hospitationen und Besuche. Es ist bekannt, daß trotz der Inflation von Fragebogenerhebungen dieser Weg der Datenerhebung sich zwar als der effektivste, aber auch als der zeitintensivste erweist und deshalb eigentlich im Rahmen eines nebenberuflichen Forschungsauftrages nicht leistbar ist. Dennoch wurde der Versuch gemacht. Diesem Vorgehen ist das überraschende Auffinden von ungewöhnlichen Modellen vor Ort zu verdanken, wie sie in Teil IV Praxis-Fall-Studien dokumentiert werden.

Das Befragungsergebnis wurde schon vorweggenommen: mit einer durchschnittlichen Rücklaufquote von 10% (60 von 600) der versandten Fragebogen, wobei jeweils 300 auf den katholischen und 300 auf den evangelischen Träger entfielen, pendelt unser Ergebnis zwischen den kirchlichen Voruntersuchungen. Der Versuch unsererseits, die keineswegs repräsentativen Daten durch Dokumentenanalysen in den Bundesgeschäftsstellen der KBE Bonn und der DEAE Karlsruhe anzureichern, scheiterte. Im Unterschied zum Dienstleistungsbetrieb des Deutschen Volkshochschul-Verbandes verfügen die personell wie finanziell weitaus bescheidener ausgestatteten kirchlichen Bundesorganisationen (je 1 Leiter und zwischen 2 und 4 pädagogische Mitarbeiter sowie eine Sekretärin) noch nicht über Archivmaterial. So waren keine Arbeitsplanoder Programmsammlungen aufzufinden, konnten keine systematischen Analysen geleistet werden, geschweige denn eine verbleichende Be-

standsaufnahme - analog zu den Volkshochschulaktivitäten in den Jahren 1979, 1981 und 1983. Auch der Versuch, möglicherweise durch Jahresberichte und Protokolle an vergleichbare Längsschnitt-Studien einzelner kirchlicher Einrichtungen zu gelangen, die sich durch eine mehrjährige Bildungsarbeit mit Behinderten ausgezeichnet hatten, scheiterte bis auf eine Ausnahme, die Arbeit der Evangelischen Akademie Bad Boll. Mit nahezu 50 Seminarangeboten in dem Zeitraum von 1975 bis 1984 liegt diese Einrichtung an der Spitze der Bildungsarbeit von insgesamt 14 Evangelischen Akademien, an zweiter Stelle gefolgt von der Evangelischen Akademie Hofgeismar mit 16 Angeboten, sodann von den Evangelischen Akademien Iserlohn und Loccum mit je 10 Angeboten und schließlich - mit weniger als 10 Angeboten - von den Evangelischen Akademien Nordelbien, Arnoldshain, Baden und Villigst. Dementsprechend

reduzierten sich auch die Interviews im kirchlichen Bereich auf diejenigen Einrichtungen, die als Rückmeldung auf die vielfältigen Anfragen signalisierten, >sie hätten wohl schon etwas gemacht, aber das ließe sich auf keinen Fall in den Fragebogen einpassen, sie könnten es allenfalls mal erzählen<. Insgesamt gesehen boten die wenigen schriftlichen Rückäußerungen und die expliziten Absagen eine unbefriedigende Situation, die für den Stand der gegenwärtigen Bildungsarbeit mit Behinderten - bei allen Trägern - symptomatisch ist.

Es gilt nun im folgenden nach *Gründen* für dieses auffallende *Defizit,* das überdies -wie aufgezeigt wurde - Kontinuität zeigt, zu fragen. Als mögliche Interpretation bieten sich an:

- 1. Das faktische Daten-Defizit läßt keine vorschnelle Annahme darüber zu, daß ein Realitäts-Defizit in Angeboten zur Bildungsarbeit mit Behinderten vorhanden ist. z. Die sparsamen, engagierten Rückmeldungen lassen eher darauf schließen, daß das Engagement vor Ort überdurchschnittlich hoch ist und nicht zuletzt auch darin ein Grund für eine unzureichende oder fehlende Reflexion gesucht werden kann.
- 3. Möglich ist auch die Annahme, daß der Mitarbeiter-Bestand im kirchlichen Bereich auch hier insbesondere im Bereich der Bildungsarbeit mit behinderten Menschen besonders stark nach den Kriterien persönliches Engagement und Ehrenamtlichkeit, wie es sich bereits im Volkshochschul-Bereich in der Hypothese 2 (vgl. Kapitel 2) abzeichnete, aufgebaut wurde.
- 4. Da das Schwergewicht der kirchlichen Arbeit mit Behinderten eher im diakonischen Bereich liegt, bahnt sich eine Bildungs- bzw. Erwachsenenbildungsaufgabe mit Behinderten parallel zur Erwachsenenbildung nichtkirchlicher Träger erst mit gewissem Phasenverzug an, jedenfalls soweit man die Ausweitung der Arbeit oder gar das flächendeckende Angebot in den Blick nimmt, was keinesfalls irgendeine Aussage über die geleistete Pionierarbeit einzelner Mitarbeiter der im kirchlichen Bereich initiierten Projekte aussagt.
- 5. Im kirchlichen Bereich wird besonderer Wert auf ermutigende Modellversuche gelegt, deren Initiativen oft allein auf die beharrliche Antriebskraft individueller Mitarbeiter zurückzuführen ist, die bahnbrechende Arbeit vor Ort leisten.

Eine Schlußfolgerung kann aus den vorhandenen Erkenntnissen gezogen werden: die Defizite im kirchlichen Bereich lassen sich nicht auf ein fehlendes Engagement der Mitarbeiter zurückführen. Die Darlegungen haben verständlich gemacht, warum es außerordentlich schwer fällt, die im kirchlichen Bereich geleistete engagierte Arbeit angemessen darzustellen. Auch eine Zusammenfassung der wenigen Daten trägt nicht wesentlich zur Erhellung bei. Es werden nachfolgend lediglich einige kurze Auszüge aus dem - als Anlage beigefügten - Bericht über die kirchliche Bildungsarbeit wiedergegeben:

»Als repräsentative Stichprobe gab die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) 308 ihrer insgesamt 519 Bildungseinrichtungen (ohne Nebenstellen) für Erwachsene an. Von diesen 308 um Beantwortung des Fragebogens

gebetenen katholischen Institutionen meldeten sich 33 Einrichtungen zu Wort; dies entspricht etwa einer Rücklaufquote von 10%. 19 dieser Rückmeldungen waren positiv, betrieben also Weiterbildung mit Behinderten bzw. mit Behinderten und Nichtbehinderten zusammen, 14 dieser Rückmeldungen waren negativ, d. h., die Einrichtungen bekundeten ausdrücklich, keine Weiterbildung mit Behinderten zu veranstalten. 275 der angeschriebenen katholischen Einrichtungen sendeten den Fragebogen nicht zurück. Die Gründe für die Nichtbeantwortung des Fragebogens können vielschichtig sein, müssen aber nicht zwangsläufig zu der Folgerung führen, alle angesprochenen 275 katholischen Institutionen für Erwachsenenbildung betrieben keinerlei Weiterbildung für Behinderte. Die KBE geht mithin von sehr vagen Zahlen aus. Rückschlüsse aus diesem Zahlenmaterial sind daher mit äußerster Vorsicht zu ziehen. Die insgesamt 19 Zuschriften entsprechen etwa 6% der gesamten katholischen Erwachsenenbildung.«

Und bezüglich der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE):

»Sowohl im Hinblick auf die Gesamtzahl der angeschriebenen Einrichtungen (308 im Bereich der KBE und 260 im Bereich der DEAE) wie auch hinsichtlich der zurückgegebenen und ausgewerteten Fragebogen ist der von der KBE vorgelegte Befund mit dem im evangelischen Raum erhobenen vergleichbar. Die 25 zurückgegebenen, aber nur 12 auswertbaren Fragebogen entsprechen mit knapp 5% dem Befund der KBE, die als Vergleichszahl 6% nehmen.«

Anstelle der Darstellung von Erhebungsergebnissen soll die *Innovationskraft kirchlicher Bildungsarbeit* mit Behinderten und Nichtbehinderten anhand der *Dokumentation* ausgewählter Modellbeispiele sowohl aus der evangelischen wie aus der katholischen Kirche belegt werden. Die nachfolgende *Übersicht 1* verzeichnet exemplarisch *18 Bildungsangebote mit Modellcharakter.* Dabei muß auch hier nachdrücklich darauf aufmerksam gemacht werden, daß mehr als die Hälfte der hier dokumentierten Modelle auf der Initiative von unmittelbar oder mittelbar Betroffenen basiert, jenen beharrlichen unermüdlichen Anwälten, die vor Ort die Last des Bingens um soziale Integration tragen. So verifiziert sich unsere Hypothese 14 erneut: Motivation bzw. Schlüsselqualifikation bleibt biographische Betroffenheit; für den kirchlichen Bereich formuliert: Biographie wird Bildungsdiakonie oder Bildungsdiakonie ist Biographie.

Die Übersicht 1:»Kirchliche Bildungsangebote mit Modellcharakter« verdeutlicht zugleich, daß mehr als die Hälfte der kirchlichen Modelle in die systematische Bestandsaufnahme dir Praxis-Fall-Studien aus den Bundesländern in Teil IV aufgenommen wurde. Außerdem wird die Übersicht 1 ergänzt durch die Übersicht 2, die anhand von Archivmaterialien einen Themenüberblick über die Tagungsarbeit aus der - wie bereits erwähnt - einzig möglichen kirchlichen Längsschnittstudie der Bildungsarbeit der Evangelischen Akademie Bad Boll von 1975-1984 gibt. Übersicht 3 bringt eine Zusammenstellung kirchlicher Angebote, die in den übrigen 13 Evangelischen Akademien innerhalb der letzten 10 Jahre erbracht wurden, wobei anzumerken

ist, daß mehr als die Hälfte der Akademien sich der Bildungsarbeit mit Behinderten widmeten. Als Übersicht 4 schließt sich ein kursorischer Überblick über alle berichteten Aktivitäten vor Ort aus Evangelischen Kirchen-Gemeinden der Landeskirche Hessen-Nassau an - wohlgemerkt nicht aus Erwachseneneinrichtungen -, wie sie als Ergebnis der einleitend zitierten, einzig dokumentierten kirchlichen Behinderten-Erhebung zusammengestellt wurden.

So könnte es gelingen, daß diese Erhebungen mit ihren beispielgebenden Modellen, ermutigenden Ansätzen, Projekten und Aktionen dennoch gewisse kirchliche Erfahrungen weitertragen und so eine schrittweise Innovation in Gang setzen gemäß unserem Titel zum Teil IV: »Einfach anfangen« - Anstöße zur Weiterbildung!

Übersicht 1: Kirchliche Bildungsangebote mit Modellcharakter

Soziale Integration Behinderter durch kirchliche Weiterbildung

- >Ich lerne sehen, weil Du blind bist . . . < -
 Studienreisen für Blinde und Sehende Angebot des Christlichen Blindendienstes Westfalen
- 2.>Wenn man mit Händen und Füßen reden muß . . . < -Mitbürger erlernen Gebärden-Sprache gehörloser Mitmenschen Angebot der Ev. Gehörlosen-Gemeinde Essen und Angebot des Ev. Rotach-Heimes in Wilhelmsdorf dokumentiert in Teil IV -
- 3. >Wenn Du spielst, spiel nicht allein< -

Kinder- und Jugendakademie zur Begegnung von behinderten und nichtbehinderten Heranwachsenden

Angebot der Kath. Bildungsstätte des Bistums Hildesheim, Niels-Stensen-Haus in Lilienthal bei Bremen

- dokumentiert in Teil IV -
- 4. Wir über uns< Aus Lebensgeschichten lernen oder Jede Krise ist ein neuer Anfang</p>
 Angebot der Kath. Bildungsstätte des Bistums Hildesheim, Niels-Stensen-Haus in Lilienthal bei Bremen
- 5. TABS ganzjährige Tages-Bildungs-Stätte< -Dänisches Heimvolkshochschul-Modell für geistigbehinderte Erwachsene Angebot des Ev. Theodor-Heckel-Bildungswerkes in aberschleißheim b. München - dokumentiert in Teil IV -
- 6.>Sozialintegratives Lernen< -

ein Angebot für behinderte Studenten und Nichtbehinderte an der Universität Hamburg Angebot der Ev. Familien-Bildungsstätte in Hamburg-Lokstedt durch Eva Bohne

7.>Club 86 - Lernbehindert, den Stempel kriegst Du nie mehr los!< -

Drei Lernschritte von der Stabilisierung bis zur Partizipation

Angebot des Kath..Bildungswerkes im Bistum Speyer, Heinrich-Pesch-Haus in Ludwigshafen - dokumentiert in Teil IV -

8.>Leben lernen im Bildungsurlaub< -

gemeinsame Seminare für Eltern behinderter und nichtbehinderter Kinder Angebot des Bildungswerkes der Ev. Kirchen im Lande Bremen 9. >FID - Freiwillige Schule für-s Leben -

Familienentlastungsdienste und Integrationshilfen für Schwerbehinderte Angebot des Ev. Stadtkirchenverbandes Essen

- dokumentiert in Teil IV -

10. >Das Göttinger Modell< -

Turnen und Spielen im Sportverein mit behinderten und nichtbehinderten Kindern und deren Eltern Angebot des EKD-Sportbeauftragten Manfred Mentz der Ev. Kirche in Deutschland

- 11. >Berliner Wohnprojekt als Alternative< -Zusammenleben von Behinderten und Nichtbehinderten Angebot des Ev. Johannesstiftes Berlin-Spandau der Ev. Kirche Berlin/W. dokumentiert in Teil IV -
- 12. >Selbsthilfefirmen eine Alternative mit psychischkranken Menschen< Expertengespräche zu Fragen der Gründung, psychosozialen Begleitung, gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Folgerungen Angebot der Ev. Akademie Bad Boll
- 13. >Begreifen lernen< -

Stationäre Einrichtung Hephata als Lernfeld für Erwachsene Angebot des Ev. Diakoniezentrums Hephata/Treysa bei Kassel - dokumentiert in Teil IV -

- 14. >Behinderte und nichtbehinderte Menschen in der Einheit der Familie Gottes< ein Versuch an der Ruhr-Universität Bochum Angebot der Vollmarsteiner Anstalten der Ev. Kirche Rheinland durch Ulrich Bach
- 15. >Mit den Schülern auf einer Bank< -

Weiterbildung von Lehrern durch begleitete Unterrichtsversuche zum Thema >Mit Behinderten leben< in Niedersachsen Angebot des Ev. Religions-Pädagogischen Instituts (RPI) Loccum durch Katharina Szagun

- 16. >Behinderte auf der Kanzel?< oder >Wie gesund muß der Pfarrer sein?< Mit Behinderungen leben mit Behinderungen arbeiten. Expertengespräche zur Umsetzung
 der >Partizipations-Beschlüsse< der Vollversammlung des ÖRK in Vancouver 1983 Angebot
 der Ev. Akademie Hofgeismar
- 17. > Wo man sich trifft; Im Cafe Lahr< -

Integration im Alltag erlernen. Treffpunkt für geistigbehinderte Beschäftigte der Werkstätten und Bürger der Stadt

Angebot der Ev. Johannes-Anstalten Mosbach der Ev. Kirche Baden

- dokumentiert in Teil IV -

18. >Wohnen wie jeder andere auch< -

Gestuftes Wohnangebot für geistigbehinderte Beschäftigte der Werkstätten Angebot der Ev. Johannes-Anstalten Mosbach der Ev. Kirche Baden - dokumentiert in Teil IV -

Übersicht 2: Tagungsarbeit der Evangelischen Akademie Bad Boll Längsschnittstudie 1975--1984

Quellen: Protokolle, Programme, Archivmaterialien

Soziale Integration Behinderter durch kirchliche Weiterbildung

1. Bereich ab 1975:

Behinderte Mitmenschen im Alltagsleben

1975 Miteinander leben - Behinderte unter uns "Bad Boll, Protokoll 2/1976

1978 Früherkennung und Frühförderung entwicklungsgefährdeter Kinder "Bad Boll,

Protokoll 11/1979

1979 Miteinander leben - miteinander reden Gespräche nicht über, sondern mit

Behinderten ,Bad Boll, Protokoll 15/1979

6.- 8. 4.1981 Behinderte in Stadt und Gemeinde -

Schritte für eine behindertenfreundliche Umwelt.

Städte und Gemeinden aus der Sicht eines Rollstuhlfahrers, eines Gehörlosen,

eines Blinden.

Bad Boll, Protokoll 15/1981

7.- 9.10.1981 Die Integration der Behinderten in Beruf und Gesellschaft Bad Boll, Protokoll

20/1981

11.-12.12.1981 Behinderte in Vereinen -

was hat das Internationale Jahr bewirkt

Bad Boll, Protokoll 10/1982

17.-19. 1. 1983 Vom Wert des Menschen

Ziele und Maßstäbe unseres Handelns in der Behindertenarbeit

Bad Boll, Protokoll 8/1983

7.- 8. 2.1983 Besserer Postservice für Behinderte

Tagung für Stellenvorsteher a. d. Bereich Oberpostdirektion Stuttgart

Bad Boll, Protokoll

4.- 7. 7. 1983 Tagungsleiterseminar

15.-17.11.1983 Widerstand im demokratischen Rechtsstaat

10.-11. 1. 1984 Besserer Postservice für Behinderte

Tagung f. Amtsvorsteher a. d. Bereich Oberpostdirektion Stuttgart

1.- 3 . 10.1984 Hilfe für Helfer

Praxisberatung in Behinderteneinrichtungen im Spannungsfeld von Individuum und Struktur

2. Bereich ab 1975:

Behinderte Mitmenschen im Berufsleben

29. 9.- 1. 10. 1975 Aus der Praxis - für die Praxis

Tagung für Vertrauensmänner für Schwerbehinderte

Bad Boll, Protokoll 13/1975

6.- 8.12.1976 Der Behinderte im Wirtschaftsleben 1976

Tagung für Vertrauensmänner für Schwerbehinderte

Bad Boll, Protokoll 12/1976

17.-19. 10.1977 Zusammenarbeit mit Behinderten "Tagung für Vertrauensmänner für Schwerbehinderte aus württembergischen Industriebetrieben und öffentlichem Dienst Bad Boll, Protokoll 8/1977

2.- 4.10.1978 Begegnung und Information

Tagung für Vertrauensmänner für Schwerbehinderte und ihre Stellvertreter aus württembergischen Industriebetrieben u. öff . Dienst

Bad Boll, Protokoll 1411978

1979 Hilfe für den Alltag

Tagung für Vertrauensmänner und ihre Stellvertreter aus württembergischen Industriebetrieben und öffentlichem Dienst

Bad Boll, Protokoll 1211979

- 3.- 5.11.1980 Konflikte in unserer Arbeit Tagung für Vertrauensmänner für Schwerbehinderte und ihre Stellvertreter aus württembergischen Industriegebieten u. öff. Dienst Bad Boll. Protokoll 111981
- 6.-8.10.1982 Konflikte in unserer Arbeit

Tagung für Vertrauensmänner für Schwerbehinderte und ihre Stellvertreter aus württembergischen Industriebetrieben u. öf f . Dienst Bad Boll, Protokoll 3211982

- 19.-21.10.1983 Der Schwerbehinderte 1984 Tagung für Vertrauensmänner für Schwerbehinderte und ihre Stellvertreter aus württembergischen Industriebetrieben u. öff. Dienst Bad Boll, Protokoll 611984
- 10.-14.10.1983 Erfahrungen -Einsichten Wege zum Handeln Behinderter i. Berufsleben Wochenkurs für Arbeiterinnen und Arbeiter, Angest. i. öff . Dienst
- 10.--14.12.1984 Behinderte im Berufsleben Bildungsurlaub
- 3. Bereich ab 1976;

Geistigbehinderte Mitmenschen

11.-12. 9.1976 Geschlechtserziehung Geistigbehinderter -

Tagung für Angehörige von geistig Behinderten

Bad Boll, Protokoll 1011976

15.-17.10.1982 Der geistigbehinderte Mensch

Eine persönliche, geistige und gesellschaftliche Herausforderung Bad Boll, Protokoll 7/1983

10.-12.12.1982 Wir nehmen uns zeit - wir nehmen uns ernst - wir nehmen uns an Eine Tagung für Familien mit geistigbehinderten Kindern

17.-19. 1. 1983 Vom Wert des Menschen

Ziele und Maßstäbe unseres Handeln in der Behindertenarbeit Eine Tagung f. Mitarbeiter in der Arbeit mit Geistigbehinderten

23.-31. 8.1983 Freie Zeit - erlebte Zeit

Ferienkurs für Familien mit geistigbehinderten Kindern

23.25. 9.1983 Gemeinsam leben in der Gemeinde - ich bin getauft

Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft Seelsorge i. d. Lebenshilfe

6.11.1983 Nachtreffen Ferienkurs Freie Zeit - erlebte Zeit

11.-17. 4.1984 Arbeitsplatz Familie

Ferienkurs für Familien mit geistigbehinderten Kindern

15.-16.10.1984 Die Zukunft der Werkstatt für Behinderte

4. Bereich ab 1978

Lernbehinderte Mitmenschen

1.- 3. 9.1978 Isolation oder Integration

Die Zukunft der Schüler von Schulen für Lernbehinderte Bad Boll, Protokoll 12/1978

21.-23. 5.1984 Arbeitschancen für lernbehinderte Jugendliche

5. Bereich ab 1983

Körperbehinderte Mitmenschen

- 4.- 6. 2.1983 Aufbau und Ausbau ambulanter Hilfe für Behinderte Arbeitstagung mit betroffenen Körperbehinderten, ihren Angehörigen und Freunden, Fachleuten aus sozialen Diensten, Politikern und Trägern der sozialen Hilfe und interessierten Bürgern Bad Boll, Protokoll 37/1983
- 30.-31. 5.1983 Ambulante Hilfen für Behinderte Tagung für Körperbehinderte und Fachkräfte aus den soz. Diensten
 - 4. 7.1983 Ambulante Hilfe für Behinderte ein Arbeitstag mit betroffenen Körperbehinderten, ihren Angehörigen und Freunden, Fachleuten aus den sozialen Diensten, Politikern und Trägern der soz. Hilfe und interessierten Bürgern
- 25.-27. 6. 1984 Werkstatt zum Denken Dichten Schreiben Reden Liedermachen Malen Töpfern Tagung für Körperbehinderte und ihre Freunde

6. Bereich ab 1983

Psychischbehinderte Mitmenschen

22. 228. 2. 1983	Laienhelfer in der Psychiatrie
22 -24 4 1983	Psychosoziale Dienste - Klausurtagung für Mitarbeiter aus de

2224. 4.1983	Psychosoziale Dienste - Klausurtagung für Mitarbeiter aus den Modell
	projekten

22. -24. 4.1983 So kann ich nicht weiterleben - ich will so nicht weiterleben

Depression - Melancholie - Schwermut

Tagung für Angehörige von psychiatrischen Patienten

2.- 4.12.1983 Krankheit verändern

Tagung für Angehörige von psychiatrischen Patienten

13. 2. 1984 Ausstellung: Die Psychiatrie hat viele Gesichter

Beratung und Ausstellung des Landkreises

29. 2.- 2. 3. 1984 Wende in der Psychiatrie Sparpolitik und Psychiatrie

zur sozialen Lage der Familien mit psychisch Kranken

Für Angehörige von psychiatrischen Patienten

30.11.- 2.12.1984 Die Situation der Angehörigen psychisch Kranker

15. -15.11.1984 Expertentagung Selbsthilfefirmen für psychisch Kranke

Übersicht 3: Tagungsangebote weiterer Evangelischer Akademien

Längsschnittstudie 1975-1984

Quellen: Protokolle, Programm, Archivmaterialen

Soziale Integration Behinderter durch kirchliche Weiterbildung

Evangelische Akademie Hofgeismar

18.-20. 4.1975 Geistigbehinderte Menschen als Partner

Hofgeismar Anstöße 107/1975

3.- 5.10.1975 Brauchen Behinderte Gott?

Hofgeismar Anstöße 108/1975

3.- 4. 8.1976 Das multifaktorielle Verständnis von Krankheit und die Folgen - am Beispiel Sucht Hofgeismar Anstöße 3/1976

3.- 5.12.1976 Sport als Lebenshilfe für Behinderte Hofgeismar Anstöße 127/1977

- 17.-19. 6.1976 Lernbehinderte und Hauptschüler ohne Abschluß ohne Beruf und Arbeit Hofgeismar Anstöße 179/1977
- 4.- 6.11.1977 Euthanasie? Gesichtspunkte verantwortlichen Handelns Hofgeismar (Mayer, Joachim-Ernst Gnadentod, in: Der Nervenarzt, Nr. 48/1977)

1977 Sterbehilfe und Euthanasie

Hofgeismar Anstöße 1 /1978

- 2.- 4.12.1977 Sport als Lebenshilfe für Behinderte II Hofgeismar Anstöße 137/1978
- 1.- 3.12.1978 Sport als Lebenshilfe für Behinderte III Hofgeismar Anstöße 165/1980
 1979 Genetische Manipulationen. Soziale und ethische Kriterien für ihre Beurteilung Hofgeismar
 Anstöße 2/1979

1979 Die Gen-Ingenieure

Hofgeismar Anstöße 154/1979

- 30.11.- 2.12.1979 Sport als Lebenshilfe für Behinderte IV Hofgeismar Anstöße 166/1980
 - 9.-11.10.1981 Integration geistigbehinderter Kinder und Jugendlicher im Schulalter.
 Möglichkeiten Schwierigkeiten
 Hofgeismar Anstöße 194/1984
 - 4.- 6. 2.1983 Konflikte zwischen Therapie und Recht in der Psychiatrie Einsichtsrecht, Schweigepflicht, Dokumentation, Datenschutz Hofgeismar Anstöße 201/1983
 - 21.-23. 1. 1983 Langzeitkranke Kinder und Unterricht Hofgeismar Anstöße 204/1983
 - 25.-26.11.1983 Behinderte auf der Kanzel? Menschen mit Behinderungen im kirchlichen Dienst Hofgeismar Anstöße 215/1984

Evangelische Akademie Iserlohn

- 1974 Menschenwürde in der Leistungsgesellschaft am Beispiel der Behinderten Iserlohn Forum 1974/75 Sonderdruck
- 1974/1975 Aufgabe und Beitrag der Blindenschule Iserlohn Forum 1974/75
 - 1984 Behinderte sind Partner Iserlohn Forum 1976 Recht auf Leben. Blinde als Behinderte. Behinderte in der Leistungsgesellschaft. Iserlohn Forum 88/89 Behinderte und Nichtbehinderte in einer Gemeinde Iserlohn Forum 91/92 Berufliche Bildung für Behinderte Iserlohn Forum 98/99 Hilfen für psychisch-kranke Menschen Iserlohn Forum 108 Beschäftigungschancen für Schwerbehinderte Iserlohn Forum 109 Behinderte sind Partner Iserlohn Forum 110

Akademische Akademie Loccum

31. 10.- 2. 11.1975 Genetik und Gesundheit

Loccum Protokoll 13/1975

20.-22. 10.1976 Urlaub für und mit Behinderte(n) -Chancen und Schwierigkeiten der Integration Loccum Protokoll 10/1976

16.--18. 6.1978 Wie glücklich dürfen Behinderte sein? Loccum Protokoll 12/1978
Legasthenie - Phantom oder Wirklichkeit? Über die schulpolitischen Folgen
einer wissenschaftlichen Kontroverse Loccum Protokoll 5/1979 Lieber lebendig
als normal? Loccum Protokoll 2/1982

10.-12. 9.1982 Integration behinderter Menschen in unserer Gesellschaft Loccum Protokoll 28/1982

Evangelische Akademie Nordelbien

1976 Suchtkrankenhilfe

Nordelbien Protokoll 3/1979

1977 Sorgenkind Sonderschüler

Nordelbien Protokoll 5/1977

1978 Tagungen für Behinderte

Nordelbien Protokoll 2/1978

1982 Der behinderte Mensch, ein Thema unserer Theologie?

2.-3.11.1984 Behinderte Menschen leben unter uns -

Eine Herausforderung an die Theologie

(Tagungsort: Ev. Zentrum Haus Rissen

Workshop und Dokumentation der Ev. Familienbildungsstätte Hamburg Lokstedt 1985

1.-3.11.1985 Behinderte Menschen leben unter uns -Herausforderungen an unsere Theologie

Evangelische Akademie Arnoldshain

1975 Bedingungen des Lebens

Mögliche und unmögliche Begründungen der Ethik

Arnoldshain Akzente 11/1975

5.-7. 3.1976 Sexuelle Probleme unserer Kinder

Seminar für Eltern geistigbehinderter Kinder

Arnoldshain Akzente 11/1976

1979 Leben und Zeugnis der Behinderten in der christlichen Gemeinde (Ökumenischer Rat der Kirchen)

Arnoldshain Akzente 111/1979

1982 Möglichkeiten und Grenzen behinderter Kinder im Vorschulalter

Arnoldshain Akzente 1/1982

Teilleistungsschwächen bei Kindern und Jugendlichen - Ein heilpädagogisches

Problem in unseren Schulen

Arnoldshain Akzente 10

Evangelische Akademie Baden

20.-22.11.1981 Unsichtbare Schranken - Angst vor Behinderten?

Baden Protokoll 821

Ethik im Alltag des Arztes

Baden Protokoll 838

5.- 7.11.1982 Wenn ein Kind behindert scheint

Über Früherkennung und Frühförderung von Lernbehinderten

Baden Protokoll 831

Evangelisches Haus Villigst

Bildungsurlaub mit Müttern behinderter und nichtbehinderter Kinder Villigst Information 4/5 1979

Übersicht 4: Aktivitäten Evangelischer Kirchen-Gemeinden Quelle: EKHN-Erhebung 1981, Ev. Kirche von Kurhessen und Nassau Soziale Integration Behinderter durch kirchliche Weiterbildung

- Anschaffung von Großdruck-Gesangbüchern, Druckaufträge an Werkstatt für Behinderte.
- Einem Taubstummen wird auf Kosten der Gemeinde die Evangelische Taubstummenzeitung zugestellt (so auch die Gehörlosenzeitung).
- Eine körperbehinderte Seniorin hat bei sich einen Hausbibel- und Gebetskreis gebildet und leitet ihn.
- Eine MS-kranke Frau arbeitet für den Basar.
- Kinder und Jugendliche der Blindenschule gestalten ökumenische Altennachmittage.
- Ein blindes Kind ist im Kindergarten aufgenommen und singt im Kinderchor mit.
- Elternabend mit einem Blinden »Wie erlebt ein Blinder seine Umwelt«
- Im Kindergottesdienst wurde über vier Wochen das Thema Blindenheilung behandelt, Film und Besuch eines Blinden im Kindergottesdienst, Besuch der Blindenschule Friedberg.
- Kontakte zwischen Kindergarten und Sonderkindergarten.
- Gute Erfahrungen des selbstverständlichen Umgangs der Kinder miteinander, auch Hausbesuche.
- Schwermütige Menschen werden von Gemeindemitgliedern in Telefonkette angerufen.
- Gruppentreffen von psychisch kranken Menschen unter Leitung des Diakonischen Werks, oder: ein »Patientenclub« der Psychiatrischen Klinik trifft sich regelmäßig im Gemeindehaus.
- Frauenkreis besucht regelmäßig die Menschen einer Station im Psychiatrischen Krankenhaus, inzwischen gegenseitige Einladungen.
- Patenschaften von Gemeindegliedern zu Heimbewohnern, oder: Frauengruppe der Kirchengemeinde und Behindertengruppe im Heim: gegenseitige Besuche.
- Pflegschaften, Vormundschaften.

Dekanat organisiert die Theateraufführung »Schrittwechsel« von Pfarrer Sommerauer.

- Pfarrkonvente/Kirchenvorstände fahren zur Sondertagesstätte, Werkstatt für Behinderte, Behindertenheim.
- Dekanatsverband lädt schwer körperbehinderte Menschen zu einer Dampferfahrt auf dem Rhein ein.
- Dekanats-Kindergottesdienst-Tag zusammen mit behinderten Kindern.
- Der Kirchenchor fährt zum »Tag der offenen Tür« der Werkstatt für Behinderte, die Behindertenwerkstatt wird mit Spenden unterstützt.
- Freizeiten des Dekanats-Jugendwartes mit behinderten und nichtbehinderten Jugendlichen (2-3 Wochen).

- Freizeiten des Seniorenclubs: geistigbehinderte Menschen, deren Eltern zum Seniorenclub gehören, fahren mit (daher können sich auch die Eltern zur Teilnahme entscheiden).
- Praktikum der Konfirmanden in einer Behinderteneinrichtung.
- Von der Schule gefordertes Betriebspraktikum einer Konfirmandin in einer Behindertenwerkstatt.
- Gemeindeveranstaltungen: schriftliche Einladung an die Familien mit behinderten Angehörigen; persönliche, mündliche Einladung.
- Tanzgruppe Behinderter im Gemeindehaus.
- Einmal monatlich »Disco« der Jugendgruppe nichtbehinderter und behinderter Menschen im Jugendkeller.
- 14-tägige regelmäßige Spielnachmittage mit geistigbehinderten Kindern, von Frauen der evangelischen und katholischen Kirchengemeinde angeboten; oder: Spielkreis mit behinderten Kindern zusammen mit nichtbehinderten Kindern.
- Verschiedenartige Maßnahmen werden vorbildlich von der katholischen Jungen Gemeinde durchgeführt und vom Diakonischen Werk unterstützt.
- Treffen von Eltern behinderter Kinder im katholischen und evangelischen Gemeindehaus (Kurzausflüge, Feste, eigene Kasse).
- Gemeinsame Feste von Sonderschule und Kirchengemeinde.
- Zusammen mit dem evangelischen und katholischen Pfarrer wurde die »Familienhilfe« aufgebaut, Gruppe von Eltern nichtbehinderter und geistigbehindeter Kinder; monatliche Treffen der Eltern, jährlich 4-tägige Familienfreizeit.
- Elterngruppe mit geistigbehinderten Kindern, geleitet von Kirchengemeinde und Diakonischem Werk; 6-8 Treffen im Jahr, jeweils an einem Nachmittag. Es kommen Eltern und die Kinder, für die Gemeindeglieder ein eigenes Programm gestalten; 2 oder 3 gemeinsam von Eltern, Kindern, Gemeindegliedern vorbereitete Gottesdienste.
- »Wir versuchten, einen Parkplatz der Kirche für behinderte Menschen zu schaffen« (anderes Beispiel: »an der Friedhofshalle«).
- »Wir haben mit den wenigen Behinderten in unserer Gemeinde sehr guten Kontakt, insbesondere durch unseren Besuchsdienst«.
- Kindergottesdienst sammelt; eine Behinderteneinrichtung wünscht sich ein Klettergerät; das Geschenk wird persönlich überbracht und ein Gegenbesuch der Heimkinder vereinbart.
- Freizeit- und Zeltplatzgelände »UHU«, 6352 Ober-Möhrlen/Stadtteil Langenhain, bietet Möglichkeit für Freizeiten mit Behinderten. Träger sind die vier Dekanate Bad Vilbel, Bad Nauheim, Usingen und Butzbach.

Näheres über Dekan Trey, Grüner Weg 2, 6368 Bad Vilbel, Tel. 0 6193/8 33 31.

IV. TEIL
PRAXIS-FALL-STUDIEN AUS DEN BUNDESLÄNDERN
>EINFACH ANFANGEN< ANSTÖSSE ZUR WEITERBILDUNG

PROFESSOR DR. ERIKA SCHUCHARDT, UNIVERSITÄT HANNOVER

1. >Begreifen lernen< - Stationäre Einrichtung Hephata als Lernfeld für Erwachsene

1. Vorbemerkung: Von der Anstalt zum Lebensraum

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

Wenn auch das Wortungetüm >stationäre Einrichtung< in unsere technokratisch funktionierende Welt paßt, verhindert es doch weithin den Zugang für alle jene, die sich außerhalb der stationären Einrichtung befinden. So können Sprache und Begriffe der Kommunikation sehr abträglich sein. Das stellte man in Hephata Anfang der 70er Jahre durch eine breit angelegte Untersuchung (Meinungsumfrage zur Situationsanalyse 1974) fest. U.a. zeigte die Befragung von mehreren tausend Besuchern, daß der Begriff >Anstalt<, der damals noch für Hephata genutzt wurde, stark negativ besetzt war; das war der Beginn der ersten eigenständigen methodisch angelegten Öffentlichkeitsarbeit. Wollte Hephata soziale Integration, durfte es sich nicht schon mit der Sprache eine Barriere aufbauen. Andererseits nutzten auch ausgetauschte Begriffe nichts, wenn sie nicht zugleich einhergehen mit didaktisch-methodischen Bemühungen, gemeinsam mit den dort lebenden behinderten Menschen das Leben so zu gestalten, daß sich alle im Alltag Wohlfühlen können, eben auch in einer stationären Einrichtung, dies läßt sich - wie es hier aufzuzeigen gilt - durch wechselseitiges Lernen ermöglichen.

Hephata, das 1894 entstanden ist, gliedert sich heute in vier diakonische Aufgabenbereiche: Es fördert geistigbehinderte Menschen und gibt ihnen Heimat, es gibt verhaltensgestörten und lernbehinderten Jugendlichen Erziehungshilfen, es hilft nervlich und seelisch kranken Menschen und bildet für sozialpädagogische und diakonische Berufsfelder aus. Mit rund 1100 Plätzen in diesen vier Bereichen und über 900 Mitarbeitern, die als voll- und teilzeitbeschäftigtes Personal im pädagogischen, pflegerischen sowie im Wirtschafts-, Technischen und Verwaltungsbetrieb tätig sind, ist Hephata die größte diakonische Einrichtung in Hessen.

Bemerkenswert bleibt, daß Hephata - aus der Historie betrachtet - schon im Jahre 1919 als sog. erste >Einrichtung der Erwachsenenbildung< in Hessen Beachtung fand, weil es bereits während des Krieges, als Lazarett benutzt, für die Soldaten Seminare der Erwachsenenbildung kontinuierlich entwickelte.

2. Ausgangslage und Konzeption: Von der Besichtigung zur Begegnung zu Familienbesuchen

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

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

- die Erkenntnisse aus der Kommunikationsforschung (These: Interaktion hat Vorrang vor Information), daß nämlich die personale Informationsvermittlung gegenüber der medialen ein Höchstmaß an Intensität ermöglicht und damit stärker zu Bewußtseinswandel und Bewußtseinsbildung führt.
- die Entwicklungen, die sich in der Behinderten- und Sozialpädagogik abzeichneten, die den Adressatenkreis nicht mehr für sich, vorrangig als Symptom und isoliertes Objekt, sondern im Kontext seines sozialen Umfeldes sahen.
- die Ergebnisse der wissenschaftlichen Studie >Meinungsumfrage zur Situationsanalyse der internen und externen Kommunikationsbasis und die Image-Faktoren des Hessischen Diakoniezentrums Hephata
 , die Hephata 1974 - unterstützt von der Diakonischen Akademie und dem Deutschen Jugendinstitut - durch das Institut für Kommunikationsforschung (IFK) erstellen ließ (5 Bände).

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

So versucht Hephata >Integration < als two-way-communication zu leben, d. h.: »Wir müssen der Gesellschaft Hilfestellungen geben, damit sie die Menschen, die angeblich nicht zur Norm gehören, als zur Norm gehörend begreifen lernt«. Hephata wollte Integration nicht verordnen, sondern selbst Lernfeld für Integration werden. Die Zielvorstellung lautete: »Wir müssen die behinderten und nichtbehinderten Menschen in Kontakt zueinander bringen, und zwar so, daß sie sich im wahrsten Sinne des

Wortes >begreifen< lernen«. Hephata wurde wegweisend für ein neues Konzept für Öffentlichkeitsarbeit, für neue Wege, sich verstehen zu lernen.

War die bisherige Praxis der Besichtigung sehr stark von einer sozialen Distanz bestimmt, die weder Kenntnisse über den behinderten Menschen vermittelte noch zu Einstellungsänderungen führte, kann es jetzt bei der Begegnung zu sehr persönlichen Kontakten kommen. Der entscheidende Aspekt bei dieser Konzeption der Besuche ist, daß der Besucher sich selbst existentiell in einer Randgruppensituation vorfindet, in der er sonst immer nur den Behinderten sieht bzw. unbewußt selbst hineinstellt. Zur Erreichung dieses Zieles wird die Besuchergruppe die in der Regel nicht mehr als 25 Personen umfaßt - bewußt aufgelöst, so daß die Besucher allein - nur in Ausnahmefällen zu zweit - Gast in einer Gruppe mit behinderten Hephatabewohnern sind. Die Erfahrungen, als Besucher mehrere Stunden in einer Gruppe mit behinderten Menschen zu verbringen, schafft ein hohes Maß an persönlicher Betroffenheit. Sie wird zum wichtigsten Anknüpfungspunkt des Besuches und dient allen weiteren und vertiefenden Gesprächen, die das betreffen. Menschenbild. Vorurteile und Bewußtseinsbildung Kurzfristia Bewußtseinserweiterung, langfristig eine Einstellungs-, möglicherweise Verhaltensänderung möglich.

Ein Beweis für die erfolgreiche Konzeption der gemeindenahen Öffentlichkeitsarbeit sind die zwischenzeitlich entwickelten Hephata-Wochenenden in Kirchengemeinden, bei denen etwa 20 behinderte Menschen aus Hephata Gast in einzelnen Familien sind, voll am Familienleben teilhaben und auch bei der Familie übernachten. Diese noch tiefergehende Form der Begegnung zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen schafft nicht nur neues Bewußtsein, sondern baut auf intensivere Weise Vorurteile gegenüber den Behinderten ab und führt nicht selten zu dauerhaften Beziehungen: Hier wird die Einbahnstraßensituation von Gemeinde zu Einrichtung unterbrochen. Die Gemeinde befindet sich nicht nur in der Rolle der Gebenden hin zur Einrichtung, sondern wird Ort von Begegnung, ja, sogar zur Beschenkten, weil die Freude des Gebenwollens sich sofort auswirkt und in der Zuwendung des Menschen zurückstrahlt.

3. Methodisches Vorgehen: Wechselseitiger 3-Schritte-Prozeß: herausgerissen aus der Partizipation, konfrontiert in der Interaktion/Integration, umlernend in der reflektierenden Stabilisierung*

Hephata entwickelte verschiedene Informations- und Interaktionsprogramme, die alle auf der Erkenntnis basierten, daß Bewußtseinserweiterung, möglicherweise auch Bewußtseinswandel, pädagogischer Begleitung bedarf. Ein Punkt, dem der Gesetzgeber im BSHG zwar honoriert, indem er auf die Informationspflicht von Trägern sozialer Einrichtung gegenüber der Gesellschaft hinweist - analoge Aussagen finden

*Vgl. Teil 1, Kap. 6.

sich in der Empfehlung 1973, dem sog. Folge-Strukturplan des Bildungsrates »Zur pädagogischen Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher« -, dem aber die Kostenträger bis zum heutigen Tage keine Rechnung tragen.

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

1. Schritt: Motivation: »Wozu kommen wir Nichtbehinderten nach Hephata?«

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

2. Schritt: Information: »Wem begegnen wir in Hephata, was sind hier Aufgaben und Ziele?«

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

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

3. Schritt: Angstreduzierung: »Wenn ich allein zu einem behinderten Menschen gehen muß..., dann . . . ?«

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

Wie schwierig es die Nichtbehinderten haben, sich auf den Behinderten

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

- 4. Schritt: Interaktion/Integration: »Ich ganz allein besuche 15 behinderte Menschen . . . «

 Die Besucher gehen in die Gruppen. Dort liegt es nun vor allem in den Händen des jeweils zuständigen Mitarbeiters, den Schritt in die Gruppe gelingen zu lassen. Die langjährige Erfahrung zeigt, daß der didaktische Dreh- und Angelpunkt in der Person der pädagogischen Fachkraft liegt, sie bleibt der Schlüssel: Wenn es gelingt, die Mitarbeiter in den Gruppen dafür zu gewinnen, daß sie die Notwendigkeit dieser Aufgabe erkennen und sich persönlich dafür einsetzen, gelingt auch diese Interaktionsphase fast immer. Die Behinderten in den Gruppen tragen ihrerseits einen entscheidenden Teil dazu bei, daß der Besucher seine Ängste sehr schnell vergißt. Der Besucher wird entweder in den Gruppenprozeß einbezogen oder hat sich speziell mit einem Behinderten in der Gruppe zu befassen. Hilfestellung dazu bietet der Mitarbeiter an. Besonders wichtig dabei ist es, daß der Besucher auch die Fähigkeiten, die der Behinderte hat, erkennen lernt. Am Ende der Interaktionsphase geht der
- 5. Schritt: Reflexion: » Wer bin ich, wer ist eigentlich hier behindert . . ., und was folgt jetzt daraus . ?«

Besucher allein zurück zum Tagungsraum.

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

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

4. Auswirkungen: Bewußtseinserweiterung - Wer ist hier eigentlich behindert?

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

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

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

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

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

- »... In der Werkstattgruppe in Hephata ist es uns einfach gutgegangen. Ich hätte nicht geglaubt, daß die Menschen dort so gut mit ihrer Arbeit zurecht kommen. Die wissen, was sie zu tun haben, und fallen nicht aus der Rolle. Sie finden sich mit dem zurecht, das dort ist, und sind mit sich selbst zufrieden. Dort wollen alle mit dem anderen Freundschaft schließen. Ich glaube, sie wollen mit keinem Feindschaft machen, sie sind froh, wenn sie jemanden haben, mit dem sie sich unterhalten können. Die Menschen dort sind nicht viel von den normalen Menschen entfernt.«
- »... Meine ersten Eindrücke waren die, daß Hephata mehr eine Aufenthaltsstätte als eine Klinik ist. Ich jedoch hatte eine Klinik erwartet, in der Heilungsmethoden angewandt werden. Ich hatte mehr mit Leuten gerechnet, mit denen man nichts anfangen kann. Diese Meinung wurde jedoch nicht bestätigt ... «
- ». . . Ich fand die Behinderten in Hephata wirklich in Ordnung. Mit manchen, konnte man sich unterhalten, als ob sie ganz normal und gesund wären. Bei manchen merkte man zwar, daß sie auf Hilfe angewiesen sind, aber es gibt eben doch auch Menschen in Hephata, die den Besucher beeindrucken . . . «
- ». . . Mir ist aufgefallen, daß die Behinderten den Kontakt zu den Besuchern sehr schnell herstellen können. Ich bin der Meinung, daß noch mehr solche Besuche stattfinden sollten, um evtl. einen noch größeren Kontakt zwischen Behinderten und Außenwelt herzustellen. Da diese auch Vorurteile bei uns abbauen können . . . «
- ». . . Am Anfang war in mir ein Angstgefühl aufgestiegen, als ich hörte, daß ich mit Behinderten zusammen sein sollte. Doch als ich die Behinderten dann sah, wie aufgeweckt und freundlich sie waren, war ich sehr überrascht. So fiel es mir dann auch nicht schwer, mich mit ihnen zusammenzusetzen und mit ihnen zu sprechen. Ich merkte, daß die Behinderten den menschlichen Kontakt zu mir suchten . . . «
- »... Ich fand es gut, daß die Behinderten dort so freundlich waren. Man konnte sich mit ihnen gut unterhalten. Ich hatte es mir ganz anders vorgestellt und war dadurch überrascht . . . «
- ». . . Ich hatte zuerst eine andere Vorstellung von Hephata. Ich glaube, nach dem Besuch hat jeder von uns eine andere Einstellung zu Behinderten bekommen . . . «
- ». . . Ich hatte mir Hephata irgendwie anders vorgestellt. Als ich dann Kontakt mit den Behinderten aufgenommen hatte, war alles nur noch halb so schlimm. Da waren plötzlich meine Hemmungen vor Behinderten verschwunden . . . «

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

Die unter städtebaulichen Gesichtspunkten geplante und z. T. bereits verwirklichte Erweiterung Hephatas (die nicht die Platzzahl erhöhte, sondern nur eine territoriale Erweiterung durch Ersatzbauten ist) schafft zunehmend mehr den Stadtteilcharakter »Hephata«, der zum Spazierengehen einlädt, in dem Feste gefeiert werden, Konzerte und Kunstaustellungen stattfinden, analog zu Bethel bei Bielefeld.

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

Quellen

Gespräch mit dem Leiter des Hessischen Diakoniezentrums, Pfarrer D. Karl Biskamp.

Gespräch mit dem Öffentlichkeitsreferenten von Hephata, Helmut E. Thormann.

Manuskript zur Öffentlichkeitsarbeit von Herrn H. E. *Thormann.*

Aufsatz von H. E. *Thormann:* Öffentlichkeitsarbeit einer diakonischen Einrichtung. in: H. *Tremel* (Hrsg.): Öffentlichkeitsarbeit der Kirche, Frankfurt 1984.

Hephata-Untersuchung: Meinungsumfrage zur Situationsanalyse der internen und externen Kommunikationsbasis und die Image-Faktoren des Hessischen Diakoniezentrums Hephata (5 Bände), Wuppertal 1974.

P. Fenner, H. Wohlhüter; Akademiekurs Öffentlichkeitsarbeit in der Behindertenhilfe. In: Diakonie 75. Jahrbuch des Diakonischen Werkes, Stuttgart 1975.

Hephata-Schriftenreihe für Öffentlichkeitsarbeit seit 1914: Geschichten und Bilder aus Hephata. Hrsg. vom Begründer der Anstalt Hephata in Treysa bei Kassel, Pfarrer Dr. Hermann *Schuchard*.

1. >BEGREIFEN LERNEN< - STATIONÄRE EINRICHTUNG HEPHATA ALS LERNFELD
(Abb. Fehlt)
Für den lernenden Besucher ist eine besondere Erfahrung, sich über einen Zeitraum von mehreren Stunden gezielt mit behinderten Menschen auseinandersetzen zu müssen, wie hier in einer Wohngruppe von Menschen mit einer geistigen Behinderung.
(Abb. Fehlt)
Am Arbeitsplatz fällt die Kontaktaufnahme relativ leicht, da das Medium Arbeit verbindende Funktion hat, dem behinderten Menschen in der Regel noch ein besonderes Erfolgserlebnis bringt, da er seine Arbeit besser und schneller beherrscht als der lernende Besucher.



2. >Gemeinsam den Winter erleben< -Mit Blinden auf der Loipe

1. Vorbemerkung:

Das Marburger Modell >Wintersport für Blinde< und der Hannoversche Versuch >Gemeinsam den Winter erleben<

Daß der Sport im Leben blinder oder sehgeschädigter Menschen eine ganz entscheidende Rolle spielt, wird leicht nachvollziehbar, wenn Sehende bei simulierten Wahrnehmungsübungen mit verbundenen Augen am eigenen Leibe be-greifen, welch eine zentrale Kompensierung der Tastund Orientierungssinn bietet und welch hoher Stellenwert dem Training von Mobilität und Motorik zukommen. Dabei wird der Sport nicht nur zu einem idealen körperlichen Trainingsfeld (Kondition, Gleichgewichtsübungen), vielmehr sind alle seine Aktivitäten grundsätzlich emotional lustbetont (Spaß, Freude, Erfolg, Phantasie) und eröffnen ungeahnte Bereiche der Freizeit, Freundschaft (Kommunikation, Interaktion, Partizipation) und damit Lebensqualität.

Jedermann weitgehend bekannt sind darum die klassischen Sportarten für Blinde wie z. B. Schwimmen, Gymnastik und Torball, des weiteren Reiten, Rudern, Segeln und Judo. Aufsehen erregten aber seit Mitte der 70er Jahre das Surfen, der Eislauf, der Skilanglauf und der alpine Abfahrtslauf. Gleicherweise entlockte das alles vielerorts Bewunderung wie empörte Beschwerden. Doppeldeutig tat man es oft mit Leicht-Sinn ab, was unersetzbar der Sinnes-Kompensierung diente.

2. Ausgangslage und Konzeption: 1jähriges Lehr- und Lernprogramm: Vorbereitung - Reise - Auswertung

In der Bundesrepublik gingen die ersten Ansätze auf die Marburger Blindenanstalt zurück. Hier wird die größte Zahl der insgesamt 60 000 Blinden (darunter 4000 Jugendliche) unterrichtet und ausgebildet - es ist die einzige weiterführende Studienanstalt für blinde Gymnasiasten -, weitere Zentren sind im süddeutschen Raum Würzburg und im norddeutschen Raum Hannover, begrenzt auf Frühförderung und Grund- und Hauptschule. Das Marburger Forschungsprojekt zum Skilanglauf begann 1979 und wurde in Zusammenarbeit zwischen der Marburger Blindenstudienanstalt und dem Marburger Institut für Sportwissenschaften projektiert, die Finanzierung (14 Tage 30 000,- DM) trugen das Hessische Kultusministerium, die Universität, private Spender und die Schule selbst. Während beim Marburger Modell mit Gymnasiasten zunächst die fachliche Qualifizierung zur sportlichen Leistung und der Erfolg beim Skilauf - beim Vermitteln einer neuen Sportart -im Vordergrund standen und überdies einer Forschungsaufgabe dienen sollten, nämlich »eine adäquate Rhetorik des Sportunterrichts« zu entwickeln, weil die Blindheit der Betroffenen quasi Laborbedingungen dafür bereitstellte, rückte der Hannoversche Versuch

mit Hauptschülern mehr die soziale Kompetenz in den Mittelpunkt aller pädagogischen Bemühungen. Studierende der Allgemeinen Pädagogik - nicht Sonderpädagogen - sollten während ihrer Studienzeit das Zusammenleben mit blinden Schülern erleben, um nicht nur für die Integrationschancen offener, sondern auch für die realen Möglichkeiten einer sozialen Integration vor Ort in den späteren beruflichen Lernfeldern der Schule wie der Erwachsenenbildung vorbereitet zu sein. Kernpunkt des Hannoverschen Versuches war darum nicht nur eine punktuelle Skireise, sondern vielmehr eine knapp einjährige Lehr- und Lernzeit, in der die Skireise nur als ein Baustein eingebettet war, so daß sich gemeinsames Lernen sowohl auf die technischphysischen Bereiche als auch auf die psycho-sozialen Bereiche ausweitete. Daraus folgte für die Studierenden des Faches Sport: Es galt neben dem Erwerb didaktisch-methodischer Kenntnisse insbesondere Einstellungs- und Verhaltensmodifikationen in der Konfrontation mit der unmittelbaren und ausausweichlichen Ernstsituation über einen langen Ein-Jahres-Zeitraum zu erlernen und handelnd umzusetzen. Analog folgte daraus für die blinden Jugendlichen: es galt nicht in erster Linie, ein fachliches Ziel, die Fähigkeit des Skilaufens zu erreichen, sondern Vorrang hatten die sozialen Erfahrungen. >Gemeinsam den Winter erleben<; das bedeutet für blinde Menschen, ihre bedrohliche Angst vor Winter, Schnee und Eis schrittweise abzubauen und sie als Quelle von Spaß und Freude neu zu entdecken; ferner exemplarisch mit den Studenten Distanz und Nähe zu wechselnden Bezugspersonen gestalten zu lernen.

3. Methodisches Vorgehen: Die Doppelaufgabe fachlicher und sozialer Kompetenz

Der Beginn des Versuches Hannover war eher banal - und das scheint typisch für die Behindertenarbeit - ein Zufall: Zwei Nachbarn tauschten berufliche Erfahrungen aus. Der eine Lehrer am Landesbildungszentrum für Blinde Hannover, der andere wissenschaftlicher Assistent an der Universität im Lehrgebiet Sportpädagogik. Gemeinsam wurde überlegt, ob und wie eine Zusammenarbeit möglich sei, so entstand zunächst nur der Plan, eine gemeinsame Skifreizeit mit Studierenden, die Praxiserfahrung brauchten, und blinden Schülern, denen Betreuer fehlten, durchzuführen. Die ersten Versuche begannen 1979 im Harz in einem Haus des Hildesheimer Skiclubs, seit 1982 werden sie in Mauth, im Schullandheim der Bayerischen Landesschule für Blinde, fortgesetzt. Die Dauer der Aufenthalte betrug jeweils 10 Tage. Teilnehmer waren ca. 12 blinde Jugendliche und eine gleiche Anzahl sehender Studierender, dazu 2 Lehrer der Landesbildungsanstalt für Blinde, 2 Hochschullehrer und eine Hilfskraft als Kameramann. In den ersten Jahren trugen die Studenten die entstehenden Kosten selbst, im letzten Jahr übernahm sie der Schulträger aufgrund eines sehr intensiven Einsatzes von Lehrern und Eltern. Entsprechend der doppelten Zielsetzung, einerseits der sozialen Integration blinder

Schüler einen Schritt näher zu kommen, andererseits den Studierenden der Allgemeinen Pädagogik konkrete Lernerfahrungen sozialer Integration zu erschließen, galt es, die Integrationsmöglichkeiten im Bereich des Sports exemplarisch am Beispiel Skilanglauf zu erarbeiten und in gleicher Intensität die soziale Kompetenz und das soziale verantwortliche Handeln der Schüler wie der Studierenden zu fördern. Neben der Schulung der motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen dazu erste Handlungsvoraussetzungen geschaffen werden, die den blinden Schülern das Zusammenleben mit Sehenden erleichtern bzw. überhaupt erst ermöglichen.

Die Leiterin des Versuches berichtet: »Die Vorbereitung auf die Skifreizeit begann 1/2 Jahr vorher. Wir sind dabei so vorgegangen, daß wir die Studenten zunächst auf den Umgang mit blinden Jugendlichen vorbereiteten. Dazu haben wir zuerst selbst Bewegungserfahrungen ohne visuelle Kontrolle - d. h. mit verbundenen Augen -gesammelt, sowohl bei Spielen in der Halle als auch beim Skilaufen, um uns besser in die Situation von blinden Schülern hineinversetzen zu können und um unsere Sprache daraufhin zu kontrollieren, inwieweit unsere sprachlichen Anweisungen überhaupt von Blinden situationsangemessen verarbeitet werden können.

Den Winter über haben wir .den Schülern Sportunterricht erteilt und ihnen die Möglichkeit gegeben, sich auf den Skilanglaufkurs vorzubereiten. Soweit es die Schneelage in Hannover ermöglichte, konnten die Kinder auch erste Erfahrungen mit den Skiern im Schnee sammeln. Schwerpunkte der Sportstunden waren Gleichgewichtsschulung, Koordinationsschulung, Gewöhnung an Skier, Skistöcke und Skischuhe; aber auch die Entwicklung eines Verständigungssystems, das eine Orientierung im Raum und schnelle Richtungsänderungen auch in der Loipe ermöglicht. Die Orientierung nach der Uhr (z. B. dreht die Skispitzen auf 1.00 Uhr oder

5 Minuten nach rechts oder Loipe 10 Minuten nach 6.00 Uhr) wird auch in anderen Unterrichtsstunden verwandt (z. B. Brote werden von 2.00 nach 7.00 Uhr mit Butter bestrichen). Wir haben versucht, den Schülern Bewegungsstrukturen erfahrbar und Begriffe einsichtig zu machen, die ihre Umwelt beim Skilanglaufen gebraucht. Sie sollten lernen, die erworbenen Kenntnisse anderen mitzuteilen. Sie mußten vor allem kinästhetische Erfahrungen sammeln und diese sprachlich mitteilen können. Probleme waren z. B.: >Wodurch bringt man die Matte zum Schaukeln?< >Was mache ich, damit die Matte nach links schaukelt?< >Sprich mit, wenn sich dein Körper ganz auf das linke- ganz auf das rechte - Bein verlagert hat!< Auf diese Weise sollte der Begriff Gewichtsverlagerung erarbeitet werden. Wir wollten damit erreichen, daß die Kinder sich im Schnee auf die kinästhetischen neuen Erfahrungen dort konzentrieren konnten und nicht zusätzlich mit unbekannten Begriffen konfrontiert wurden. Um eine schnelle Orientierung im Raum zu ermöglichen, haben wir schon in der Halle Richtungsänderungen im Uhrzeigersinn angegeben, z. B. Skispitzen 3 Min. nach links. Wir konnten dabei auf Erfahrungen der Marburger Universität zurückgreifen.

Auf der anderen Seite haben wir aber auch versucht, ein näheres Kennenlernen von Schülern und Studierenden zu ermöglichen, um eine soziale Integration anzubahnen.

Wir trafen uns mit den Kindern zum Kaffeeklatsch, sind gemeinsam Tandem gefahren, was meist mit einer Grillparty im Wald endete, haben Spiel- und Klönnachmittage erlebt. Wir haben gemeinsam die Reise vorbereitet, zusammengestellt, was mitzunehmen ist. Ich habe beim Unterricht in Hauswirtschaft hospitiert und mit den Kindern Essenspläne aufgestellt, Kostenberechnungen gemacht, denn im Heim in Mauth mußten wir uns selbst verpflegen. Studenten haben z. T. ein 6wöchiges Schulpraktikum in der Landesblindenschule absolviert. Wir waren gemeinsam mit den Schülern in einem Sportgeschäft, um Schuhe zu kaufen. Die Kinder konnten sich dort frei bewegen und schon einmal Skibindungen und die Schuppen auf den Belägen der Skier erfühlen. Schließlich haben wir auch an Elternabenden teilgenommen und weitgehend mit den Schülern die Reisevorbereitungen getroffen, nicht zuletzt gemeinsam die Fahrkarten gelöst.

Auch während unseres Aufenthaltes in Mauth haben wir versucht, fachliche und soziale Ziele im Blick zu behalten. Oberstes Richtziel für uns war: Wir leben miteinander! Es begann mit dem Koffer-Auspacken. Die Studenten mußten lernen, den Schülern nicht zuviel zu helfen und mit ihnen so umzugehen wie mit sehenden Schülern auch. Die Jugendlichen lernten, daß sie auch allein in der Lage waren, ihre Strumpfpaare zu zählen und in den Schrank einzusortieren. Da wir uns selbst verpflegen mußten, wurde auch gemeinsam eingekauft, gekocht und aufgeräumt.

Ein Schüler und ein Student holten im Wechsel morgens Milch und Brötchen. Schüler und Studenten - jeweils zwei - hatten zusammen Küchendienst. Die Schüler deckten die Tische, halfen beim Kartoffelschälen, Zwiebelschneiden, Kuchenbacken und beim Abtrocknen.

daß wir uns den Schnee eroberten. Skifahren begann damit. Schneeballschlachten. Es ist erstaunlich, wie gut blinde Schüler treffen können. Wir bauten Schneemänner, stapften durch den tiefen Schnee, machten Tauziehen und andere Spiele im Schnee. Vormittags und nachmittags waren wir im allgemeinen auf den Skiern. Es würde zu weit führen, in diesem Zusammenhang auf die einzelnen methodischen Schritte einzugehen, die zum Skilanglauf hinführten. Nur soviel: Die Förderung eines Kindes kann nur gelingen, wenn wir uns auf die individuellen Lernprozesse, Lernvoraussetzungen und deren Bedingungen einlassen. Wir haben weitgehend versucht, die Kinder durch eigene Handlungen und Erfahrungen Probleme lösen zu lassen, z.B. das Problem: >Wie bremst man?< Das war für uns ein wesentliches Problem, da die Vorstellung, gegebenenfalls nicht rechtzeitig bremsen zu können, für die Schüler ein stark angstauslösender Faktor war, der so früh wie möglich abgebaut werden mußte. Die Schüler haben dann selbst Bremstechniken gefunden, angefangen beim Fallenlassen, das sie ja schon in der Halle zuhause geübt hatten. Abb. 2 zeigt einen Schüler, der mit seinem Ski die Bremswirkung ausprobiert. Unser größtes Problem war die Bewältigung von Angst. Wir haben über jedes Kind ein Protokoll angefertigt, und dabei ist u. a. herausgekommen, daß einige Kinder ständig mit Angst zu kämpfen hatten, auch wenn sie es nicht eingestehen mochten. Bei einem Schüler ist es uns auch nicht gelungen, die Angst abzubauen. Diesen haben

wir als Ersatz Schlitten fahren lassen, was ihm offensichtlich große Freude bereitete. Er nahm auch zu Fuß an einem Geländespiel teil. So konnte auch dieser Schüler Bewegungserfahrungen im Schnee und im Umgang mit dem Schnee sammeln.

Zur Verbesserung der didaktisch-methodischen Arbeit filmte unser Kameramann während des Skilaufens. Die Videoaufnahmen wurden jeden Abend ausgewertet, d. h., es wurden Lernschwierigkeiten und Lernerfolge besprochen und daraus die Unterrichtsinhalte und die methodischen Maßnahmen für den nächsten Tag abgeleitet. Außerdem wurde über jedes Kind ein geführt. das Lernprogramm, die Lernfortschritte, die auftretenden in das Schwierigkeiten sowie einige Erfahrungen aus dem Umgang mit dem Schüler, seine Ängste, seine besonderen Vorlieben und einige methodische Anregungen eingetragen wurden. So konnte jeder neue Student - wir wechselten täglich in der Partnerzuordnung - ergänzend zu der abendlichen Diskussion vor dem Videorecorder sich jederzeit über seinen Schüler genauer informieren. Wir hatten in den ersten Jahren feste Begleiter, machten aber die Erfahrung, daß die Bindung zu fest wurde, die Schüler sich zu sehr auf eine Person verließen und die Studenten sich zu eng banden, so bestand die Gefahr erneuter Überbehütung. Die wechselnde Begleitung kam dem Ziel, selbständiges Handeln zu ermöglichen, sehr viel näher, wenn es auch von den Studenten vermehrte Arbeit bei der Vorbereitung verlangte.

Mit wenigen Ausnahmen haben die Schüler gelernt, die Loipen selbständig zu befahren. Sie sind in der Lage, fremden Personen ihre Kenntnisse mitzuteilen und ihnen zu erklären, wobei sie Schwierigkeiten haben und in welcher Situation sie noch Hilfe brauchen. Auf die abschließende Frage: >Was müßtet ihr einem Bekannten sagen, wenn der mit euch Skilaufen will?< äußerten die Kinder z. B. folgendes: »Wenn dort irgendetwas steht oder wenn es plötzlich einen Abhang hinuntergeht, oder auch bei Bäumen, auch beim Drehen, dann kann er nicht nur sagen: >dreh dich um<. Er müßte das mit der Uhr machen, also: >um soundsoviel Grad oder um x Minuten drehe Dich<, z. B. >10 Min. nach links<.

Die Kinder sind unserem Ziel, möglichst selbständig laufen zu können, weitgehend nahegekommen. Dies geht u. a. aus einer anderen Äußerung hervor: >Mir hat der Dienstagnachmittag am besten gefallen, als wir die 5-km-Loipe gelaufen sind. Wir sind von einem Abhang aus auf die Loipe gefahren. Irgendwann haben wir dann auch 300 m abgekürzt. Die 5 km haben wir uns anstrengender vorgestellt. Mir hat das am besten gefallen, weil wir da mal so richtig schön allein laufen konnten<.

Unser weiteres Ziel wird sein, auch die Eltern und Erzieher in unsere Arbeit einzubeziehen. In Hannover existiert eine »Aktionsgruppe junger Behinderter«, die sich als oberstes Ziel die Integration der Blinden in die Welt der Sehenden gesteckt hat. Mit dieser und dem Behindertensportverband wollen wir einen Skiverein aufbauen, der die Möglichkeit zum Skilaufen in der Freizeit eröffnet. Beispiele finden sich auch in Marburg (Skiclub Blau Gelb) und in Tübingen, wo Sehbehinderte eingeschriebene Mitglieder regulärer Skiclubs sind.«

Damit der Hannoversche Versuch keine Eintagsfliege bleibt, sondern Anstoß für

viele wird, auch >einfach anzufangen<, wurde ein Film erstellt; er dokumentiert die Arbeit mit den Schülern der Landesbildungsanstalt für Blinde seit 1982 und gibt durch seine Praxisbeispiele Interessenten Anregungen für ein Weiterführen der Arbeit mit Blinden und Sehbehinderten. Daneben veranschaulicht er, daß gerade nicht nur Fachleute mit behinderten Menschen arbeiten und leben lernen können, sondern daß auch interessierte Laien, sofern sie Bereitschaft und Engagement mitbringen, in kurzer Zeit wirkungsvoll behinderte Schüler und Schülerinnen fördern können, ferner, daß nicht zuletzt beide - Studenten und Schüler - Gewinn für eigenes Menschwerden ziehen.

4. Auswirkungen: Wer lernte was und wozu beim >Skilauf einfach anfangen<

»Ich würde sofort noch einmal 300DM ausgeben, um nach Mauth zu fahren, auch wenn ich es selbst bezahlen müßte, von meinem Konfirmationsgeld, zum Beispiel!«

Diese Antwort kam spontan von Dirk auf die Frage, ob er im nächsten Jahr wieder mit zur Skifreizeit fahren wolle. Dirk ist alles andere als sportlich. Er hatte beim Erlernen des Skilanglaufs die größten Probleme und die wenigsten Erfolgserlebnisse.

In einem Gespräch fast 8 Wochen nach der Freizeit wurde deutlich, was Dirk und seinen Mitschülerinnen und Mitschülern an dieser Fahrt neben dem Skilanglauf selbst so gefallen hatte. Die folgenden Aussagen der Schüler sprechen für sich:

»Wir waren da wie eine Familie. - Es war für mich wie zu Hause. - Wir haben uns alle so gut verstanden. - Die Studenten waren wie große Geschwister. - Wir waren einfach immer alle zusammen und haben auch alles zusammen gemacht. -Das Kochen und der Tischdienst waren toll. - Wir haben die Studenten näher kennengelernt. - Sie waren freier und lockerer als vorher im Unterricht. - Auch die Studenten haben uns anders kennengelernt. - Bei anderen Freizeiten waren wir immer froh, wenn wir die Erwachsenen los waren, aber hier war alles so ganz anders. «

Zum Verhältnis der Studenten und Schüler während der Übungszeiten fielen Äußerungen wie:

»Sie (die Studenten) waren sehr geduldig mit uns und sind nie ausgeflippt. - Wir haben sie nicht als Lehrer empfunden. - Die Gespräche waren toll, die wir mit ihnen geführt haben. «

Bei Mitmenschen aus dem Alltagsleben, die den Umgang mit Blinden nicht gewohnt sind - wie die Studierenden der Allgemeinen Erziehungswissenschaft -, besteht oft die Gefahr der >Überbehütung/Overprotection< des angeblich zu betreuenden, aber lediglich behinderten Mitmenschen. Hierzu einige Aussagen der Schüler:

»Sie (die Studenten) haben uns behandelt, als ob wir voll sehend gewesen wären. - Sie haben nur geholfen, wenn man gefragt hat, oder wenn sie sahen, daß wir Schwierigkeiten hatten. - Es war immer jemand da. - Die Studenten waren nicht laufend in unserem Zimmer und haben gefragt: >Kannst Du das auch?«

Der Lehrer aus dem Landesbildungszentrum für Blinde, Hannover, (der einzige ausgebildete Blindenpädagoge in diesem Projekt) äußerte dazu:

»In diesen Aussagen der Schüler habe ich viel von dem wiedergefunden, was ich selbst bei allen bisherigen Skifreizeiten in Zusammenarbeit mit der Universität empfunden habe. Junge nichtbehinderte Menschen haben sich bereit erklärt, blinde Schüler das Skifahren zu lehren. Bedenkt man, welche Berührungsängste bei den meisten Menschen bestehen, die im Umgang mit Blinden noch keine Erfahrung haben (z. B. wenn es gilt, einem Blinden im Straßenverkehr zu helfen), dann kann man sich gut vorstellen, mit welchen gemischten Gefühlen die Studenten an ihre freiwillig gewählte Aufgabe gegangen sind. Zweifellos ist es hierbei von Vorteil, daß es sich um Studenten handelt, die den Erziehungsberuf anstreben; aber man muß bedenken, daß sie nicht Sonderpädagoge, sondern Lehrer an Grund- und Hauptschulen werden wollen.

Auch bei mir, der letzten Endes unmittelbar für die Schüler verantwortlich ist, kommen immer wieder Fragen zu diesem Lernfeld Freizeit auf. Wieviel Vorwissen ist für einen >Nichtfachmann< in der Blindenpädagogik erforderlich, um dieser Aufgabe gerecht zu werden? - Wie weit kann ich einem Studenten einen Schüler zur Betreuung und Unterweisung im Skilanglauf anvertrauen?- Welche Vorgabe hinsichtlich des Umgangs mit Blinden muß ich den Betreuern geben, um unnötige Konflikte zwischen Betreuer und Schüler zu vermeiden?

Meine bisherigen Erfahrungen haben immer deutlicher gezeigt, daß der Schlüssel zu allem in der Person der Lehrenden liegt: Sind auf Seiten des nichtbehinderten und im Umgang mit Blinden ungeübten Begleiters das erforderliche Engagement und die Bereitschaft vorhanden, unvoreingenommen und vor allem einfühlsam an die Aufgabe heranzugehen, dann ist ein relativ geringes Vorwissen erforderlich, um Unternehmungen dieser Art durchzuführen. Das bedeutet für mich die Erkenntnis, daß in vielen Bereichen die Barrieren zwischen Behinderten und Nichtbehinderten bei entsprechender Einstellung der Beteiligten viel geringer sind als oft vermutet. Hier liegt ein großes weitgehend ungenutztes Feld zukünftiger Integrationsaufgaben. >Man muß nur erst einmal anfangen!«

Quellen:

Gespräch mit Frau Prof. E. *Schwinning* und Herrn Assistent *A. Staedler*, Lehrgebiet Sport an der Universität Hannover.

Manuskript zum Skilanglaufprojekt von Frau E. *Schwinning*. Gespräch mit den Studierenden der Universität Hannover.

Gespräch mit Herrn Oberstudienrat *J. Preiser*, Blindenpädagoge an dem Landesbildungszentrum für Blinde, Hannover.

Manuskript zum Skilanglaufprojekt von Herrn J. Preiser.

Gespräch mit Herrn Dr. N. Nachbauer, Leiter des Blindenzentrums Würzburg.

Gespräch mit Herrn B. Baske, Leiter des Taubblindenzentrums Hannover.

Gespräch mit Frau R. *Herkenrath,* Oberstudienrätin am Landesbildungszentrum für Blinde, Hannover.

Gespräch mit Schülern des Landesbildungszentrums für Blinde, Hannover.

Aufsätze der Marburger Blindenstudienanstalt und aus anderen Medien:

- Blinde laufen Ski. M. *Rauch* in: alma mater philippina, Zeitschrift des Marburger Universitätsbundes, Wintersemester 1979/80.
- Eine Pilotstudie der Universität Marburg: Blinde Schüler sollen Ski laufen lernen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 9. 2. 1979.
- Blinde auf Kufen und Brettern. In: Oberhessische Presse, Marburg, 26. 2.1979.
- Sport mit Blinden. F. Nitsch in: O.J., 4/1979.
- Schispitzen eine Viertelstunde nach links! E. *Hildenbrandt* in: Sportpädagogik >Praxis im Blickpunkt<, 6/1979.
- Unsere Erwartungen wurden übertroffen. M. Recker/T. Mann in: Die Blindenselbsthilfe 3/1980.

(Abb. Fehlt)	(Abb. Fehlt)
»Wie bringe ich die Matte zum Schaukeln?« - Gewichtsverlagerung -	»Wie bewege ich mich auf schwankendem Boden?« Gleichgewichtsübungen -
(Abb. Fehlt)	(Abb. Fehlt)
»Wie kriege ich meine Schuhe in die Bin- dung?« - Erfahrung mit Material und Funk-	»Wie fühle ich die Loipe?« - Bodenerfah- rung -

2. >GEMEINSAM DEN WINTER ERLEBEN< - MIT BLINDEN AUF DER LOIPE

tion -

2. >GEMEINSAM DEN WINTER ERLEBEN	I - MIT BLINDEN AUF DER LOIPE
(Abb. Fehlt)	(Abb. Fehlt)
»Wie kann ich bremsen? Auch Fallen muß gelernt sein!« - Textil-Tuch-Bremse -	»Wie können meine Skier bremsen?« - ein- kanten und gleiten -
(Abb. Fehlt)	(Abb. Fehlt)
»Fahren meine Bretter mit mir davon?« -	"Wer hat Anget verm Skifahren?" gemein
Gleiterfahrungen -	»Wer hat Angst vorm Skifahren?« - gemein- sam wagen sie es: 3 Blinde und 1 Sehender

(Abb. Fehlt)	(Abb. Fehlt)
»Wohin zeigt der Pfad im Geländespiel?« - Orientierungs- und Konzentrationsübun- gen -	»Wie tief ist der Bach?« - Sehen durch Ta- sten -
(Abb. Fehlt)	(Abb. Fehlt)
»Wer sorgt für Picknick?«-soziales Lernen-	»Ich kann es! Zum Beispiel >Skifahren Wer<br macht mit?« - Befähigung zum Miteinander - >Partizipation< nach erfolgreicher Interak- tion/>Integration< und vorausgegangener >Stabilisierung<

2. >GEMEINSAM DEN WINTER ERLEBEN< - MIT BLINDEN AUF DER LOIPE

3. >Wenn du spielst, spiel nicht allein . . .< - Kinder- und Jugendakademie

1. Vorbemerkung: Spielregeln der Demokratie >spielend< lernen

Seit Mitte der siebziger Jahre ist Bildungsarbeit gemeinsam mit behinderten und nichtbehinderten Erwachsenen ein Schwerpunkt im Niels-Stensen Haus - eine von insgesamt drei katholischen Akademien - in Lilienthal bei Bremen.

Die Initiatorin (Diplom-Sozialwissenschaftlerin Marlies Winkelheide) hat dieser Arbeit zunehmend einen eigenständigen Akzent gegeben und seit fünf Jahren kontinuierlich eine Kinder- und Jugendakademie aufgebaut, in der die Spielregeln menschlichen, demokratischen Zusammenlebens spielend im alltäglichen Kinder-Parlament mit Präsidium, Parlamentariern, Gruppierungen, Anträgen, Entscheidungsprozessen und Abstimmungen gelebt und dadurch gelernt werden können. Aus dieser langjährigen Arbeit wuchs u. a. das gemeinsame Projekt >Wir über uns<; betroffene Mitmenschen aus unserer Zeit schreiben ihre eigenen Lebensgeschichten »Ich erzähle Dir von mir: behindert sein, in Krisen sein - wie kann ich damit leben?«

Die Absicht der Betroffenen, durch ihre Aufzeichnungen zum >Miteinander leben und voneinander lernen< beizutragen, ermöglichte es zunächst, die Biographie in zahlreichen Seminaren zu verwenden, und führte dann sogar zu einer Buchveröffentlichung unter dem Titel »Jede Krise ist ein neuer Anfang - Aus Lebensgeschichten lernen«. Zusammen-leben und -lernen ist im Niels-Stensen Haus immer weniger Seminarthema, sondern wird durch das veränderte Selbstverständnis der behinderten Teilnehmer immer mehr zum selbstverständlich gelebten Alltag. Die Initiatorin Markes Winkelheide berichtet:

2. Ausgangslage und Konzeption:

>Wir über uns< - Biographie als Brücke und Türöffner

Es gehört zu meiner Tätigkeit in unterschiedlichen Zielgruppen, betroffen zu machen. Sicher möchte ich die Probleme, die Teilnehmer haben und einbringen, wenn sie zu einem Seminar kommen, ernstnehmen. Darüber hinaus möchte ich sie an Dinge, Informationen heranführen, die sie noch nicht kennen. Seminarteilnehmer durch Schilderungen von anderen Lebensschicksalen betroffen zu machen, ihnen Fragen zu ermöglichen, die sie sonst nicht stellen können, ihnen Fragen zu lassen, nach deren Antworten wir noch gemeinsam suchen müssen, halte ich für eine legitime, ja sogar unumgängliche Aufgabe verantworteter Bildungsarbeit. Menschen sollten aus Seminaren in mehrfacher Hinsicht verändert weggehen. Und nicht alle aufgeworfenen Probleme müssen gelöst sein, wenn die Teilnehmer in ihren normalen Lebensraum, zu ihrem Alltag, zurückkehren.

Eine Beschäftigung mit Lebensschicksalen von Behinderten fördert in jedem Fall die notwendige Annäherung verschiedener Gruppen in unserer Gesellschaft, stellt einen Schritt zur Integration dar.

Ich habe den Einsatz von Biographien als eine Form erfahren, die in dem Teilnehmer, dem Lernenden, einen Prozeß freisetzt. Er wird herausgerissen aus seinen gewohnten Denkschemata,muß Wertmaßstäbe infrage stellen und stellen lassen. Dabei wird er betroffen. Aus dieser Betroffenheit kann bei Begleitung ein erster Ansatz zur Konfrontation, dem eigenen Sich-Stellen eines konkreten Menschen, z. B. bei der Begegnung mit Behinderten werden. Ziel eines solchen Ansatzes ist es, daß Betroffene und Nichtbetroffene möglichst offen und unkompliziert miteinander umgehen.

In unserer Bildungsarbeit ist es möglich, daß Betroffene und Nichtbetroffene gemeinsam an Seminaren teilnehmen. Das kann, wie z. B. unsere Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zeigt, so selbstverständlich werden, daß die äußere Unterschiedlichkeit nicht mehr als Problem wahrgenommen wird. Es läßt sich nicht besser beschreiben als mit den Ausspruch eines 14jährigen Jungen, der schon mehrfach an gemischten Seminaren teilgenommen hatte und über einen querschnittsgelähmten Jungen sagte: >Der Andreas ist doch nicht behindert, er sitzt doch bloß im Rollstuhl<, und dabei selbstverständlich die Hilfestellungen leistete, die der andere nötig hatte.

Bis dahin ist ein Weg zu gehen, der sicher aus vielen Schritten besteht. Nichtbetroffene müssen sich betroffen machen lassen, sie müssen Betroffene bewundern dürfen, sie müssen eigene Ängste äußern dürfen: >Das schaffe ich nie<. Sie haben das Recht und müssen die Gelegenheit haben, Fragen zu stellen, eigene Krisen durchzudenken und möglicherweise neu zu verarbeiten. Sie müssen notwendige Hilfestellungen lernen können. Ihnen muß mitunter eine Abwehr gestattet werden, eine Ablehnung: >das hat mit mir nichts zu tun<, damit sie sich später, neu konfrontiert, auf eine echte Auseinandersetzung einlassen können.

All diese Prozesse können durch den Einsatz von Biographien in Gang gesetzt werden. Der Lernprozeß verläuft in allen Gruppen ähnlich, ja annähernd gleich.

In den drei Jahren wurden von mir die Biographien in ca. 50 Seminaren hauptsächlich bei 5 Zielgruppen eingesetzt. Die Art der Arbeit soll hier anhand eines Beispiels, der Kinder- und Jugend-Akademie, aufgezeigt werden:

	Anzahl	Zahl der	Teilnehmerzahl
	der Seminare	Teilnehmer	im
	von 1981-1984	insgesamt	Durchschnitt
Familien	15	300	20
Kinder und Jugendliche	3	120	40
Strafgefangene	9	144	16
Wehrdienstpflichtige	9	216	24
Mitarbeiter	6	108	18
	42	888	

Selbstverständlich wurden die Biographien auch in Seminaren mit Betroffenen selbst eingesetzt. Der Lernprozeß ist jedoch ein anderer - man findet sich wieder in der

geschilderten Biographie und kann dadurch von sich erzählen. Hier soll von der Arbeit gemeinsam mit Nichtbetroffenen berichtet werden.

3. Methodisches Vorgehen:

>Bild Dir doch Deine eigene Meinung< - Begegnungen - Biographien - Bilder

Seit mehreren Jahren führen wir in unserer Bildungsstätte 7tägige Veranstaltungen für Kinder von 8 bis 13 Jahren und für Jugendliche von 14 bis 17 Jahren durch, die wir »Kinder-« bzw. »Jugendakademie« nennen.

Die Kinder und Jugendlichen, etwa 40 pro Gruppe, sollen im Zusammenleben während einer solchen Zeit möglichst viele demokratische Erfahrungen sammeln, z. B. durch Abstimmungen über das Programm, Verhandeln von Problemen, Selbstverwaltung der Freizeiteinrichtungen etc. Eine solche Gruppe setzt sich immer zusammen aus Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft (Familie, Wohngruppe, Heim), unterschiedlicher Nationalität (Deutsche und einige Vietnamesen), unterschiedlicher Begabung (es sind immer einige Körperbehinderte und auch einige Geistigbehinderte dabei).

Alle sind gleichberechtigt, auch die begleitenden Erwachsenen.

Der Einsatz einer Biographie (Birgit Poll: Nicht mehr anpassen - anders leben, in: Erika Schuchardt (Hrsg.): Jede Krise ist ein neuer Anfang, S. 116-121) erfolgte 1982 während der Kinderakademie unter dem Thema >Wenn Du spielst, spiel nicht allein . . < und 1983 und 1984 bei den Jugendakademien >Eiszeit? Zukunft - ja bitte! < und >Ich - der Nabel der Welt? <

Die Beschäftigung mit der Biographie eines >älteren< Menschen (älter als die Teilnehmer), aber noch so jung, daß die Teilnehmer sich das Leben vorstellen können, gibt die Möglichkeit eines ganz offenen, ungenierten Fragens.

Die Biographie wird vorgelesen.

Darüber hinaus ist es noch möglich, einzelne Fotos zu zeigen, damit die Teilnehmer sich die Betroffene besser vorstellen können. (Das geschieht in Übereinstimmung mit den Betroffenen). Die betroffene Behinderte macht viel mit den Füßen. Es gibt Fotos von Birgit im Rollstuhl, Fotos von Birgit beim Essen, beim Klavierspielen, beim Anzünden einer Zigarette.

Das allein entlockt den Teilnehmern ausschließlich Bewunderung:

»Wie es so etwas überhaupt geben kann! Die muß aber geschickt sein!«

Und dann wird gefragt:

»Wie lange mußte sie dafür üben! Wie oft muß sie trainieren? Bleibt das immer so?«

usw.

Es ist alles etwas exotisch, wird aber durch die Beispiele, die in dem Bericht geschildert werden, z. B. der Besuch des Restaurants, in die Wirklichkeit zurückgeholt.

Auf die Bewunderung folgt die Empörung.

»Wie kann man so etwas bloß machen. Wissen Sie denn gar nicht, was das für eine Leistung ist?«

Auf diesem Hintergrund läßt sich dann besprechen, wie benachteiligt Behinderte sind, wo sie noch überall gleichberechtigt werden müssen, was alles an Voraussetzungen geschaffen werden muß. Die Kinder und Jugendlichen, die zu diesem Zeitpunkt schon wenigstens drei Tage miteinander leben, wenden sich auch direkt an die beteiligten Behinderten, ob sie ähnliche Erfahrungen gemacht haben, was für sie denn schwierig ist usw. Der Mitarbeiter, der aus der Einrichtung mit den Geistigbehinderten kommt, ergänzt den Bericht durch eigene Erfahrungen.

Die Kinder und Jugendlichen begreifen durch diese Berichte und das anschließende Gespräch emotional etwas mehr, was es heißt, behindert oder einfach anders zu sein.

Das Umfeld, in dem sie da zeitweise leben, ermöglicht den Kindern und Jugendlichen, andere, positivere Erfahrungen zu machen. Der Einsatz der Biographie bringt ein Stück Alltag in das Erleben und fordert auf, auch über den Rahmen einer Ferienfreizeit hinaus aufmerksam für diese Probleme zu sein.

Die Teilnehmer werden im Zusammenleben sehr sensibel für alle notwendigen Hilfestellungen und technischen Voraussetzungen, so daß bei einem Angebot niemand aufgrund seiner Behinderung bereits ausgeschlossen ist. Und die, die mehrmals an solchen Tagungen teilnehmen, sehen keine Unterschiede mehr: es sind eben alles Teilnehmer eines Seminars.

4. Auswirkungen:

>Der Andreas ist doch nicht behindert, er sitzt doch bloß im Rollstuhl ...<

Ich habe schon einmal erwähnt, daß ein 14jähriger Junge sagte: >Der Andreas ist doch nicht behindert, er sitzt doch bloß im Rollstuhl.< Dieser Ausspruch ist positiv zu sehen. Der Jugendliche bagatellisiert dadurch nicht eine Behinderung mit all ihren Einschränkungen, er nimmt den Andreas so ernst, wie dieser selbst es möchte.

Durch die wiederholte Teilnahme mancher Kinder und Jugendlicher können wir beobachten, wie sich die Einstellung und der Umgang der Teilnehmer wandelt. Wir haben die Jugendlichen öfter gebeten, einmal aufzuschreiben, wie sie die Begegnung und das Zusammensein mit Behinderten empfanden und empfinden. Einige Aussagen werden hier exemplarisch wiedergegeben:

»Früher redete ich manchmal abfällig über Behinderte. Das hat sich geändert, als ich Behinderte kennenlernte.

Ich glaubte, daß Behinderte gleichzeitig geistig und körperlich behindert wären. Auch das erwies sich als falsch.

Als ich die Berichte hörte, taten die Behinderten mir leid.

Ich erfuhr von Krankheiten, die immer schlimmer wurden. Ich fand das sehr tragisch . . . Aber dann . . .

Als ich das erste Mal viele Behinderte sah, verlor ich meine Scheu. Ich bemühte mich, ihnen zu helfen. Das wollten sie nur im dringendsten Fall. Es lockte mich dann, mal im Rollstuhl zufahren. Alle haben es mir erlaubt. « Michel, 13 Jahre

»Heute bin ich mit einigen Behinderten befreundet. Ich habe festgestellt, daß die Behinderten zu ihrer Krankheit stehen und nicht bemitleidet werden wollen. Ihr Wunsch ist es, wie alle Menschen anerkannt zu werden. « Michael, 15 Jahre

»Wenn ich wiederkomme, hoffe ich auch Behinderte zu treffen. Ich kann von ihnen viel lernen. Sie gehören hier dazu. « Michael, 16 Jahre

»Ich habe durch die Berichte gemerkt, daß junge Behinderte genauso fühlen wie ich, genau solche Launen haben wie ich. « Peter, 16 Jahre

»Ich weiß gar nicht so recht, wie ich über die Behinderten denke. Zuerst, das gebe ich zu, war es mir ein bißchen komisch, manchmal auch eklig vorgekommen. Später hat sich das dann nach und nach abgebaut. Ich war echt erstaunt, was Behinderte alles können, was sie denken und fühlen. Die Berichte haben mir geholfen, sie zu verstehen. Ich will mir Mühe geben, das Behindertsein nicht so zu bemerken und sie so zu behandeln wie meine Klassenkameraden auch. «

Heike, 14 Jahre

Wir können nur hoffen, wissen es von mehreren Jugendlichen aber auch, daß sie versuchen, ihre Erfahrungen bzw. ihre Einsichten in ihrem Alltag auch zu leben.

Quellen:

Gespräch mit Dipl.-Soziologin Marlies Winkelheide, Niels-Stensen-Haus.

Manuskript von Frau Marlies *Winkelheide*: Lernprozesse des Umdenkens in unterschiedlichen Zielgruppen aus der Sicht einer Mitarbeiterin, In: Erika *Schuchardt*: Krise als Lernschance. Analyse von Lebensgeschichten.

202 S., Düsseldorf 1985.

Fotos: Alexander Test

Gespräche mit Seminarteilnehmern.

Veranstaltungsprogramm des Niels-Stensen-Hauses.

3. >WENN DU SPIELST, SPIEL NICHT ALLEIN< - KINDER- UND JUGENDAKADEMIE
(Abb. Fehlt)
»Hände sprechen« - entdeckt von der Fotogruppe der Kinder- und Jugendakademie

3. >WENN DU SPIELST, SPIEL NICHT ALLEIN< - KINDER- UND JUGENDAKADEMIE (Abb. Fehlt)

4. >Vom Laienspiel zum Crüppel-Cabaret< - Theaterarbeit zur Integration

1.Vorbemerkung:

Behindertenreferat an der VHS München - keine Einbahnstraße

1977 wurde das Behindertenreferat der Münchener Volkshochschule gegründet. Sein Ziel war es, behinderten Erwachsenen, denen bis dahin außerschulische Fortbildung weitgehend verschlossen war, ein angemessenes Lehrangebot zu unterbreiten. Gleichzeitig sollten die Seminare und Kurse die Kommunikationsbarrieren abbauen, die noch immer das Zusammenleben von behinderten und nichtbehinderten Bürgern in unserem Land bestimmen. Damit verstand sich die Abteilung, trotz eines zunächst aussondernd anmutenden Charakters, als eine Hilfe zur Integration behinderter Menschen in der Gesellschaft.

Die meisten Veranstaltungen waren gemäß dieser Ausrichtung von vornherein als >gemischte Gruppen< angelegt. Allerdings unterschied sich das Integrationsbemühen der Münchener Volkshochschule in einem wesentlichen Punkt von ähnlichen Unternehmungen anderer Träger. >Eingliederung in die Gesellschaft< wurde nicht als eine >Einbahnstraße< verstanden. Behinderte Teilnehmer sollten sich einerseits nach und nach in >normale< Kurse einschreiben. nichtbehinderte Volkshochschulbesucher andererseits für sog. >Behindertenkurse< interessiert Damit wurde der Auffassung Rechnung getragen. daß Integration Wechselbeziehung sein muß, wenn sie fruchtbar werden soll. Zwar wird der behinderte Bürger nicht umhin können, allmählich zu lernen, sich in einer Umwelt zurechtzufinden, die nicht auf seine Bedürfnisse hin konzipiert ist, doch kann im Gegenzug der nichtbehinderte Mensch angesichts der Existenz des Behinderten für sich selbst eine neue Standortbestimmung gewinnen und zu einer Hinterfragung unreflektiert übernommener Wertvorstellungen gelangen.

In dieser Aufgabenstellung wurde von den Verantwortlichen frühzeitig die Bedeutung des Theaters als Hilfsinstrument erkannt. Dies galt in doppelter Hinsicht. Theater ist einerseits rezipierbares Kunstobjekt, andererseits Medium, in dem sich eigene Bedürfnisse der betroffenen einer größeren Öffentlichkeit nahe bringen lassen. Für beide Bereiche richtete das Behindertenreferat Kurse ein.

2. Ausgangslage und Konzeption: Der doppelte Integrationsansatz – Theater-Besuch und Theater-Spiel

»Wir gehen ins Theater« hieß das erste Angebot, das sich primär auf rezeptive Weise mit dem Medium Bühne auseinandersetzte. Wie in fast allen Kursen des »Behindertenprogramms« legte man hier größten Wert auf eine gemischte Zusammensetzung der Teilnehmer- ja mehr noch, das Funktionieren des Kurses hing nicht unwesentlich von der ausgewogenen Beteiligung von behinderten und nichtbehinderten

Theaterinteressenten ab. In ein oder zwei Doppelstunden wurde die jeweilige Inszenierung aufbereitet. Den eigentlichen Theaterbesuch unternahmen dann die Teilnehmer individuell in Kleinstgruppen zu zweit oder zu viert. Dies entsprang weniger ihrem eigenen Wunsch oder einem besonderen pädagogischen Konzept als vielmehr der Tatsache, dass ein Theater nur selten mehr als zwei Rollstuhlstellplätze aufweist. Abschließend wurde in einer weiteren Doppelstunde das Gesehene gemeinsam besprochen. Dabei erwies sich immer wieder, dass der Blickwinkel, aus dem Interpretation und Kritik erfolgten, nicht zuletzt vom jeweiligen Erfahrungshorizont abhing, den der Einzelne mitbrachte. Das Gespräch über Theater führte somit nicht nur zu einem Austausch unterschiedlicher Auffassungen, sondern auch zu einem Einblick in die oft anders strukturierte Welt des Gegenübers. Ohne die Behindertenproblematik als solche zu >verkaufen<, war sie doch stets gegenwärtig und prägte die fruchtbaren Diskussionen. Nichtbehinderte Teilnehmer des Kurses wurden sensibilisiert für die Frage:»Wie muß ein behinderter Zuschauer diese oder jene Passage verstehen?« Das >Sich-in-die-Rolle-des-anderen-Versetzen<, das Mitdenken für den Partner, wurde auf diese Weise ohne moralisch erhobenen Zeigefinger angebahnt.

Wie alle Aktivitäten, bei denen konkrete Interaktionen ablaufen, hatte der Theaterbesuch auch eine höchst praktische Dimension. Für Rollstuhlfahrer mit Begleitperson gibt es in den Münchner Theatern besondere Vergünstigungen. Dazu gehören reduzierte Eintrittspreise und die Möglichkeit, auch für sehr gefragte Aufführungen leichter Karten zu bekommen. Oftmals sind behinderte Menschen jedoch gar nicht in der Lage, solche Vorteile in Anspruch zu nehmen. Mitunter fehlt ihnen die nötige Begleitperson, mitunter können sie nicht die psychische Barriere überwinden, überhaupt ein Theater aufzusuchen. Es soll nicht verschwiegen werden, daß etliche nichtbehinderte Teilnehmer weniger aus Interesse am Zusammensein mit Behinderten dem Angebot folgen, als vielmehr aus den eben erwähnten Vergünstigungen, in deren Genuß sie sonst nie gekommen wären.

Für die Verantwortlichen stellte dies keinerlei Problem dar. Warum sollte die Motivation zur Teilnahme an solch einer Veranstaltungsreihe nicht durchaus auf der Basis von Nützlichkeitserwägungen liegen? Auch unser gesellschaftliches Zusammenleben beruht zu einem nicht unerheblichen Teil auf Zweckzusammenschlüssen. Das muß kein Negativum sein. Solide zwischenmenschliche Beziehungen gründen auf dem Prinzip von »Geben und Nehmen«. Wo dies mißachtet wird, wo es – wie häufig im sozialen Bereich – zu einseitiger Betreuung kommt, entseht jene fatale Mitleidshaltung, die den behinderten Menschen diskriminiert und den nichtbehinderten letztlich ebenfalls unbefriedigt lässt. Gemeinsames Interesse, hier am Objekt >Theater<, ist eine bessere Grundlage als jede noch so idealistisch verbrämte Theorie von >sozialem Engagement<. Entscheidend war für die Verantwortlichen nicht, mit welcher Motivation Teilnehmer den Kurs besuchten, sondern was während der Unterrichtsstunden ablief, was sich veränderte und mit welcher sozialen Grundhaltung das Angebot abgeschlossen wurde.

Zu der geistigen Auseinandersetzung mit dem Problem »Behinderung« - sei es durch

eine gezielte Auswahl der besuchten Stücke, sei es durch die oben beschriebene Umsetzung im Nachgespräch - kam der direkte Umgang mit dem behinderten Theaterpartner. Es galt, den Transport vom Veranstaltungsort zu organisieren, Hilfestellung beim Aus- und Einladen des Rollstuhls zu geben und notfalls auch beim Gang zur Toilette zu assistieren. Schon bei anderen Gelegenheiten machten die Verantwortlichen die Erfahrung, daß derartige konkrete Erlebnisse viele theoretische Erörterungen über Behindertenproblematik überflüssig machen. Umgang miteinander muß man erleben, nicht zerreden. Nur so lassen sich Ängste wirklich abbauen, Vertrauensverhältnisse schaffen und Schwierigkeiten objektiv erkennen. Dazu trug nicht zuletzt auch die abendliche Weinrunde nach dem Theaterbesuch bei.

Konsequenz dieses Ansatzes war u. a. eine dreitägige Theaterfahrt nach Verona. Aus dem singulären Theaterabend war ein längeres Einüben in Alltagshilfe geworden. Absichtlich wurden zu dieser Fahrt nur wenige professionelle Betreuungspersonen mitgenommen. Es bleibt noch zu erwähnen, daß sich im Laufe der Jahre durch dieses Angebot der Münchner Volkshochschule langfristige Freundschaften entwickelten, die in einem Fall sogar zur Ehe zwischen einem behinderten Teilnehmer und einer Nichtbehinderten führten.

Der zweite Komplex unter dem Begriff »Theater« umfaßte den kreativen Bereich. Er setzte in noch augenfälligerer Weise Integration in die Realität um. Als das Behindertenreferat 1978 den ersten Kurs dieser Art ins Leben rief, diente als Ausgangspunkt wieder die Grundthese, daß es nur dort zu echter Kommunikation kommt, wo persönliche Interessen der Teilnehmer auf gemeinsamer objektiver Basis befriedigt werden können. Die Gruppe wurde daher nie als Therapie nur für die behinderten Teilnehmer verstanden. Explizites Ziel war es, ein Theaterstück zur Behindertenproblematik mit adäquaten künstlerischen Mitteln in Szene zu setzen. Diesem Vorhaben fühlten sich die einzelnen Teilnehmer verpflichtet. Es ging nicht um eine Mitleidsgeste der nichtbehinderten Teilnehmer, die darin bestand, »den armen Behinderten einmal das Theaterspielen zu ermöglichen«. Vielmehr schlug sich in der Aktion das gemeinsame Bemühen um eine Aufführung nieder, die zwar von den behinderten Mitwirkenden in Inhalt und Gestaltung geprägt wurde, aber dennoch die Aufführung aller war.

Das Theaterspiel von behinderten und nichtbehinderten Darstellern ist schon in sich eine Form von Integration. Jeder Mitwirkende erfüllt die ihm übertragene Rolle. Es bleibt dabei gleichgültig, ob er behindert ist oder nicht. Im Augenblick des Agierens steht er im Mittelpunkt des Interesses, nicht als Behinderter, sondern als Träger einer Handlung. Er wird voll für ernst genommen. Im besten Fall - und dies war eine häufige Erfahrung - vergißt der Zuschauer die Tatsache, daß er einen behinderten Darsteller vor sich hat. Gleichzeitig ist der einzelne, unabhängig von einer etwaigen Behinderung, auf das Zusammenspiel mit den anderen Mitwirkenden angewiesen. Er kann seine Rolle nur erfüllen, wenn ihm die Stichworte zugesagt werden, wenn die Kollegen auf ihn eingehen. Ein nichtbehinderter Darsteller ist genauso verloren wie ein behinderter, wenn er von seinem Partner >hängengelassen< wird. Gleichberechti-

gung und Gleichwertigkeit, ungeachtet der Größe der Rolle, ist das entscheidende Prinzip jedes Theaterspiels. Durch diesen Charakterzug erhält das Theater seine spezielle Bedeutung in der Erwachsenenbildung zum Einüben von Integrationsmustern.

3. Methodisches Vorgehen: Vom Laienspiel zum Crüppel-Cabaret

Der Kern des Theaterkreises bestand zunächst aus behinderten Laien. Es handelte sich dabei vorwiegend um Körperbehinderte. Durch die Aufnahme von nichtbehinderten Teilnehmern wurde der Kurs bald zu einem >gemischten Angebot<. Schon zu Beginn der Arbeit stand fest, daß man nicht herkömmliches Theater mit behinderten Darstellern machen wollte. Vielmehr hatte die Gruppe der Rollstuhlfahrer, die den aktivsten Teil des Kurses bildete, die Absicht, die eigenen Anliegen einem breiteren Publikum nahezubringen. Die nichtbehinderten Mitglieder erkannten die Wichtigkeit des Vorhabens und stellten sich in den Dienst der Sache. Dabei konnten sie ihre eigene Lust am Spiel ebenso einbringen wie Gedanken und Korrekturen, wo ihnen die Sichtweise der behinderten Mitspieler teilweise zu eingeengt vorkam.

Schon bald stellte sich heraus, daß es keine geeigneten Texte für behinderte Darsteller gab. Hin und wieder fand sich zwar ein Stück, in dem ein einzelner Behinderter auftrat, oft als Karikaturfigur oder Bösewicht, doch hier wollte eine ganze Gruppe behinderter Menschen beschäftigt sein. Mit dem jungen Schauspieler Michael Blenheim vom Münchner »Theater der Jugend« stand ein engagierter Regisseur zur Verfügung. Er machte aus der Not eine Tugend und schrieb ein eigenes Stück, »Licht am Ende des Tunnels«. Zum Thema hatte es das Dilemma der Gruppe, eben jenen Mangel an geeigneten Texten für behinderte Schauspieler. Anhand der Geschichte einer Partnerschaft zwischen einer jungen nichtbehinderten Frau und einem Rollstuhlfahrer wurde dem Zuschauer demonstriert, wie schwierig es für sog. Minderheiten ist, >das Schicksal tatkräftig in die Hand zu nehmen, wenn die äußeren Gegebenheiten dem entgegenstehen. Der Text wurde schrittweise mit der Gruppe erarbeitet, Erfahrungen der einzelnen Kursteilnehmer wurden unmittelbar in den Handlungsablauf integriert.

1979 hatte das Stück am Münchner »Theater der Jugend« Premiere. Es war der erste Versuch in Deutschland, mit »authentischen Darstellern« auf der Bühne Öffentlichkeitsarbeit für Behinderte zu machen und dabei den üblichen »Gemeindehausrahmen« zu sprengen. »Licht am Ende des Tunnels« hatte einen überwältigenden Erfolg bei Publikum und Kritik. Ausschlaggebend dafür war sicher nicht zuletzt, daß hier behinderte Menschen frech, und dennoch nicht ohne Selbstironie, ihre Bedürfnisse offensiv vortrugen. Vorstellungen in überfüllten Häusern zeigten die Richtigkeit des eingeschlagenen Weges. Das Stück erhielt im Internationalen Jahr der Behinderten einen Anerkennungspreis im Theaterwettbewerb »Behinderte Menschen unter uns«. Besonders jugendliche Zuschauer fühlten sich angesprochen. Theater blieb nicht Kunstraum, sondern wirkte auf das Alltagsleben zurück. So besuchte eine 9. Volks-

schulklasse geschlossen eine Aufführung. Als Resultat des Theaterbesuchs wurden zwei behinderte Jugendliche von den 14- bis 15jährigen eingeladen, als Gast der Klasse eine geplante Abschlußfahrt in den Bayerischen Wald mitzumachen.

Allerdings enthüllte diese erste Produktion auch die Mängel und Gefahren eines solchen Unternehmens. Die künstlerische Leistung als einziger Maßstab der Gruppenarbeit, die Angst vor einem beschwichtigenden »Für-Behinderte-haben-sie-es-doch-recht-nett-gemacht« und die Mitwirkung einiger professioneller Schauspieler bildeten einen Sprengstoff, der die Gruppe, trotz aller Erfolge, schließlich auseinanderbrach. Dennoch zeigte bereits jener erste Versuch, wo die erfolgversprechenden Ansätze lagen: eine gemischte Gruppe, die sich einem gemeinsamen Ziel verbunden weiß - hier Öffentlichkeitsarbeit für behinderte Menschen und mit ihnen - und diesem Anliegen ihr Engagement opfert. Die Strukturen, die sich aus dieser Arbeit ergaben, wurden nicht mehr von den Merkmalen >behindert< oder >nichtbehindert< geprägt, sondern sie entwickelten sich wie in jeder üblichen Gesellschaftsform aus Sympathien und Antipathien, Arbeitsabläufen und Interessenbereichen.

Wie sehr jede andere Form der Theaterarbeit von dem erstrebten Ziel der Integration fortführte, erwies sich nach dem organisatorisch-finanziellen Zusammenbruch jener ersten Gruppe. Der Nachfolgekurs hatte, auf Grund veränderter Vorbedingungen, eine etwas anders geartete Ausrichtung. Von Anfang an begann er als gemischte Gruppe. Die behinderten Teilnehmer kamen vor allem aus dem Bereich der Geistigbehinderten. Zwangsläufig entwickelte sich das Angebot sehr schnell zu einer therapeutischen Arbeit mit diesem Personenkreis. Die einstudierten Kurzszenen wurden weniger aus dem Teilnehmerkreis entwickelt, als vielmehr vom Dozenten >übergestülpt<. Der Schwerpunkt der Kursabende lag nicht mehr in der Herstellung eines vorzeigbaren Produktes, sondern der Herstellungsprozeß rückte in den Vordergrund. Dieser Umstand hatte seinerseits die nachteiligsten Folgen für eben diesen Prozeß. Nach und nach bröckelten die nichtbehinderten Teilnehmer ab, da sie sich langweilten. Es blieben nur solche übrig, die im Zusammensein mit Behinderten eine >soziale Aufgabe< sahen. Der Kurs erreichte nicht das beabsichtigte Ziel einer stärkeren Wechselbeziehung zwischen Behinderten und Nichtbehinderten. Er wurde mit der einmaligen Aufführung weniger Sketche im Rahmen einer internen Veranstaltung für Angehörige und gute Bekannte beendet.

Einige Semester später lernte der verantwortliche Abteilungsleiter durch Zufall den Jugendstückeautor Werner Geifrig kennen. Dieser erklärte sich bereit, einen neuen Kurs auf der Basis der ursprünglichen Konzeption zu übernehmen. Man ging zunächst davon aus, daß ein großer, zusammenhängender Text die neuformierte junge Gruppe überfordern würde. Daher einer darauf. Kurzszenen Art kabarettistischen einigte zu zusammenzufügen. Wieder wurden die einzelnen Episoden gemeinsam erarbeitet, wobei die Fachkenntnisse des Kursleiters bei der theatergerechten Umsetzung der Inhalte dem Unternehmen zugute kamen. Wie schon in der ersten Produktion bedeutete auch hier die Erstellung eines spielbaren Textes durch die Gruppe ein wichtiges Stadium im Aufarbeiten von Problemkomplexen. Ohne konkrete Lernzielformulierung kamen sich die Teilnehmer in ihrem gegenseitigen Verständnis auf natürliche Weise näher. Wenn man Verhaltensweisen der Lächerlichkeit preisgeben will, muß man sich zunächst ernsthaft mit ihnen auseinandersetzen. Dabei hatten die Gruppenmitglieder zu erkennen, daß Kritik nicht immer nur gegenüber anderen angebracht war, sondern man hatte auch oft genug Grund, sich selbst in Frage zu stellen.

1983 trat die Gruppe unter dem Namen »Münchner Crüppel Cabaret« zum ersten Mal an die Öffentlichkeit. Ihr Programm mit dem Titel »Soziallästig« bildete eine lose Abfolge von Sketchen, Slapsticknummern, Rollstuhlballetteinlagen und Songs. Fünf Körperbehinderte, Geistigbehinderter und fünf Nichtbehinderte gestalteten eine Zweieinhalbstundenaufführung, die das Publikum zu Begeisterungsstürmen hinriß. Wenngleich manchem Zuschauer bei einzelnen Szenen das Lachen im Halse steckenblieb, verstand es die Gruppe dennoch überzeugend, den Theaterbesuchern ernste Inhalte auf heitere Weise nahezubringen. Wie die Presse später bestätigte, bestachen Inhalt und Form des Dargebotenen in gleicher Weise. Durch die Überpointierung gewisser Tatbestände wurde auf Alltagsdiskriminierungen hingewiesen, wie sie in unserer Gesellschaft - oft ohne bösen Willen - gang und gäbe sind. Darüber hinaus stellte die Art des Vortrags das überlieferte Bild des Behinderten als ein zu betreuendes Objekt in Frage. Behinderte traten hier nicht als bittende, demütige Almosenempfänger auf, sondern selbstbewußt, mitunter sogar aggressiv. Sie erkannten sich als vollwertige Glieder in der Gesellschaft und pochten dementsprechend auch auf ihre Rechte. Solche neuen Töne provozierten natürlich mitunter gewisse Abwehrmechanismen. Doch konnte man diese durchaus positiv werten. Wo etwas aufbricht, geht es nicht ohne Verletzungen ab. Gleichzeitig schärften bestimmte Reaktionen das Bewußtsein der Gruppe, ihrer behinderten und ihrer nichtbehinderten Mitglieder. Der Prozeß der Solidarisierung, der sich schon in der Probenarbeit abgezeichnet hatte, wurde noch weiter verstärkt. Das Team wuchs allmählich zu einer Gemeinschaft zusammen, die über den Rahmen bloßer Theaterbegeisterung hinausreichte.

Noch bevor die zweite Produktion des Münchner Crüppel Cabarets in Angriff genommen wurde, etablierte sich das Ensemble als eingetragener gemeinnütziger Verein. Auf diese Weise konnte u. a. ein Mindestmaß an finanzieller Unterstützung durch die Stadt München erlangt werden. Doch entsprach die Entwicklung auch durchaus dem Selbstverständnis der Gruppe. Sie sah sich nicht mehr als ein >Lehrangebot< irgendeines Bildungsträgers. Sie hatte sich vielmehr emanzipiert und verstand sich als Gemeinschaft von gleichberechtigten Partnern mit dem Spielleiter als >primus inter pares<. Auch das zweite Programm, »Schlagzeilen-krüppeldick«, fand erfreulichen Widerhall. Bisher wurde die Produktion rund ein Dutzend Mal in München aufgeführt; Gastspiele in Nürnberg, Neuburg/Donau, Wasserburg, Bochum, Frankfurt, Reutlingen und weiteren Orten sind geplant oder bereits absolviert. Wenngleich der Kern der Gruppe weitgehend konstant bleibt, gibt es immer wieder kleinere Fluktuationen, die der Gemeinschaft neue Impulse verleihen.

Nicht nur für die Gruppe, auch für die künstlerische Landschaft brachte das Wirken

des Münchner Crüppel

Cabarets einen Fortschritt. Eines der Mitglieder begann eigene Theaterstücke zu schreiben, die mittlerweile aufgeführt wurden oder als Hörspielfassungen existieren. Nachdem es sich dabei um die Verarbeitung von Behindertenproblemen handelte, gelang es, das Thema >Behinderung< \square oft ein Tabu in den Medien \square auch über Rundfunk und Theater dem Publikum zu vermitteln.

Gleichzeitig wurde im Frühjahr 1985 erstmals ein >authentischer< Behinderter

in einer Produktion der Münchner Kammerspiele eingesetzt, sofern man

von Nebenrollen absieht oder von Darstellern, die früher einmal

Schauspieler waren und erst später durch einen Unfall behindert wurden

Schließlich wirkte sich die Theaterarbeit auch auf jedes einzelne Gruppenmitglied positiv aus. Deutlich erkennt man z. B. den Unterschied zwischen jenen Mitwirkenden, die erst relativ neu im Team sind, und den sog. >alten Hasen<. Dabei geht es nicht allein um komödiantische Fähigkeiten, die sich verständlicherweise durch regelmäßiges Üben steigern lassen. Vielmehr betrifft es einfachste Grundsituationen wie Bewegungen und Gespräche im Alltagsleben. Darsteller, die schon lange der Truppe angehören, sind häufig in der Lage, ihre Gefühle direkter und unverkrampfter zu äußern als jünger Hinzugekommene. In der Regel wird unbefangener über Probleme diskutiert, und auch der Umgang mit Fremden, mit vom Thema Unbetroffenen gestaltet sich freier als bei jenen. So ist die Theaterarbeit letztlich doch, wenngleich indirekt, eine individuelle Therapie, die jedem einzelnen in der Gruppe zugute kommt.

4. Auswirkungen: Der dritte Integrationsaspekt - Theater als Beruf auch für behinderte Partner

Aus dieser Erkenntnis heraus wird augenblicklich in München ein Projekt auf seine Realisierung hin überprüft, das die Ausbildung behinderter Menschen zu Berufen im künstlerischen Bereich zum Gegenstand hat. Bühne, Film und Fernsehen bieten heute kreative Möglichkeiten, die sich besonders für intellektuell leistungsfähige Behinderte eignen. Allerdings gilt es, Vorurteile abzubauen und ein Klima zu schaffen, in dem solche Betätigungen denkbar werden. Das Projekt zielt auf mehrere Ebenen gleichzeitig ab. Zum einen geht es darum, behinderten Menschen neue Berufsfelder zu eröffnen, die ihnen bis dato verschlossen sind. Zum anderen wird eine Persönlichkeitsentfaltung angestrebt, die, wie eben skizziert, gerade durch künstlerische Betätigung ihre Triebkräfte erhält. Sicher wird eine solche Ausbildung keine Vollbeschäftigung garantieren. Doch bieten auch andere Berufe, zu denen Behinderte ausgebildet werden, nicht immer bessere Zukunftsperspektiven. Während jedoch jene Berufsgänge oft lediglich Frustration erzeugen, kann der künstlerische Bereich zumindest einen persönlichen inneren Gewinn mit sich bringen. Es müßte versucht werden, die Ausbildung gemeinsam für behinderte und nichtbehinderte Interessenten durchzuführen. Nur so kann einem unnatürlichen »Gettogefühl« entgegengewirkt werden. Auch benötigen die integrativen Prozesse, von denen zuvor berichtet

wurde und die für das Experiment wichtig sind, natürlicherweise die Form des gemischten Unterrichts. Die Bundesanstalt für Arbeit wird für dieses Projekt ebenso Ansprechpartner sein müssen wie Behindertenorganisationen, Filmgesellschaften, öffentlich-rechtliche Rundfunkanstalten, Schauspielschulen oder staatliche und private Organisationen. Der vor uns liegende Weg ist nicht einfach, doch die erfolgreichen Ansätze der Theaterkurse der Münchner Volkshochschule beweisen, daß er wert ist, gegangen zu werden.

Quellen:

Gespräch mit Dr. Peter *Radtke*, Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft Behinderte in den Medien.

Manuskript zur Theaterarbeit von Herrn Dr. P. Radtke.

4. >VOM LAIENSPIEL ZUM CRÜPPEL-CABARET< - THEATERARBEIT ZUR INTEGRATION
(Abb. Fehlt)
Theater als Lern-Ensemble

5. >TABS - Ganzjährige Tages-Bildungs-Stätte< - Dänisches Heimvolkshochschul-Modell für geistigbehinderte Erwachsene

Vorbemerkung:

Eine Einrichtung der Erwachsenenbildung für geistigbehinderte Erwachsene

Das Theodor-Heckel-Bildungswerk (THBW) in München wurde 1977 nach dem Vorbild der dänischen Erwachsenenbildungseinrichtungen gegründet. Dieses Bildungswerk ist gegenwärtig die einzige Institution in der Bundesrepublik, die ausschließlich Angebote der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung organisiert.

Träger des THBW ist eine diakonische Einrichtung, das Heilpädagogische Centrum Augustinum e.V.; es besteht aus einer Frühförderstelle, einer Wohngruppe, einer Schule für Geistigbehinderte und einer Werkstatt für Behinderte.

Man begann 1977 mit ersten Angeboten, sog. Abendkurse für Erwachsene mit geistiger Behinderung, die pro Semester über eine Dauer von ca. 10-15 Abenden für jeweils ca. 2 Stunden durchgeführt wurden. Die Zahl dieser Kurse ist seit Gründung der Einrichtung in den ersten fünf Jahren bis 1982 kontinuierlich gestiegen: 1977 wurden 5 Kurse mit 45 Teilnehmern durchgeführt. 1979 waren es bereits 70 Kurse mit ca. 600 Teilnehmern, und 1982 fanden schließlich 210 Kurse mit insgesamt 2695 Teilnehmern statt; im Jahr 1983 pendelte sich die Anzahl der Kurse auf 183 mit 2344 Teilnehmern ein und blieb auch 1984 mit 160 Kursen und insgesamt 2100 Teilnehmern relativ konstant. Der hohe Anstieg der Teilnehmerzahl bis 1982 ist u. a. auch darauf zurückzuführen, daß zunehmend mehr Erwachsene mit geistiger Behinderung in der Region München ihr Bildungsrecht entdeckten und zugleich mehrere Kurse parallel belegten (Mehrfachnennungen), zugleich scheint die leichte Abnahme der Kurse ein Indiz zu sein, daß zum einen nahezu alle geistigbehinderten Erwachsenen regional erreicht wurden, zum anderen ein Nachholbedarf weitgehend gedeckt war.

Was für die Regel-Abendvolkshochschule billig ist, >man kommt weniger um Englisch, sondern vielmehr um Peter kennenzulernen<, ist der Sonder-Volkshochschule im THBW nur recht: die Aufnahme von sozialen Kontakten während der Kurse ist wesentlich wichtiger als das eigentliche Kursthema. (»Der Inhalt, das Thema eines Kurses . . . hat lediglich eine Stützfunktion.«) Demzufolge gibt es thematisch gebundene Angebote zur Förderung lebenspraktischer Fähigkeiten neben offenen Angeboten im Freizeitbereich.

Die Kurse werden nicht nur in den eigenen Räumen des THBW (u. a. Lehrküche, Gymnastikraum, Hobby- und Clubraum) durchgeführt, sondern so weit wie möglich dezentralisiert verteilt auf Räume in der Stadt und in den umliegenden Gemeinden (z. B. Familienbildungsstätten, Freizeitzentren). Dadurch sollen ein gemeindenäheres Angebot realisiert und zugleich anstehende Fahrtprobleme verringert werden.

Die Leitung des THBW obliegt einem hauptamtlichen Geschäftsführer und einem Psychologen; die Kursarbeit wird von Honorarkräften übernommen. Als problematisch erweist sich die Finanzierung, es mangelt an einer einheitlichen Finanzierungsbasis; je nach vorhandenen Ressourcen geben Sozialämter, Landkreise, Ministerien und Erwachsenenbildungsverbände Zuschüsse. So bleibt das THBW auf Spenden und Teilnehmergebühren angewiesen.

Analog zur »Lebenshilfe« bemüht sich auch das THBW in den letzten Jahren verstärkt um Kursangebote mit Eltern, Angehörigen, Mitarbeitern von Behinderteneinrichtungen und Bezugspersonen, da die Effizienz der Bildungsarbeit in dem Maße steigt, wie auch das Umfeld der Beteiligten angesprochen und durch entsprechende Angebote zum Umlernen befähigt wird.

2. Ausgangslage und Konzeption: Von der Abend-Volkshochschule zur ganzjährigen Heim-Volkshochschule

Als eine der ganz wenigen, wenn nicht als einzige Einrichtung im Bundesgebiet bietet das Theodor-Heckel-Bildungswerk (THBW) seit 1982 in Oberschleißheim bei München - analog zur Hojskole in Spaniensgade in Kopenhagen - eine ganztägige und teilstationäre Ausbildung gerade auch für geistigbehinderte Erwachsene an, die diese befähigen soll, im Rahmen ihrer Behinderung ein sinnvolles Leben zu führen - d. h. weitgehend unabhängig von Unterstützung anderer durch Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbständigkeit. Diese Ausbildungskurse finden in der Tagesbildungsstätte (TABS) des THBW statt und dauern - orientiert an der skandinavischen Idee Bischof Grundvigs, des Vaters des Heimvolkshochschulgedankens - ein ganzes Jahr. Gegenwärtig blickt das THBW auf die Erfahrung zweier Kursjahrgänge zurück; der dritte hat im September 1983 begonnen.

Für die geistig Behinderten wird damit das jedermann zustehende Recht auf Bildung eingefordert, an dem sie aber auf Grund ihrer Behinderung nur äußerst unzureichend Anteil haben können. Ein höheres Maß an Integration soll erreicht werden, indem die jeweils 30 Teilnehmer - überwiegend junge Erwachsene aus den Werkstätten für Behinderte, die nach Abschluß des Arbeitstrainingsbereiches für ein Jahr von der Arbeitstätigkeit freigestellt werden - intensive Förderung erfahren. Danach kehren die Kursteilnehmer in aller Regel wieder in ihre angestammten Werkstätten zurück. Der Kurs an der Tagesbildungsstätte läuft an jedem Werktag von 8.00-16.00 Uhr und in Verantwortung von fünf Festangestellten Sozialarbeitern und einer Psychologin. Den Schwerpunkt der einjährigen Bildungsarbeit bilden vier Projektgruppen, an denen die geistigbehinderten Erwachsenen für jeweils drei Monate teilnehmen:

- 1. Projekt Theatergruppe: Ein Theaterstück wird erarbeitet und aufgeführt; alle versuchen, Handlung und Inhalt gemeinsam zu erarbeiten.
- 2. Projekt Zeitungsgruppe: Eine eigene Zeitung wird herausgegeben: Teilnehmer schreiben, gestalten, verkaufen, werben.

- 3. Projekt Alltagstrainingsgruppe: Lebenspraktische Fertigkeiten werden erlernt (z. B. Umgang mit Geld, Verhalten im Straßenverkehr, Leistung der Ersten Hilfe u. a.).
- 4. Projekt Renovierungsgruppe: Ein alter Gutshof wird von den Teilnehmern selbständig renoviert. Wohnprojekt: Ergänzend dazu trainiert jede Projektgruppe für die Dauer einer Woche im Monat in einer Wohngruppe die wohnrelevanten Fertigkeiten zur Selbstversorgung im eigenen Heim. Als problematisch im Gegensatz zum skandinavischen Hojskole-Vorbild erweist sich für die Bundesrepublik jedoch ein Kernproblem: Zwar bleibt der Arbeitsplatz in der Werkstatt erhalten, der Lernende wird freigestellt, aber ohne Lohnfortzahlung und unter Verlust der Sozialversicherung. Außerdem muß aufgrund der Forderung des Bayerischen Sozialministeriums eine Erfolgskontrolle stattfinden, was grundsätzlich den Prinzipien der allgemeinen Erwachsenenbildung widerspricht.

3. Methodisches Vorgehen: Integration im TABS, das heißt: >Leben, wo man sich kennt und auch miteinander spricht<

Der Leiter, Dr. Stöhr, berichtet: Im eigentlichen Wortsinn sind wir keine Bildungsstätte mit integrativem Charakter. Wie schon der Name sagt, haben wir 30 geistigbehinderte Erwachsene für 1 Jahr zu einer >gesonderten< Einrichtung zusammengefaßt. Es könnte also der Vorwurf lauten, wir wollten wiederum Geistigbehinderte in einem Schon- und Schutzraum zusammenführen, um sie dann weitgehend zu den so angepaßten und sog. »normalen« Verhaltensweisen zu bringen, damit sie danach leichter den gesellschaftlichen Normen entsprechen und auch in die Gesellschaft besser integriert werden können. Wir fassen aber den Begriff Bildung nicht auf als Erwerb von Wissen und Kulturtechniken, wie Lesen, Schreiben, Rechnen usw., wir wollen also nicht »normalisieren«, sondern wir haben den Bildungsbegriff generell ausgeweitet auf das Finden des eigenen Standortes in dieser Welt, auf die Bewältigung des Lebens als Behinderter in seiner Umgebung und in seiner Mitwelt. Die Behinderten kommen aus den Werkstätten für Behinderte. die man früher »schützende Werkstätte« benannte und die in gewissem Sinn zweifellos ein Ort der Geborgenheit und der Sicherheit für die Behinderten sind, aber doch mit Schonklima. Wir müssen also etwas anderes wollen als sie zu trainieren, später wieder in diese Werkstätten zurückzukehren und dort vielleicht noch fleißiger, angepaßter und arbeitsfähiger zu sein. Wir unterschätzen die Lernfähigkeit von geistigbehinderten Erwachsenen nicht, die ja nach wissenschaftlichen Untersuchungen sich vom 16. Lebensjahr an steigern kann bis etwa zum 34. Aber wir wollen den Behinderten dazu bringen, daß er für sich selbst herausfindet, was ihm als besonders lernenswert und lebenswert erscheint. Er soll ein Bewußtsein seiner selbst entwickeln: wir wollen also dazu beitragen, ihm zu helfen, seine Identität zu finden. Und dazu gehört das Sichauseinandersetzen mit der Umwelt.

Insofern müssen wir natürlich eine Einrichtung mit Integrationspraxis sein; denn jede Integration setzt die Interaktion mit der Um- und Mitwelt aus. Es ist sicher utopisch anzunehmen, daß jeder geistigbehinderte Erwachsene institutionell in einer Welt mit Nichtbehinderten leben kann. Solche Maßnahmen der Zusammenführung beider gelingen kaum im Schulalter. Auch da haben wir Sondereinrichtungen und Sonderbildungsstätten. Im Erwachsenenalter wird es überhaupt unmöglich sein, solche Integrationsstätten im Sinne des direkten Zusammenlebens der Behinderten und Nichtbehinderten zu schaffen.

Daher muß der Begriff der Integration bei uns anders aufgefaßt werden, eben so, daß der Behinderte in ständige Interaktion mit der Öffentlichkeit gebracht wird. Er muß befähigt werden, nach seinen Möglichkeiten mit der ihm eigenen Umwelt in kommunikativen Kontakt zu treten, d. h. also konkret: er muß mit seiner Umwelt, mit seinem sozio-kulturellen Raum in ständige Berührung gebracht werden. Er muß erfahren, was dabei für ihn wichtig ist, für sein Leben wichtig ist; er darf nicht nur Empfänger von Signalen sein, sondern muß auch befähigt werden, sich selbst zu äußern und nicht nur Reagierender zu sein. In diesem Sinne ist die Integration nicht als einbahnige Kommunikationsebene aufzufassen, sondern als lebendige Berührung des Behinderten mit seiner Umwelt. Er muß erfahren, daß er selbst imstande ist, ein Kommunikationspartner zu sein.

So stellen sich uns denn mehrfache Aufgaben. Zunächst wollen wir ihn von allen Pflichten und Zwängen befreien, in denen er bisher gesteckt hat. Er darf etwas tun bei uns, was er selbst mitentscheidet, was also nicht als »Pflicht« auferlegt wird. Das bringt zunächst seinen Körper, seine Seele, seinen Geist in ein harmonisches Gleichgewicht. Er wird aufgeschlossen für neue Eindrücke. Das nächste ist dann, daß wir ihm die Welt öffnen. Er soll über das hinausschauen, was bisher sein Leben ausmachte. Wir müssen ihn also in ganz starkem Maße mit dem öffentlichen Leben bekanntmachen. Und schließlich ist es auch unser Anliegen, Nichtbehinderte in unsere Institution hereinzuholen, um dem Behinderten zu zeigen, daß man an seinem Leben Anteil nimmt, daß man ihn ernst nimmt und daß er wirklich ein gefragter Gesprächspartner ist.

Wir nehmen aber den Behinderten nicht an die Hand und führen ihn, wir legen Wert darauf, daß er selbst mitentscheidet, was er kennenlernen möchte und was ihn interessiert. Vor jeder Aktion, die also zur Interaktion wird, werden deshalb lange Gespräche geführt, um herauszufinden, welche eigenen Bedürfnisse Behinderte artikulieren können, was ihnen besonders bedeutungsvoll erscheint und was sie auch wirklich kennenlernen möchten.

Das beginnt mit der Erkundung der nächsten Umgebung. In einem Lebensmittelkaufhaus z. B. wird eingekauft; die Behinderten lernen mit dem Geld umzugehen, lernen auch abzurechnen über das ausgegebene Geld und machen Erfahrungen im Umgang mit den Nichtbehinderten im Kaufhaus, z. B.: »Die waren alle sehr nett, und eine Frau hat mich sogar beraten, welchen Salat ich nehmen soll.« Oder: »Einer wollte sich an der Kasse vordrängen, da habe ich aber gesagt, ich war vor Ihnen da,

bitte stellen Sie sich an.« Über diese Erfahrungen können sie also berichten. Es wird besprochen, was sie anders hätten machen können und was schon sehr gut war. Es wird die erstandene Ware begutachtet, und es wird natürlich auch geprüft, ob das Geld noch stimmt. Dieser Kontakt mit diesem Kaufhaus zeigte dann später sehr positive angenehme Folgen. Die Geschäftsleitung beabsichtigte, ein Kinderfest abzuhalten. Die Behinderten wurden aufgefordert, diesen Kindern etwas anzubieten, was sie erfreuen könnte. Auch hier wieder eine ausführliche Diskussion unter den Behinderten. Schließlich wurde die Idee geboren, ein Handpupppentheater vorzuführen und ein riesiges Chamäleon zu bauen, das dann von den Kindern selbst bemalt werden kann. Das löste Aktionen in den verschiedenen Gruppen aus. Das Herstellen der Handpuppen hatte nun Ernstcharakter, war plötzlich kein Spiel mehr, weil ja eine sinnvolle Absicht dahinter stand. Wie baut man dann ein riesiges Chamäleon auf, auch das wurde in gemeinsamer Arbeit bewältigt, und auch dazu waren wieder Einkäufe in Dekorationsgeschäften usw. nötig. Die Vorführungen waren dann ein großer Erfolg und brachten den Behinderten viel Beifall ein. Eine lebendige Demonstration der Interaktion zwischen Umwelt und der Tagesbildungsstätte, eine integrative Praxis auf einer mehrfachen Kommunikationsebene.

4. Auswirkungen: >Wir lassen uns auch in der Disco nicht in die Ecke drängen . . . <

Dr. Stöhr berichtet weiter: Ein anderer Fall aus unserem alltäglichen Leben: eine Gruppe von Behinderten wollte unbedingt ein Disco-Lokal besuchen. Mit Hemmungen gingen sie hin, und sie mußten auch wirklich gleich eine schlechte Erfahrung machen: man bot ihnen das »Katzentischl« im letzten Eck an. Nach einer Diskussion untereinander beschlossen sie, sich das nicht gefallen zu lassen. Ein Sprecher suchte den Geschäftsführer auf und bat ihn, ihnen zu erklären, warum sie so ins Eck gedrängt würden, und sie berichteten auch über die Schwierigkeiten, denen die Behinderten immer wieder begegnen, wenn sie sich in der Öffentlichkeit bewegen. Der Erfolg war dann wirklich verblüffend, sie durften sich dort hinsetzen, wo sie es wünschten. Sie tanzten untereinander und auch mit anderen Gästen des Lokals.

Das Problem, daß sie in eine Ecke abgedrängt werden sollten, ließ die Gruppe aber nicht ruhen. Sie wollten genau wissen, warum das so war. Und sie beschlossen, ein Interview zu führen mit Gästen dieser Disco. Da es nicht möglich war, dieses Interview im Lokal selbst durchzuführen, baten sie 16 Leute vor dem Lokal um ein Interview. 10 davon erklärten sich auch bereit, sofort zu antworten. Sie fragten: 1.) Können Sie sich vorstellen, daß wir als Behinderte hier abgelehnt werden? 2.) Würden Sie, wenn Sie behindert wären, in eine Disco gehen? 3.) Wie würden Sie reagieren, wenn man sie ablehnen würde? 4.) Was würden Sie machen, wenn ein Behinderter Sie zum Tanz auffordert. Würde Ihnen das Schwierigkeiten bereiten? 5.) Würden Sie als Geschäftsführer Behinderte vor dem Lokal abweisen? 6.) Was befürchten Sie, daß anderen Gästen an den Behinderten unangenehm wäre. Was

könnte Ihnen selbst unangenehm werden? 7.) Was glauben Sie, wünschen sich Behinderte von einem Besuch in der Disco?

Die Fragen waren natürlich alle vorher formuliert worden. Selbstverständlich haben daran dann die Mitarbeiter der Behinderten mitgearbeitet. Aber die Befragung selbst führten Behinderte durch. Ein Befragter sagte ganz ehrlich: »Was soll ich sagen, da geht es ums Prestige. Die Gäste wollen schöne, gutaussehende Leute. So sind Behinderte nicht gern gesehen.« Der Gesprächspartner wurde in eine Diskussion verwickelt, und hinternach sagte er selbst, daß er das Problem nicht so gesehen habe. »Behinderte sind ja auch Menschen wie wir, und man soll ihnen Freude gönnen.« Eine Einstellungsänderung eines einzelnen Menschen? Darauf kommt es uns aber an, daß auch die Öffentlichkeit ihre Einstellung zu den Behinderten überprüft und u. U. ändert. Dieses Interview wurde später zu einem Artikel zusammengefaßt, und es wurde von allen Teilnehmern des Jahreskurses mit Freude festgestellt, daß hier einmal Behinderte selbst aktiv geworden sind in der Öffentlichkeit. Sie erlebten sich als gleichberechtigt mit Nichtbehinderten.

Das ermunterte sie, nun auch einmal Gäste, behinderte Freunde und Nichtbehinderte zu sich einzuladen. In einem Gemeindesaal mitten in Schwabing fand dieses Ereignis statt.

Es ist kaum zu beschreiben, wie gelockert und gelöst der Abend verlief. Alle behinderten Gäste waren glücklich, daß ihnen gelungen war, einen Abend selbst zu gestalten und auch bei fremden Menschen Anerkennung zu finden. Solchen Unternehmungen müssen natürlich viele andere vorausgehen, um Sicherheit im Umgang mit Nichtbehinderten zu erlangen. So wurden also Besuche verabredet: mit einer nächstgelegenen Bank, mit dem Postamt, mit der Polizeiwache, mit dem Flughafen und dem Tierpark, mit einer Brauerei, mit dem Bahnhof usw. Es war keineswegs so, daß bei allen diesen Unternehmungen die Mitarbeiter die Führenden gewesen wären. Die Erstgespräche wurden meist von ihnen geführt, aber dann übernahmen die Behinderten selbst sämtliche Aktionen. Danach wurde darüber gesprochen, das Wesentliche auch in Berichten festgehalten, die wieder in unserer Zeitung, dem >Kleeblatt<, erschienen sind, so daß auch die Auswertung und die Verwertung der Erlebnisse nicht verloren ging.

Von diesen Erfolgserlebnissen her bestimmt, war es unseren Teilnehmern auch möglich, in ihrer Zeitung Stellung zu nehmen zu Problemen der Öffentlichkeit, die sie selbst berührten, z. B. zum Krieg, zu Atombomben, zum Baumsterben, zu persönlichen Themen, z. B. Liebe, Partnerschaft und Sexualität. Auch Leserbriefe gingen ein, und zwar nicht von irgendjemand, sondern von Universitätsprofessoren, anderen Redaktionen, Politikern. Immer wurde bestätigt, daß unsere Kursteilnehmer auf dem richtigen Weg seien, sich zu integrieren. Ganz bedeutsam wurde dann für unsere Kursteilnehmer, daß sie auch Kurse organisieren konnten, z. B. in »Erster Hilfe« und in Verkehrserziehung. Die Kurse wurden durchgeführt, ernsthaft, als handle es sich um Nichtbehinderte. Nach dem Erste-Hilfe-Kurs konnten die meisten unserer Kursteilnehmer das Prädikat »Erste Helfer« erwerben, und nach dem

3tägigen Kurs in Verkehrserziehung wurde ihnen bestätigt, daß sie tüchtige Verkehrsteilnehmer seien. Die Kurse wurden übrigens vom Bayerischen Roten Kreuz und von der Verkehrswacht durchgeführt. Das ist ein gutes Zeichen, daß solche Institutionen sich nicht scheuen, auch vor geistigbehinderten Erwachsenen ihr Programm, und zwar in vollständiger Weise, anzubieten. Die Lehrenden zeigten sich überrascht von dem Interesse, dem Engagement und auch dem Wissensstand der Behinderten.

Durch diese Unternehmungen wurde natürlich die Begegnungs- und Beziehungsfähigkeit unserer THBW-Lernenden enorm gefördert. Sie fühlten sich eingebunden in eine Welt, in der es auch um ihre Probleme geht. Es war ein ständiger Weg, der dazu führte, daß sich die geistigbehinderten Erwachsenen auch wirklich als Erwachsene fühlten. Sie konnten ihre Möglichkeiten, natürlich auch ihre Grenzen kennenlernen. Sie konnten sich ein Bild von der Welt machen, die sie umgibt. Sie konnten ihre Handlungsfähigkeit erweitern und damit auch einen höheren Grad von Selbständigkeit gewinnen. Das ist schließlich der Sinn aller integrativen Bemühungen. wenn es auch nicht möglich ist, eine wirkliche Stätte des integrativen Lebens mit Nichtbehinderten zu erstellen, so mag doch für den einen oder anderen gelten, was ein behinderter Teilnehmer so ausgedrückt hat: »Ich möchte in einem großen Haus wohnen, wo junge und alte Menschen, Familien, Kinder, Behinderte und Nichtbehinderte leben. Wo man sich kennt und auch miteinander spricht.«

Quellen:

Gespräch mit Dr. Martin Stöhr, Leiter des Theodor-Heckel-Bildungswerkes.

Manuskript von Herrn Dr. M. Stöhr.

TABS-Zeitung: >Kleeblatt<, alle Jahrgänge.

TIP-Programme: >Der Tip ... mach mit<, alle Jahrgänge.

Aufsatz: TABS - Ein Jahr Ausbildungsstätte in Oberschleißheim. 1983.

5. >TABS GANZJÄHRIGE TAGESBILDUNGSSTÄTTE< - HEIMVOLKSHOCHSCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE ERWACHSENE
(Abb. Fehlt)
TABS-Heimvolkshochschul-Theatergruppe spielt: »Nehmt uns bitte ernst!«
(Abb. Fehlt)
TABS-Heimvolkshochschul-Filmgruppe dreht: »Jörg und Manuela« und interviewt dazu Münchner Bürger in der Fußgängerzone

5. >TABS - GANZJÄHRIGE TAGESBILDUNGSSTÄTTE< - HEIMVOLKSHOCHSCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE ERWACHSENE
(Abb. Fehlt)
(Abb. Fehlt)
TABS-Heimvolkshochschul-Schüler unterhalten Gäste eines Möbelhauses in München

6. >Club 86 - Lernbehindert, den Stempel kriegst du nie mehr los!< Drei Lernschritte von der Stabilisierung bis zur Partizipation

1. Vorbemerkung: >Lernbehindert< - kann man damit leben?

Das Heinrich-Pesch-Haus ist in Ludwigshafen im Bistum Speyer eine große katholische Bildungseinrichtung, in der alle gesellschaftlichen Gruppen zu Gast sind, die sich mit politischen, wirtschaftlichen, sozialwissenschaftlichen oder theologischen Fragen auseinandersetzen wollen. Das können Vertreter der Öffentlichkeit, Gewerkschaftler, Lehrer und Schüler aus der Sekundarstufe II, Frauen und Senioren, Ärzte, Theologen wie Teilnehmer von Trainingsseminaren aus der Industrie sein. In dieses weite gesellschaftliche Spektrum ist die Bildungsarbeit des »Club 86« mit Iernbehinderten Jugendlichen und Erwachsenen in einem länger als 10 Jahre andauernden Lernprozeß hineingewachsen und heute zu einem integrierten Bestandteil der Akademiearbeit geworden.

Dazu vorab einige Schlaglichter: Das Küchenpersonal freut sich besonders über die Jugendlichen, die in engem Kontakt zu den sie bedienenden Frauen deutlich und herzlich zeigen, ob es ihnen schmeckt oder nicht. Das ist eine andere Atmosphäre als das ruhige und manchmal förmliche Essen der anderen Gruppen.

Ein ähnlicher Kontakt ist schnell hergestellt zu den Damen an der Pforte. Wenn auch seit einigen Jahren Schüler, Studenten und eine Krankenschwester ehrenamtlich mitarbeiten, so gibt es doch keine eigentliche Führungsperson, sondern die Arbeit wird - so weit wie möglich - in einer Teamorganisation mit den behinderten Erwachsenen geleistet. Die Sympathien der Jugendlichen sind gegenüber allen Mitarbeitern in etwa gleich verteilt! Das trifft auch umgekehrt zu, es gibt im Heinrich-Pesch-Haus auch gewachsene private Beziehungen und persönliche Einladungen.

Das Verhältnis zwischen den Eltern der Jugendlichen bzw. Heranwachsenden und den Mitarbeitern hat sich, trotz anfänglicher Skepsis, gut entwickelt. Die Eltern vertrauen dem Club jetzt nicht nur ohne Bedenken ihre Jugendlichen an, sie sind nicht nur selbst Lernende der Akademie geworden, sondern jene, die zwischenzeitlich über 10 Jahre teilnahmen und >lernten<, haben den Club >verlassen<, sind Lernende - wie jeder andere auch - inmitten der Akademie geworden; sind integrierter Teil einer durch sie veränderten Bildungsarbeit.

Das Heinrich-Pesch-Haus ist für die Jugendlichen des Club 86 ein Symbol für Freiheit, Angenommensein, Freude und Selbständigkeit geworden. Das war ein langer Weg: Anfang der 70er Jahre galt es zunächst zu verstehen, daß sich neben den Club-Wochenenden und Club-Gruppennachmittagen auch parallele Tagungen anderer Teilnehmer-Gruppen im Haus befanden, die ein eigenes Programm hatten und ein Stück weit Anspruch auf Arbeitsruhe durchsetzen wollten.

Auch hatten die anderen nichtbehinderten Gruppen anfänglich eine gewisse Scheu den Clubmitgliedern gegenüber, ihnen überhaupt zu begegnen, gar mit ihnen zu sprechen, möglicherweise sie ernstzunehmen, zu sagen, was sie nicht möchten, was

sie störte, oder gar zu fragen, wer sie denn seien! Jetzt haben es vor allem die behinderten Erwachsenen gelernt, auf nichtbehinderte Akademiegäste zuzugehen, sie anzusprechen, sich ihnen vorzustellen und angesichts eines ihnen oft entgegengebrachten mitleidigen Lächelns oder Abschiebens mutig zu erwidern: >Sie kennen uns doch noch gar nicht, kommen Sie doch mal für kurze Zeit in unseren Club, ich/wir zeigen Ihnen alles!< Und wenn sie kommen, dann nehmen die behinderten Clubmitglieder ihre >hilflosen< nichtbehinderten Akademiegäste >an die Hand<, äußerst einfühlsam, ja behutsam fragen sie dann an: >Wollen Sie mitspielen, mitraten oder vielleicht erstmal was mit uns trinken?< So wurde im Laufe der Zeit der Club zu einem lebendigen Bestandteil der Bildungsarbeit im Heinrich-Pesch-Haus.

2. Ausgangslage und Konzeption: Vom Freizeitclub >für< Behinderte zur offenen Bildungsarbeit >mit< Nichtbehinderten

Entstanden war das Ludwigshafener Modell Anfang der 70er Jahre aus nachschulischer Arbeit sog. Schulendtage für Lernbehinderte aus fünf Sonderschulen - organisiert von kirchlichen Trägern - und entwickelte sich erst im Laufe der Jahre über die Begleitung der Jugendlichen und deren Familiengründungen zu einem Programm der Weiterbildung. Für Behindertenarbeit nicht untypisch, d. h. nicht mehr rein zufällig und damit statistisch relevant, lebt auch diese Pionierarbeit bis heute von seiner Initiatorin, die sich entschloß - mittelbar durch die Flüchtlingsbetreuung von dem Elend der Schicksale betroffen - Katechetin und Sonderschullehrerin zu werden. Sie wollte über die Schularbeit Einstiegsmöglichkeiten dafür finden, auch das außerschulische Leben der behinderten Schüler und ihrer Angehörigen zu verändern. Wie das gelang, zeigt dieser Beitrag. Dem Club 86 (Zahl der Mitglieder bei der Namenssuche) haben sich zwischenzeitlich auch ehemalige Hauptschüler angeschlossen, teils aufgrund freundschaftlicher Beziehungen zu Clubmitgliedern, teils aus Interesse am Gruppenleben, teils auch infolge eines regen Austauschs mit anderen Jugendorganisationen. Der Club bietet Lernbehinderten einen Raum der Geborgenheit und Entfaltung, Möglichkeiten für Begegnungen und Gelegenheit zur Stärkung des Selbstwertgefühls. Dazu gehört als eine zentrale Voraussetzung, daß alle Clubmitglieder inmitten der Akademie über einen eigenen Clubraum verfügen, einen Hort der Sicherheit, eine Möglichkeit zur Identifikation mit >unserer Akademie<!

Dieses Modell stellt durch die Organisationsform des Clubs eine Besonderheit dar, die den Vorteil langfristig kontinuierlicher Arbeit mit der Chance verbindet, flexibel auf aktuelle Bedürfnisse und Lernsituationen zu reagieren. Insbesondere werden Eigeninitiative und Mitverantwortung durch möglichst viel Selbstverwaltung, Mitbestimmung und Übernahme von Aufgaben gefördert. Schwerpunkte der Lebenshilfe im Club 86 sind kommunikative Aspekte: Von Tanz, Sport, Freizeit-, Feriengestaltung bis zur Bildungsarbeit über Alltagsprobleme, etwa im Umgang mit Geld,

Alkohol. Verhältnis zur Polizei u. ä. Parallel dazu hatte sich seit 1974 ein neuer Club für Geistigbehinderte unter Mithilfe des Club 86 gebildet als >Hilfe zur Selbsthilfe<; daneben entstanden weitere neue Familienkreise. Das Projekt Lebenshilfe für Lernbehinderte verdeutlicht einerseits, daß Clubarbeit einzelnen Menschen und Gruppen Hilfe anbieten kann, solange institutionalisierte öffentliche Weiterbildung ein flächendeckendes Angebot Zielgruppenarbeit noch nicht gewährleisten kann, andererseits, daß eine zunächst nur räumlich gegebene Kooperation Anknüpfungsmöglichkeiten für eine wachsende Integration/Interaktion bereitstellen kann. So begrüßen heute die Clubmitglieder die anderen Akademieteilnehmer ganz selbstverständlich. Ihr Auftreten wurde selbstbewußt und selbständig. Verschiedene Funktionsräume wie Kegelbahn, Schwimmbad, Beatkeller und Clubraum benutzen sie ganz ohne Scheu wie jeder andere auch. Die Reaktionen auf das sichere Auftreten der Clubmitglieder sind heute positiver. Die Menschen werden einfach >angehalten<, auf die Behinderten zu >re-agieren<, sie können sich dann einfach keine Zeit mehr lassen, auszuweichen, sich abzuwenden, rationale Begründungen für >keine Zeit< vorzubringen, lange nachzudenken, was sie denn jetzt wohl tun sollen. Es bleibt ihnen (den nichtbehinderten Akademieteilnehmern) nur das eine und einzig Not-wendige zu tun: >einfach anzufangen<!

3. Methodisches Vorgehen:

Ein Dreiklang aus

- 1. Problemlösung im Club > Stabilisierung <
- 2. Interaktion in der Akademie >Integration <
- 3. Öffnung nach außen >Partizipation<

Die Leitungskoordination im Club geschieht durch den >Mitarbeiterkreis<, zusammengesetzt aus der Initiatorin, behinderten Clubmitgliedern, ehrenamtlichen Mitarbeitern wie Schülern, Studenten und Krankenpflegekräften sowie Ludwigshafener Bürgern und Akademiemitarbeitern. Im Zeichen der Sparmaßnahmen stehen für die gesamte Arbeit nur wöchentlich für drei Stunden eine Schreibkraft zur Verfügung und die Initiatorin selbst mit 1/2 Stelle, die andere Hälfte wird als Katechetin im Schulunterricht verrechnet.

Entsprechend dem sich entwickelnden, in über 10 Jahren gewachsenen Dreiklang erschließt sich der Lernprozeß im Heinrich-Pesch-Haus komplementär auf 3 Ebenen bzw. für die betroffenen Lernenden in 3 Schritten (vgl. Teil I, Kap. 6).

1. Schritt: Problemlösung im Club 86 > Stabilisierung <:

Allen, die mitmachen wollen, bietet der Club 86 an zwei festen Wochentagen innerhalb der Akademie im eigenen Clubraum einen >Treffpunkt für jedermann< an. Diese offenen Angebote sind der »Dienstag-Club« für 14- bis 18jährige und der »Mittwoch-Club« für 18- bis 30jährige. Neben Geselligkeit, Freizeit, Tanz und Aktion werden hier Angebote der prakti-

schen Lebenshilfe gemacht, wie z. B. Umgang mit Geld, Ämtern, aber auch Arbeitskollegen, Akademiegästen und nicht zuletzt mit den eigenen Sorgen: >Lernbehinderung, das kriegste nie weg, immer wieder sagts Dir einer!< Vertiefend werden dann Wochenend-Seminare und zweimal jährlich langfristige Bildungswochen angeboten. Diese Seminare richten sich formal an die Betroffenen wie auch gesondert an deren Eltern, da bekanntlich die Effizienz einer Bildungsarbeit in dem Ausmaß steigt, wie das gesamte soziale Umfeld miterfaßt wird. Darüber berichtet Jürgen:

»Wenn Mittwoch-Club ist . . ., ja dann fängt's schon morgens in der Werkstatt an (Werkstatt für Behinderte, Oggersheim). Am Clubtag müssen wir in den Bus steigen, der uns zum Heinrich-Pesch-Haus bringt. Einige von uns sorgen dafür, daß auch alle (die Schwächeren) ihren richtigen Bus bekommen, wir helfen beim Aussteigen und bringen alle ins Haus. Aber einige Clubmitglieder benützen auch Bus und Straßenbahn, sie achten alle sehr aufeinander, wenn da jemand von uns etwa ein falsches Wort sagt in der Straßenbahn, dann berichten sie ganz empört darüber und fordern hier bei uns eine Aussprache.

Wenn wir dann ins Heinrich-Pesch-Haus kommen, begrüßen wir alle herzlich. Wir gehen auch zu einem >Grüß Gott zu den Mitarbeitern an die Pforte, die freuen sich über ein Schwätzchen mit uns. Manche sind stolz, wenn wir sagen: >Heute hast Du aber ein hübsches Kleid an!<

Meist kommen wir gerade, wenn noch andere Besucher der Akademie ihren Kaffee trinken oder in der Halle schwätzen. Dann gehen wir zu ihnen einfach auch hin, manchmal freuen sie sich, manchmal sind sie erstaunt; aber wir müssen sie doch auch in unserem Heinrich-Pesch-Haus begrüßen. Dann sprechen wir miteinander und laden sie immer in unseren Clubraum oder zum Kegeln ein, toll ist es, wenn sie dann auch kommen, manchmal kommen sie dann öfter.«

2. Schritt: Interaktion in der Akademie >Integration<

Ein weiterer Baustein sind die Begegnungen zwischen Clubmitgliedern und Akademieteilnehmern. Hier gilt es, die zunächst >zufälligen Begegnungen<, zutreffender >Konfrontationen<, wie z. B. beim Sich-über-den-Weg-Laufen in der Akademiehalle, beim Sich-Wiederentdecken während der Mahlzeiten im Speisesaal, bei unbeabsichtigter Tischgemeinschaft, bei wiederholtem Zusammentreffen im Schwimmbad oder auf der Kegelbahn oder auch im Diskokeller, sodann auch als längerfristige Begegnungen aufzugreifen. Dazu dienen Akademieangebote gemeinsam mit behinderten und nichtbehinderten Teilnehmern. So bietet das Halbjahresprogramm 1983/84 u. a. folgende Schwerpunkte an:

>Wir gehören dazu, zu Gemeinde, Staat, Europa und Welt!< - >Führt Solidarität mit Schwächeren zur Einsamkeit?< - >Wir - Behinderte und Nichtbehinderte - begegnen Politikern< - >Miteinander Vorurteile abbauen< - >Wir brauchen einander!< - >Gesellschaft und Gemeinden brauchen behinderte Bürger als Wegweiser in der Verarbeitung von Krisen< - u. a.

3. Schritt: Öffnung nach außen >Partizipation<

Was heißt das? Aus den Erfahrungen des Miteinander-Lebens und Voneinander-Lernens im Club wie in der Akademie erwuchs der Wunsch, zutreffender die Notwendigkeit, zum Anstoß nach außen. Die Öffnung nach außen hat - abhängig vom Grad der Behinderung - unterschiedliche Gesichter/Facetten.

Öffnung nach außen, d. h. für einige Clubmitglieder selbständig leben lernen in einer Wohngemeinschaft, in der sog. Arche:

Der Anstoß der Initiatorin, die von dem Gründer der Arche-Bewegung Jean Vanier in einem Vorort bei Paris lernte, indem sie dort mit ihm - wie mancher andere auch während einiger Ferientage in der Gemeinschaft behinderter und nichtbehinderter Menschen alltäglich zusammenlebte, eröffnete in Ludwigshafen für Clubmitglieder die Chance, selbständig leben zu lernen.

Seit einem Jahr leben der 20jährige Jürgen - Arbeiter beim Städtischen Gartenbauamt, Abgänger der Sonderschule für Geistigbehinderte bzw. praktisch Bildbare- und der 22jährige Wolfgang - Arbeiter im Malerhandwerk, Abgänger der Sonderschule für Lernbehinderte, erfolgreiche Ablegung des >praktischen< Teils (nicht des >theoretischen< Teils) der Gesellenprüfung -zusammen in einer Wohngemeinschaft inmitten von Ludwigshafen; sie teilen Geld, Pflichten, Verantwortung, Leben.

Öffnung nach außen, d. h. für einige Clubmitglieder, sie gehen hinaus in die Stadt: sie erkunden Ämter, öffentliche Einrichtungen, besuchen Ratsversammlungen, engagieren sich bei Selbsthilfegruppen und Einrichtungen; konkret: sie suchen Aufgaben, sie übernehmen Verantwortung, z. B. lösen sie beim Johanniter-Orden, Malteser-Orden, DRK u. a. Transportprobleme Behinderter, begleiten Behinderte, wachen bei Kranken, besorgen Einkäufe, übernehmen Besuche, begleiten Rollstuhlfahrer u. a.

Öffnung nach außen, d. h. aber auch die Öffnung von Anstalten in die Akademiearbeit: Seit drei Jahren wird regelmäßig zu einer Bildungswoche schwer geistigbehinderter und pflegeangewiesener Erwachsener aus sog. Anstalten, zutreffender Einrichtungen (Attel am Chiemsee, Hephata/Treysa bei Kassel, St. Paulus-Stift in Völkersweiler), in die Akademie eingeladen; die Zielsetzungen liegen auf zwei Ebenen: für die Betroffenen die Chance, nicht nur über den Lebensraum Anstalt hinauszukommen, sondern in Solidarität mit Gleichbetroffenen überregional an Problemen ihres Alltags zu arbeiten; für die Noch-Nichtbetroffenen, Begleitenden, die Chance, im offenen Miteinander mit Betroffenen ihre Grenzen wie auch ihr Angewiesensein zu erkennen und neues Miteinander aufzubauen

4. Auswirkungen:

>Jürgen, ob er jetzt von uns als Mitarbeiter im Stab akzeptiert werden kann?<

Auf die Frage an die >Familie< der Arche: >was bedeutet das für Euch, der Club, die Akademie, Eure Arche?< sagte Jürgen ganz schlicht:

»Alles! - Hier hab' ich alles geschenkt bekommen!«

Auf weiteres Nachfragen nannte er keinerlei materiellen Dinge, sondern:

»Hier hören sie mir zu. - Hier nimmt man mich ernst. - Hier machen wir alles zusammen, ich meine, wir lösen alle Probleme zusammen. - Wir können auch zusammen beten. -Ich habe hier keine Angst! Jetzt sind die Anfälle auch weg, ich war damit oft im Krankenhaus, so wie Lähmungen war das, aber die konnten mir auch nicht helfen. Jetzt hab' ich das Zucken wie sonst immer nach den Schlägen nur noch nachts, wenn ich es nicht merke, wenn ich schlafe, dann schüttelt es mich noch manchmal.«

Und als ich abschließend fragte: >Gibt es sonst noch etwas, was Du - wir kennen uns seit 6 Jahren - mir noch sagen möchtest?<

»Ja! Ich möchte, daß es bei uns in der Pfalz und auf der ganzen Welt noch ganz viele Archen gibt. Immer mehr, bis alle so leben können!«

Ich fragte nach: >Könntest Du Dir vorstellen, daß Du oder Ihr selbst eine Arche gründet?<

»Ja! Das muß ich mir wirklich >überlegen<. Dankeschön! Das ist wirklich eine Idee!«

Wieviel Verantwortung lag in dem >überlegen<; er wollte ~ nicht >unbedacht< zu viel Verantwortung übernehmen und sagte doch zugleich aus >Das hier ist alles für mich, das ist mein Leben<.

Die folgende Begebenheit ging auf ein persönliches Erlebnis der Verfasserin zurück. Sie war so zeichenhaft bedeutsam, daß sie nicht unerwähnt bleiben soll. Nach Ostern erfolgte eine Einladung als Referentin zu einer Akademietagung, dabei ergab sich eine technische Panne, kein Abholer, kein Taxi, so daß fremde Leute auf dem Bahnhof angesprochen werden mußten, um durch ihren Autoservice/Fahrdienst den pünktlichen Tagungsbeginn sicherzustellen; angesichts des Gesprächs betraten sie mit der Referentin das Haus. In Sorge um die Technik überließ man sie ihrem Schicksal; zurückgekehrt zur Verabschiedung fand man sie vertieft in ein Gespräch mit Jürgen. An der Autotür angelangt, stellte sie ihnen >ganz nebenbei< die Frage: >Ach, wer war doch der junge Mann, mit dem Sie eben so intensiv sprachen?< Die Antwort kam:

»Das wissen wir nicht, aber bestimmt ein ZIVI (Zivildienstleistender), wahrscheinlich ein Theologiestudent, wie wir auch, so sprach er wenigstens!«

Meine Antwort traf sie wie ein Blitzschlag:

»Ein sog. Geistigbehinderter, Absolvent einer Sonderschule für praktisch Bildbare, gegenwärtig Arbeiter beim Städtischen Gartenamt.«

Irgendwann fanden sie ihre Sprache wieder:

»Das werden wir nie vergessen, das kann doch gar nicht sein; wir kommen bestimmt wieder!«

Sechs Wochen später berichtete mir Jürgen:

»Jetzt bin ich Mitarbeiter, unsere Arbeit wird immer mehr!«

Befragt nach seinen Aufgaben schilderte er:

»Ich mache die Bar, also die Getränkekasse, den Bustransport, das ist sehr wichtig, manche von uns können sich nicht allein helfen, und dann noch die Spiele, ich mache Vorschläge, wir stimmen dann ab, das macht Spaß; aber oft werden meine Vorschläge auch nicht genommen, dann machen sie andere.«

Und die Initiatorin, Inge Schmid, fügte hinzu:

»Jetzt sind keine Zwischenwände mehr da, wir tragen alles gemeinsam; aber das war und bleibt ein weiter Weg.

Ein langer Weg für mich: ich wollte die Arbeit in der Arche eigentlich anders leben, daß >die < oben und ich >unten <, zwar im gleichen Haus, aber jeder extra seine eigene Wohnung hätte . . ., heute kann ich mir das gar nicht mehr vorstellen. Ein langer Weg auch für die Akademie: Zuerst der Kampf um einen eigenen Raum, danach das mühselige Lernen, miteinander zu leben, d. h. auch für die lernbehinderten Erwachsenen - gleichberechtigt wie für andere Akademiegäste auch - das gesamte Bildungshaus mit Schwimmbad, Kegelbahn, Bar, nicht zuletzt der Eingangshalle wirklich zu öffnen. Und schließlich das Letzte, Verantwortung teilen zu lernen, d. h. einige ursprünglich sog. Clubmitglieder nun nach über einem Jahrzehnt als selbstbewußte Mitarbeiter im Stab akzeptieren zu lernen.

Aber auch ein langer Weg für die Nachbarn und Mitbürger in Ludwigshafen: Beim Einzug in unsere Wohnung hieß es unter den Nachbarn: >jetzt müssen wir alles abschließen, weil ja die Behinderten in unser Haus kommen< und bei den Kollegen im Pesch-Haus fragte man an:> Was sind denn das wohl für Leut`, die da bei uns einziehen wollen?<; aber heute sind es gerade die Nachbarn, die sog. >kleinen Leute, die uns zu sich einladen, ja, die sogar mit uns zusammen in der Öffentlichkeit etwas unternehmen, und die Pfarrgemeinde, in der die jungen Erwachsenen in der Schola singen, währenddem die >großen Leute< uns eher Geld, Geschenke, Naturalien und Materialien zukommen lassen, aber die Nähe auf Distanz bevorzugen.

Für mich persönlich kann ich sagen, daß ich inzwischen - obwohl mich vor allem die privaten Probleme der Behinderten arg mitnehmen - vielem gelassen gegenüberstehe. Ich möchte den Schrei der Vielen nicht überhören, die verstockt, verbittert sind und nicht mehr schreien können: Es ist so viel Leid zu sehen, so viel Unmenschliches (was das Leid oft noch ärger macht), was mich bedrückt und zugleich antreibt. Ich spüre darin die Führung Gottes, mich ganz für diese Menschen einzusetzen. Ich spüre auch, daß Gott mir die Kraft zum Durchhalten gibt - sonst könnte ich dies alles so sicher nicht. Die Arbeit hat mich auch sehr

verändert, ich sehe viele Dinge der Welt, des Lebens, auch der Kirche, viel gelassener, freier, ich kann immer besser das Wesentliche vom Unwesentlichen unterscheiden. Allerdings war es ein schwerer und weiter Weg bis dorthin, mit vielen oft recht schmerzlichen Stufen. Aber es waren und sind Stufen des Lebens.

Ich merke aber auch, daß ich dazu Hilfe von außen brauche, Stützpunkte, Antriebspunkte, die außerhalb von mir liegen. Ich meine damit Weiterbildung und ähnliches,...«

Quellen:

Gespräch mit der Initiatorin des Club 86, Frau Inge Schmid.

Gespräch mit Clubmitgliedern.

Gespräch mit Eltern des Clubs 86.

Gespräch mit Mitarbeitern und Akademiereferenten.

Gespräch mit Akademiegästen.

Gespräch mit den Mitgliedern der Wohngemeinschaft Arche.

Manuskript von Frau Inge Schmid.

Foto: Alexander Fest

Zeitungsberichte.

Veranstaltungsprogramm des Heinrich-Pesch-Hauses.

Aufsatz von E. Fischer: Die Gemeinschaft von L'Arche in: Diakonische Initiativen, Stuttgart 1982.

Veröffentlichung von Jean *Vanier:* Gemeinschaft - Ort der Versöhnung und des Festes, Salzburg 1983.

6. >CLUB 86 - LERNBEHINDERT, DEN STEMPEL KRIEGST DU NIE MEHR LOS<
(Abb. Fehlt)
(Abb. Fable)
(Abb. Fehlt)

7. >Berliner Wohnprojekt als Alternative< - Zusammenleben von Behinderten und Nichtbehinderten

1. Vorbemerkung: 1977 eine Zäsur im Evangelischen Johannesstift Berlin

Wir laden die Leser ein, den Bericht über einen Versuch anzunehmen, wie wir ihn im Evangelischen Johannesstift unternommen haben und mit dem wir möglichst gute Voraussetzungen für das gemeinsame Leben und Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten in der Nachbarschaft und darüber hinaus am Arbeitsplatz und in der (Kirchen-)Gemeinde schaffen wollten. Dies alles sollte eine gewachsene Alternative zu der seit langen Jahren praktizierten Betreuungsarbeit im Bereich einer Anstalt sein. Es war das Ergebnis eines permanenten Umdenkens, eingebettet in die nun ein halbes Jahrhundert alten Erfahrungen des Evangelischen Johannesstiftes mit der Rehabilitation Behinderter.

Aber wie daraus einen griffigen Titel machen, der zu aufmerksamer Lektüre verführt? Es ist wohl kein Zufall, daß uns dies nicht gelungen ist. Ein Lebens- und Lernprozeß, wie wir ihn durchschritten und durchlitten haben, läßt sich vermutlich nicht in eine einzige Zeile fassen.

Wie oft hat sich z. B. im Laufe unserer Überlegungen die Bezeichnung für das Ziel geändert, nachdem wir suchten. Zuerst ging es nur um den »Neubau Quellenhof«, und damit meinten wir den Ersatzbau für ein Rehabilitationsheim, das den baulichen Anforderungen nicht mehr entsprach. Daraus wurde dann ein »Wohnprojekt für Behinderte und Nichtbehinderte«. Und schließlich nannten wir das geplante Bauwerk »Wohnhäuser für Behinderte und Nichtbehinderte«. Erst zum Schluß wuchs uns der Name zu, unter dem das Vorhaben zu leben begonnen hat und kräftig lebt. Es heißt nun »Simonshof« nach Simon von Kyrene, der das Kreuz trug und eigentlich nicht wußte, wozu. Mit diesem Namen wollen wir Gegenseitigkeit des Lebens und Lernens ebenso wie die Offenheit des Lebensprozesses einfangen, an dem wir alle teilnehmen.

Das Evangelische Johannesstift wollte für einen Personenkreis, für den es bisher nur die Möglichkeit der anstaltsmäßigen Versorgung gab, z. B. in der Abteilung für Chronischkranke, eine der jeweiligen Behinderung angemessene Förderung bewirken.

Unser Projekt sollte auch eine Antwort sein auf eine Überbewertung von »Leistung« und sollte dem damit verbundenen Mangel an Mitmenschlichkeit und Beziehungsfähigkeit entgegensteuern. Dabei geht es um folgende Ziele:

- Behinderte, die große Hilfe benötigen, sollen darauf vorbereitet werden, in der Stadt eine behindertengerechte Wohnung beziehen zu können.
- Behinderte, die auf Pflege und Hilfe angewiesen bleiben, aber in der Lage sind, ihr Lebensfeld selbständig zu organisieren, sollen im Johannesstift möglichst normale Wohn- und Lebensmöglichkeiten finden, so daß sie unter den einschränkenden Bedingungen ihrer Behinderung selbständiger leben können.

- Schwerbehinderte, für die ein eigener Hausstand nicht möglich ist, sollen in Wohngruppen das ihnen mögliche Maß an Selbständigkeit erreichen.
- Familien mit behindertem Kind sollen im Familienverband zusammenbleiben können. Dabei werden die Kinder in den Einrichtungen des Stiftes gefördert und unterrichtet.

Für diese Ziele mußte ein Rahmen gefunden werden, der ein großes Spektrum an Integrationsmöglichkeiten anbietet. Uns schien dieser Rahmen durch eine »Wohnanlage« gegeben zu sein, die an sog. »normale Verhältnisse« angenähert ist und in der Behinderte und Nichtbehinderte in guter Nachbarschaft und in getrennten Wohnungen zusammen leben können.

- Die Gestaltung aller Wohnungen in einer solchen Anlage hatte danach den Erfordernissen eines schwerbehinderten Rollstuhlfahrers zu entsprechen.
- Die künftigen Bewohner sollten in der Lage sein, aufeinander zuzugehen und auf freiwilliger Basis Kontakte zu knüpfen.
- Für alle Bewohner (Behinderte und Nichtbehinderte) soll das Haus ein gemeinsames Lernfeld sein.
- Behinderung und Krankheit sind etwas Normales. Deshalb erfahren in diesem Hause Nichtbehinderte, was Behinderung ist, und können sich damit auseinandersetzen - die behinderten Bewohner jedoch lernen die Schwierigkeiten der nichtbehinderten Mitbewohner kennen. Dabei lernen sie auch, ihre eigenen Nöte anders einzuschätzen, und sie gewinnen als Behinderte die Möglichkeit, ein durch eigenes Handeln geprägtes Selbstbewußtsein zu erwerben.

Der bauliche Rahmen, wie wir ihn dann realisiert haben, ist das Ergebnis eines Architektenwettbewerbs. Entwurf, Planung und Bauleitung lag bei den Architekten Grötzebach, Plessow und Ehlers. Sie haben sich um das Vorhaben verdient gemacht.

2. Ausgangslage und Konzeption: Ein Haus für alle

Geplant und gebaut wurde eine Wohnanlage, die sich harmonisch in das Evangelische Johannesstift mit seinem »dörflichen Charakter« einfügt.

Die Haupteingänge der vier Häuser liegen zu ebener Erde an zwei Innenhöfen. In den Treppenhäusern führen geräumige Aufzüge zu den Wohnungen. Jede Etage umfaßt höchstens vier Wohnungen verschiedener Größe, in denen Behinderte und Nichtbehinderte als Nachbarn leben. Gemeinschaftlich nutzbare Räume ermöglichen Begegnungen. Das Verhältnis von behinderten und nichtbehinderten Bewohnern ist 1:1 bei einer Gesamtzahl von etwa 170.

Aus der Zuhilfenahme öffentlicher Mittel ergab sich die Errichtung der Wohnungen nach den Bestimmungen des sozialen Wohnungsbaues. Dennoch sind es keine üblichen Mietshäuser: Körperbehinderte können Nichtbehinderte besuchen und umgekehrt. Alle Wohnungen sind rollstuhlgerecht. Deshalb sind alle Wohnungen

sehr geräumig. Sie haben breite Flure und breite Türen. Auch die Toiletten und Armaturen in den sanitären Anlagen sind behindertengerecht.

Damit im Laufe der Zeit kein »reines Behindertenhaus« entsteht, legt der Senat der Stadt Berlin großen Wert auf die Einhaltung der Nutzungsbestimmungen.

Die behinderten Kinder und Jugendlichen des Heimes Quellenhof erhielten im Haus einen Platz und leben jetzt in familienanalogen Kleingruppen mit maximal sechs Plätzen dem Grundsatz entsprechend, daß die Familie, die »Normalform menschlichen Zusammenlebens« in unserer Gesellschaft ist. Für erwachsene Behinderte gibt es vier Wohngruppen, die unter dem Namen »Havelland« zusammengefaßt werden. Außerdem stehen neun 2-Zimmerwohnungen für alleinstehende Behinderte sowie 23 2-5 Zimmerwohnungen für Nichtbehinderte und acht 3-4 Zimmerwohnungen für Familien mit behinderten Angehörigen zur Verfügung.

Ein Projektausschuß, bestehend aus 15 Mitarbeitern der verschiedenen Bereiche im Johannesstift, hatte die Aufgabe übernommen, Kriterien für die Auswahl der nichtbehinderten Mieter und Bewohner mit behinderten Angehörigen zu erarbeiten. Mit allen Bewerbern wurden ausführliche Gespräche geführt, in denen Beweggründe, Vorstellungen und Erwartungen thematisiert wurden.

Zur Unterstützung von sozialen Lernprozessen durch Interaktion und zur Förderung von Integration wurden weitere Maßnahmen ergriffen:

- Jeweils zwei Häuser sind durch einen breiten Flur im Erdgeschoß und mit einer Glasfront zum Innenhof verbunden. Dadurch entsteht ein großzügiges Raumangebot für zufällige Begegnungen wie auch für gemeinsame Veranstaltungen.
- Neben den Wohngebäuden ist ein Clubhaus errichtet, das neben einem großen Tagesraum über eine eigene Küche und sanitäre Anlagen verfügt. Organisation und Betrieb dieses Hauses werden durch einen Clubhausbeirat mitverantwortlich von den Bewohnern und Mietern geregelt. Für die Kinder und Jugendlichen steht ein Spielplatz vor dem Gebäudekomplex zur Verfügung, auch gibt es einen auf die Bedürfnisse von Jugendlichen zugeschnittenen Clubraum, in dem es auch einmal richtig laut sein kann.
- Der Platz zwischen den Häusern und vor dem Clubhaus eignet sich bestens für die Ausrichtung von Haus- und Stiftsfesten.
- Ein Hobby- und Bastelraum, eine Waschküche und ein Trockenraum sind ebenfalls vorhanden.
- Damit auch Schwerstbehinderte einen Arbeitsplatz erhalten, wurde im Therapiebereich eine Arbeitstherapie eingerichtet, die mehr sein soll als Beschäftigungstherapie. Sie soll der Selbstverwirklichung des Behinderten in unserer Kultur dienen, ihm die Möglichkeit bieten, sinnvolle, nützliche Produkte zu schaffen. Auch hier kommen Behinderte und Nichtbehinderte zusammen, und es entsteht ein Zugang zur Öffentlichkeit durch den Verkauf der Waren und das Angebot einer Kaffeestube, die von der Arbeitstherapie betrieben wird.
- Wohn-, Therapie- und Servicebereich werden voneinander getrennt. Dies dient

der Angleichung an normale Lebensbedingungen und einer Vorbereitung auf Selbständigkeit. In einem wenige Fußminuten entfernt liegenden Gebäude ist zentral der Therapiebereich untergebracht. Ebenso sind in direkter Nähe ein Supermarkt und ein Frisör. Außerdem finden die Bewohner auf dem weitläufigen verkehrsberuhigten Gelände des Johannesstiftes eine Vielzahl weiterer Service-, Freizeit- und Betreuungsangebote: einen Abenteuerspielplatz, Ponyreiten, Hallenbad, Hobby- und Werkgruppen, Turn- und Sportmöglichkeiten, Schulen, Kirche, Gästehaus, Versammlungsstätten, Verkehrsübungsplatz, Badestrand und Liegewiese. Eine umfangreiche Bibliothek ist auch vorhanden und mit dem Rollstuhl erreichbar.

 Die bei ihren Familien oder auch allein lebenden Behinderten werden unabhängig von der Institution durch ambulante Hilfen ihrer Wahl betreut.

3. Methodisches Vorgehen: »Miteinander leben - voneinander lernen«

Durch ein »geplantes Miteinanderleben« wollen wir Gelegenheiten geben, voneinander zu lernen, um dann schließlich im Simonshof das Zusammenleben auch praktizieren zu können. Dies alles geht nicht ohne Geduld miteinander. Denn ohne Geduld kann nichts wachsen. - Es geht aber auch nicht durch Anweisungen, denn das gemeinsame Leben sucht sich seinen Weg, wenn es lebendig sein soll. -

Wir brauchen Zeit und Gelassenheit, um etwas zu erreichen. Verkrampfung hilft nicht, wenn das verinnerlicht werden soll, was man zunächst nicht als notwendig angesehen hat. So darf es zum Beispiel keine Verpflichtung zu gemeinschaftlichen Aktivitäten geben; auch sollte darüber soziale Kontrolle nicht wachen.

Der Simonshof ist eben ein künstliches und kein natürlich gewachsenes Gebilde, er ist sehr komplex. Viele Bewohner sind gerade deshalb hierher gezogen, weil ihnen in der Eintönigkeit ihres bisherigen Lebens etwas gefehlt hat. Sie spüren, daß man dem bunten Leben hier näher kommen kann. Zwar wissen wir alle nicht genau, was es ist. Wir ahnen jedoch, daß hier etwas Wesentliches möglich werden kann, das zu einem sinnvollen Leben dazugehört. Es muß ja nicht gleich eine Gesellschaftsform sein, aber aus der vorgegebenen Gemeinsamkeit kann viel Gutes wachsen. Natürlich gibt es Vorbehalte gegenüber dem Simonshof. Man sieht genau, was er noch nicht ist. Dabei darf man jedoch nicht übersehen, was dieses Vorhaben für die Weiterentwicklung stationärer Unterbringung behinderter Mitmenschen bedeutet. Er ist eben der Simonshof, und er ist kein Krankenhaus und keine Anstalt.

Integration und soziales Lernen soll aus sich selbst heraus entstehen. Es blüht nur in der Freiwilligkeit. Wichtig für das Funktionieren eines sozialen Gemeinwesens sind die *vielfältigen, alltäglichen Kontakte*, Begegnungen, Hilfestellungen zwischen den Bewohnern, das Miteinander-Leben, das zumeist unbeobachtet bleibt und sich damit einer objektiven Darstellung, die quantifiziert, ordnet, bewertet und kategorisiert, entzieht. Dieses Gemeinwesen charakterisiert sich durch sein überschaubares, menschliches Maß, in dem Nachbarschaftskontakte und -hilfe, Geborgenheit und

Orientierung einen Ausdruck finden. Diese Vorgänge geschehen ohne die Steuerung von professionellen Helfern -was nicht heißt, daß man auf sie im stationären Bereich verzichten kann, da die psychosoziale und pflegerische Betreuung der in Wohngruppen lebenden Behinderten gewährleistet sein muß.

Die spontanen Kontakte, die es seit dem Bezug der »gemischten Wohnanlage« gegeben hat, bestätigen diese Voraussetzung, zumal der Simonshof eingebunden ist in das Johannesstift als ein funktionierendes Sozialwesen mit der dazugehörigen Infrastruktur, das seinerseits selbst wieder eng mit der Stadt Spandau zusammenlebt.

Das Haus bietet durch seine Anlage viele Räume für Begegnung. Es hat überschaubare Plätze, es hat offene und versetzte Terrassen. Es hält Verbindungswege zwischen den Hausteilen bereit und verführt geradezu die im Simonshof zusammenlebenden Behinderten und Nichtbehinderten zu Begegnungen.

Diese sind zunächst spontan. Jeder Bewohner wählt dabei die Form, die seinem Bedürfnis und seiner Persönlichkeit entspricht. Beziehungen, die auf solche Art entstehen, entsprechen weithin den sonst üblichen Kontakten. Man sieht sich, man lernt sich vielleicht mit der Zeit näher kennen und entscheidet dann für sich, wie ein nachbarschaftliches Verhältnis zu gestalten ist und wie es sich weiter entwickeln soll. Nicht per Maßnahme wird zusammengeführt und nicht wird eine Gruppe zum Gegenstand verordneter Hilfe gemacht. So gesehen ist Integration ein *Prozeß*, der in einem der Realität angenäherten sozialen Rahmen entsteht und der sich mit der Dauer bewähren wird.

Man würde jedoch vielen Behinderten und vor allem den Schwerbehinderten nicht gerecht, wenn ihnen nicht auch durch verschiedene Initiativen Hilfen angeboten würden, damit auch sie Kontakte aufnehmen und sich am sozialen Lernen beteiligen können, obwohl ihr Lebensradius eingeschränkt ist. Man bedenke einmal, in wievielen Fällen Schwerbehinderte ohne Hilfestellung sich nicht allein fortbewegen können. Man bedenke auch, daß gerade diese Menschen häufig noch »abgeschoben und kaserniert« in separaten Gebäuden untergebracht werden. Deshalb ergänzen wir ganz bewußt das Freiwilligenprogramm der sozialen Kontaktaufnahme durch gezielte Maßnahmen. Zu diesen Integrationshilfen gehört unter anderem folgendes:

Die Entdeckungsreise

In einer Gruppe des Rehabilitationsheimes Quellenhof, deren Bewohner, behinderte Kinder und Jugendliche, bald nach dem Einzug auf Entdeckungsreise im ganzen Haus gingen und dabei Kinder der Mieter kennenlernten, kam es zunächst zu häufigen Besuchen: die behinderten Kinder besuchten die nichtbehinderten Kinder in ihren Familien und umgekehrt. Die Mieterkinder fanden schnell Gefallen an der Atmosphäre und dem Freiraum in der Wohngruppe. So ergab sich, daß sie auch zu den regelmäßigen Unternehmungen der Behinderten und ihrer Erzieher eingeladen wurden. Gemeinsam besuchte man das Hallenbad und ein anderes Mal den Verkehrsgarten.

Mit der Zeit zogen sich jedoch die nichtbehinderten Kinder zurück. Sie machen bei solchen Aktionen nur noch sporadisch mit. Die Eltern der nichtbehinderten Kinder nahmen mit den Erziehern Kontakt auf, um mit ihnen gemeinsam zu überlegen, wie diese Treffen reaktiviert werden könnten. Aber bislang bleiben die Mieterkinder zumeist allein »als geschlossene Gruppe« im Bad und beim Lernspiel im Verkehrsgarten unter sich. Unsere pädagogischen Mitarbeiter gingen stets mehr auf die Behinderten als auf ihre eigentliche Bezugsgruppe ein. So verblieben die Kinder in ihren »normalen« sozialen Gruppen. Versuche zu einem bewußten Zusammenführen nahmen schließlich einen »zwanghaften Charakter« an. So haben wir sie einstweilen eingestellt.

Von den Erziehern wurde die unterschiedliche Sozialisation als ein weiteres kontakterschwerendes Moment genannt. Heimkinder verhalten sich kontaktbereiter, sie sind auch weniger distanziert. Manchmal sind sie fast distanzlos, während die im Vergleich jüngeren Mieterkinder sich bei allen Beziehungsaufnahmen vorsichtiger verhalten und sich auch schnell anderweitig orientieren können, wenn sie an einer Sache oder Person keinen Gefallen mehr finden.

Heute ist es nun so, daß einzelne Kinder und Jugendliche aus den Wohngruppen dauerhafte Kontakte mit gleichaltrigen Jugendlichen gefunden haben, mit denen sie Interessen und Vorlieben teilen. Von früheren Kontakten ist geblieben, daß einige behinderte Kinder noch gerne Familien im Haus besuchen. Notiert werden muß allerdings auch, daß gerade bei den »Schwerstbehinderten Integration so gut wie nicht gegeben ist.«

Freizeitangebote

Weiter gehen die Bemühungen von Mitarbeitern und Mietern, Freizeitangebote zu organisieren, die allen Kindern und Jugendlichen im Simonshof zusagen, um die »relative soziale Isolation« von Behinderten zu mindern. Hier wird ein feststehendes Programm für verschiedene Altersgruppen von mehreren Erziehern erarbeitet und verantwortlich angeboten. Dazu gehört der »Clubkeller«, der bald mit einer Fete eröffnet wird. Unterschiedliche Freizeitangebote sind vorgesehen. Ein feststehendes Programm für verschiedene Altersgruppen soll von mehreren Erziehern erarbeitet und verantwortlich angeboten werden.

»Märchenstunde«: Unter diesem Motto las eine Mitarbeiterin während der Wintermonate einmal in der Woche aus Märchen vor. Kinder im Alter von 4-14 Jahren, die Hälfte von ihnen behindert, fanden sich ein und hörten gespannt zu. Bald gab es einen festen Stamm von treuen Zuhörern. Einige Kinder kamen dann auf die Idee, selbst aus mitgebrachten Büchern vorzulesen.

Ansprache und Gespräch

Die beiden Psychologen des Quellenhofes verteilten im letzten Jahr Handzettel, worin sie zu einem Gesprächsabend zum Thema »Zusammenleben von Behinderten und Nichtbehinderten« einluden. Zehn Personen erschienen an diesem Abend,

meistens Frauen, die als Mieter im Simonshof wohnen. In der anschließenden Diskussion wurde dann konkret besprochen, welche Schwierigkeiten im Zusammenleben mit Behinderten auftreten. Die nichtbehinderten Teilnehmer, die bei diesem Gespräch unter sich waren, sprachen über Unsicherheit, die sie empfinden, wenn sie mit Behinderten und ganz besonders mit Schwerbehinderten zusammenkommen. Deshalb wurde gerade während der Gesprächsrunde der Gesprächsleiter immer wieder aufgefordert, genau zu schildern, was Behinderungen sind und wie sie entstehen können.

Zunächst soll es ein weiteres Gespräch dieser Art nicht geben. Die meisten wünschen sich statt dessen ein »zwangloses Treffen«, in dem man beispielsweise gemeinsam strickt oder sich bei Kaffee und Kuchen unterhält. Eine regelmäßig stattfindende Freizeitaktivität dieser Art findet nunmehr im Clubhaus statt. Behinderte aus den Wohngruppen »Havelland« laden Interessierte aus dem ganzen Johannesstift zu einem Schachturnier ein. Von Zeit zu Zeit lädt ein Mieter zu einem Skatturnier ein -alles Veranstaltungen, die immer gut besucht sind und bis zum frühen Morgen dauern.

Ungezwungenheit und die Vertiefung von nachbarschaftlichen Kontakten war angesagt beim »Sommerabend«, Zusammensein aller Bewohner und Mieter auf dem Platz vor den Häusern. Die Initiative zu diesem Nachbarschaftstreff ging von Mitgliedern des Hausbeirats aus.

Hausbeirat

Der Hausbeirat tagt regelmäßig einmal im Monat. Dieses Gremium setzt sich aus 15 Personen zusammen. Jede Etage wählt einen Vertreter. Feststehende Mitglieder sind die Leiter von Simonshof, Quellenhof und Havelland.

In der Geschäftsordnung ist festgehalten, daß der Hausbeirat sich insbesondere mit der Regelung hausinterner Vorgänge, an denen Mieter und Bewohner beteiligt sind, befassen sollen. Darüber hinaus verfolgt dieses mitverwaltende Gremium im wesentlichen folgende Aufgaben und Zielsetzungen:

- Erarbeitung von Schlichtungsvorlagen bei Konflikten, die nicht unmittelbar zwischen Mietern und anderen Bewohnern gelöst werden können.
- Regelung der Nutzung von Gemeinschaftsräumen.
- Vorbereitung und Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen.
- Vergabe der Wohnungen und Räume im Simonshof nach den vom Vorstand des Johannesstiftes bewilligten Kriterien.
- Vorschläge zur Gestaltung der Gebäude und Außenanlagen.

Jedes Mitglied hat eine Stimme. Beschlüsse bedürfen der einfachen Mehrheit.

Im Hausbeirat rückt immer mehr die Frage in den Vordergrund: Für wen ist das Haus eigentlich gebaut. Die Mieter fragen zum Beispiel, ob denn die Erzieher überhaupt noch wissen, daß hier noch andere Menschen wohnen. Sie möchten auch wissen, ob

die Erzieher eine Verpflichtung zum nachbarschaftlichen Kontakt wirklich ernst nehmen.

Auf der Seite der festangestellten Mitarbeiter wird beobachtet, daß sich Bewohner manches Mal nicht trauen, bei den Gruppenwohnungen zu klingeln und ein Problem direkt anzusprechen, wenn sie eine Beschwerde haben.

Herr K. glaubte, er würde häufiger Kontakte mit Behinderten haben, als er mit seiner Familie vor mehr als zwei Jahren in den Simonshof einzog. Das Bedürfnis »rauszugehen«, so stellt er bald fest, ist jedoch bei den meisten erwachsenen Behinderten in den Gruppenwohnungen kaum vorhanden. Er sei dann als Mieter zu den Behinderten in ihre Wohnungen gegangen und habe erlebt, wie schwierig das Leben dort war, und hat dabei insbesondere gesehen, daß gerade viele Behinderte es schwer haben, einen eigenen Standpunkt zu gewinnen und gemeinsam verbindliche Ziele festzulegen. Zunächst wollten auch die Gruppenwohnungen im Hausbeirat vertreten sein. Sie zogen sich jedoch wieder zurück, als sie »ernsthaft in Anspruch genommen wurden«.

Arbeitstherapie

Die Arbeitstherapie bietet behinderten Erwachsenen aus dem Quellenhof und dem Havelland einen Arbeitsplatz. Neben diesen haben einige Personen aus dem Seniorenbereich im Johannesstift eine sinnvolle Beschäftigungsmöglichkeit gefunden. Zudem finden sich Nichtbehinderte aus dem Simonshof und außerhalb des Johannesstiftes als freiwillige Helfer ein, denen es Spaß macht, ihre Fähigkeiten anzubieten und bei einer sinnvollen Sache mitzumachen. So arbeitet zum Beispiel eine Seniorin regelmäßig mit, die über ihren Sohn, der im Stift tätig ist, zu dieser Arbeitstherapie fand. Eine Mieterin hat uns geholfen, den angeschafften Webstuhl wieder zusammenzusetzen, weil sie damit umgehen konnte. So gibt die Arbeitstherapie viele Ansätze zum gemeinsamen Leben. Sie hat drei Schwerpunkte:

- Dienstleistung

Hierzu zählt bisher die »Gartenlaube - der Nachbarschaftstreff im Evangelischen Johannesstift«. Das Gartencafe steht sonntags und montags allen Besuchern offen. Kuchen, Torten und Getränke werden von den Behinderten und ihren Helfern gebacken, zubereitet und verkauft. Auf einer großen Terrasse vor der Arbeitstherapie sitzen die Besucher zusammen, und über Essen und Trinken kommt man miteinander ins Gespräch. Im Sommer werden an dieser Stelle auch Erzeugnisse einer Gartenkooperative über die Arbeitstherapie verkauft.

- Kreative Arbeiten

Dies sind Handarbeiten mit den Materialien Stoff, Wolle, Holz und Ton. Die Behinderten werden von zwei angestellten Mitarbeiterinnen angeleitet und von den oben erwähnten Helfern begleitet. Dazu gehört eine Grafiklehrerin, die sich besonders gut mit Tonarbeiten auskennt.

- Industrieller Bereich

Hierunter verstehen wir das Training an Maschinen. Die Behinderten werden an eine computergesteuerte Stickmaschine, an einige Strick-, Näh- und Haushaltsmaschinen

allmählich herangeführt, bis sie ihre Angst vor diesen kompliziert erscheinenden technischen Instrumenten verloren haben und sie eigenständig handhaben können. Ergänzend dazu werden Büroarbeiten von Behinderten durchgeführt. Es sind Auftragsarbeiten, die von den verschiedenen Verwaltungsabteilungen im Johannesstift der Arbeitstherapie übergeben werden.

Mit sinnvoller, wertschaffender Tätigkeit in einem kollektiven Arbeitsprozeß eingegliedert zu sein, ist für die Selbstakzeptanz eines jeden Individuums wichtig. Je mehr es den Mitarbeitern in der Arbeitstherapie mit der Zeit gelingt, produktiv und nicht nur »beschäftigungstherapeutisch« zu arbeiten, desto besser können sich alle Mitarbeitenden mit ihrem Arbeitsplatz identifizieren und Arbeitstechniken aneignen. Eine Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ist im Arbeitsprozeß für Behinderte von selbst gegeben; zusätzlich unterstützt wird Integration durch die beschriebenen Maßnahmen, die einen ständigen Austausch mit Öffentlichkeit fördern. Die Hauptzielgruppe der Arbeitstherapie sind Personen, die in einer Werkstatt für Behinderte manuell überfordert, geistig aber unterfordert sind.

Die Einbeziehung von Mehrfachbehinderten mit Ausfällen im intellektuellen Bereich stellt natürlich auch für unsere Arbeitstherapie ein erhebliches Problem dar. Mangels motorischer und geistiger Fähigkeiten bedarf dieser Personenkreis der ständigen Anleitung und Hilfestellung durch Betreuer, die dadurch ihren anderen Aufgaben nicht ausreichend nachkommen können. Es fällt schwer, hier individuelle Bewertungen anzuführen. Dies Problem ist aber bekannt. Es zu beheben und jedem Behinderten einen befriedigenden Arbeitsplatz zu bieten, wird eine der wesentlichen Aufgaben für die Zukunft sein.

Außenkontakte

Gemeinsam haben die Bewohner einen Prospekt erarbeitet, mit dem sie sich und den Simonshof einer weiteren Öffentlichkeit vorstellen. Sie üben kompetent und selbstbewußt Gastfreundschaft, z. B. laden sie Kuratoren oder internationale Besuchergruppen zu sich ein und führen dann mit ihnen intensive Gespräche (vgl. nachfolgende Bilder und Texte).

4. Auswirkungen oder zum jetzigen Stand:

Ein Konzept muß wachsen: »Das hier ist kein Heim! Das ist eine Gruppenwohnung!«

Welche Vorstellungen hatten Mieter, als sie sich entschieden hatten, in ein Haus zu ziehen, in dem auch Behinderte wohnen? Die Frage ergibt sich als Konsequenz aus Erfahrungen von Erziehern, wenn sie erleben, daß Mieter auf Krach, Streiche und Verschmutzungen durch Kinder drastisch reagieren. Vielleicht, und das ist Vermutung, hatten einige Mieter von Behinderten das Bild von stillen, braven, unauffälligen Kindern und Erwachsenen, die im Rollstuhl sitzen und für jede Hilfe dankbar sind.

Daß diese Behinderten wie alle anderen auch alterstypisches, mitunter provokantes und auffälliges Verhalten zeigen, mal laut sind, auch frech und fordernd sein können, das war vielleicht in diesem Bild nicht vorhanden.

Ein falsches Bild kann korrigiert werden. Kontaktbereitschaft ist per se bei allen vorhanden. Manche erwarten, daß jemand auf sie zukommt. Andere geben sich damit zufrieden, wenn man einander freundlich grüßt und ein paar Worte wechselt. Vorsicht ist gleich da, wenn ein Vertreter der Institution an sie herantritt. Untereinander, von Wohnung zu Wohnung, von Person zu Person, haben sich schon viele dauerhafte Beziehungen entwickelt, die nicht spektakulär erscheinen und nicht auffallen: Einmal wöchentlich badet eine Mieterin ihre allein wohnende behinderte Nachbarin. Eine andere allein wohnende Behinderte hütet regelmäßig die Kinder aus der Familie von nebenan. Eine Behinderte läßt sich jeden Morgen von einem Mieter die Schnürsenkel binden. Wenn ein gemeinsames Fest vorbereitet wird, gehen die Bewohner von Tür zu Tür, um Beiträge an Lebensmitteln und Getränken zu beschaffen. Auf diese Weise ergab sich für einige zum ersten Mal die Gelegenheit zum Gespräch und Einander-Kennenlernen. Manche sind bereit einzuspringen, wenn einmal eine ambulante Hilfskraft nicht erscheint. Es kommt jedoch vor, daß diese Hilfe nicht in Anspruch genommen wird, weil man fürchtet, seinem Nachbarn lästig zu werden.

Ein Teil der Bewohner ist nach wie vor in die Aufgaben ihrer früheren Lebensbereiche (Freizeitgemeinschaften, Kirchengemeinde) eingebunden.

Von den angestellten Mitarbeitern wird immer wieder gesehen, daß die Schwerstbehinderten kaum integriert werden können. Das wird richtig sein, wenn man es danach bewertet, wieviel »registrierbare interaktive Prozesse« zwischen Schwerstbehinderten und Nichtbehinderten beobachtet werden können. Andererseits wird davon berichtet. wie positiv Schwerstbehinderte das neue Haus mit seiner baulichen Großzügigkeit angenommen haben. Eine schwerstbehinderte junge Frau hat zum ersten Mal in ihrem Leben ein eigenes Zimmer. Zu ihrem 18. Geburtstag tapezieren die Erzieher ihr eine farbenprächtige Tapete, sie bekommt Zimmerpflanzen und ein Sofa geschenkt, besitzt nun etwas, was andere in ihrem Alter auch besitzen: Marion ist glücklich. Für die Kinder und Jugendlichen aus dem Quellenhof, die zum größten Teil die Erfahrung eines jahre- oder jahrzehntelangen Heimlebens hinter sich haben, ist die Überwindung früherer Gewohnheiten hin zu einer Neuorientierung auf das noch ungewohnte Zusammenleben mit Familien in Etagenwohnungen schwer. Vermißt wird oft bei Kindern und Mitarbeitern des Quellenhofes die größere soziale Dichte im früheren Heimgebäude. Gegenseitige Gruppenbesuche, Absprachen und zufällige Begegnungen im Gang waren häufiger. Der neue Rahmen vermittelt den Eindruck und das Gefühl von Abgeschlossenheit; abgeschlossene Wohnungen behindern spontane Kontakte. Auf der anderen Seite erleben es die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Fortschritt, wenn sie jetzt in einer richtigen Wohnung leben, wie andere Leute auch. Sie können sich mit ihrem neuen Zuhause positiv identifizieren; es hat nicht mehr den Makel des Heimes, ihnen fällt es leichter,

Besuch von außen einzuladen, und sie erleben, daß sie öfter von Personen von außerhalb besucht werden.

In einem Gesprächskreis von behinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen wurde der Simonshof als »Heim« bezeichnet. Die Behinderten fielen ihm sofort und vielstimmig und empört ins Wort. Sie sagten: »Das hier ist kein Heim! Das ist eine Gruppenwohnung!«

Ein charakteristisches und gewolltes Merkmal dieses Hauses ist es, daß verschiedene Gruppen ganz unterschiedlich individuell zusammengeführt werden. Daraus ergibt sich ganz zwangsläufig, daß es Abgrenzungen gibt, bevor ein harmonisches Miteinander erreicht werden kann. Jeder beansprucht, sich seinen Erfahrungen, Bedürfnissen und Wünschen entsprechend entfalten zu können. Für Mieter heißt es, daß sie unter anderem auch ruhig und in schöner Umgebung wohnen können. Erzieher beanspruchen, ohne Einschränkung und Einmischung von außen ihre pädagogische Arbeit leisten zu können. Abgrenzungen werden verstärkt, wenn die Organisationsformen dieses Hauses mit dem dazugehörigen Verwaltungsüberbau dem einzelnen die Einsicht in die Zusammenhänge und in die persönlichen Handlungsspielräume verstellt. Deshalb ist allen, die im Simonshof leben und darin arbeiten, bewußt, daß sie miteinander weiter lernen müssen. Das gilt auch für die Leitung des Johannesstiftes, und es gibt auch Fortschritte und Zuwachs an Vertrauen.

Die Integration von Schwerstbehinderten wird auch im neuen Haus eine Aufgabe bleiben. Ein bauliches Konzept, auch wenn es neu ist und gelungen scheint, entläßt niemanden aus der Verantwortung, mit seiner Initiative dazu beizutragen, daß Schwerbehinderte, die einfach nicht in das sogenannte »normale Bild« passen, auf bessere Weise in unsere Gesellschaft aufgenommen werden und an unserer Kultur teilhaben können.

Aber es eröffnet eine bisher wenig genutzte Chance, gerade auch Noch-Nichtbehinderten einen Zugang zu anderen Erfahrungen zu erschließen, möglicherweise zu jenen, nicht einfach nur zu leben oder zu überleben, sondern neues gemeinsames Erleben zu beginnen.

Quellen:

Gespräche mit dem Stiftsvorsteher Pfarrer H. A. Oelker des Ev. Johannesstiftes.

Gespräche mit Mitarbeitern des Simonshofes.

Gespräche mit Mietern des Simonshofes.

Manuskript von H, A. Oelker, U. Broschat, G. Neubauer.

Fotos: Eincent Böckstiegel

Prospekt und Bilder der Bewohner des Simonshofes.

7. >BERLINER WOHNPROJEKT ALS A	ALIENWINE V ZOOMWINE VALUE IV
(Abb. Fehlt)	(Abb. Fehlt)
Jede Gruppe hat ihre eigene Wohnung	und Kontakte zu nichtbehinderten Nachbarn im Haus
/Alala Falal4)	(4) (= 1.0)
(Abb. Fehlt)	(Abb. Fehlt)
(ADD. Fenit)	(Abb. Fehit)
(ADD. Fenit)	(Abb. Fehlt)
(ADD. Fenit)	(Abb. Fenit)
(ADD. Fenit)	(Abb. Fenit)

7. >BERLINER WOHNPROJEKT ALS ALTERNATIVE< - ZUSAMMENLEBEN (Abb. Fehlt) (Abb. Fehlt) Der Simonshof - 4 Wohnhäuser für Behin- »Wir sind meist Rollstuhlfahrer, die einander derte und Nichtbehinderte im Streben nach einem anerkannten Platz in der Gesellschaft und einem sinnvollen Leben bestärken.« (Abb. Fehlt) (Abb. Fehlt)

8. >Wo man sich trifft: Im Cafe Lahr< -Integration im Alltag erlernen. Treffpunkt für geistigbehinderte Beschäftigte der Werkstätten und Bürger der Stadt

1. Vorbemerkung: Am Anfang stand nur die Selbsthilfe eines Vereins

Der *Treffpunkt* ist eine Einrichtung des »Vereins der Freunde der Lahrer Werkstätten für Behinderte e. V.« (Diakonisches Werk Baden). Im »Verein der Freunde« haben sich ca. 150 Bürgerinnen und Bürger aus Lahr und Umgebung die Aufgabe gestellt, die Integrationsmöglichkeiten der 200 behinderten Menschen, die in den Lahrer Werkstätten für Behinderte gem. GmbH wohnen und/oder arbeiten, zu verbessern.

Außer dem *Treffpunkt* in der Lahrer Innenstadt betreibt der »Verein der Freunde« noch ein *Freizeitheim* in Neuried-Altenheim. Der *Treffpunkt* ist »Cafe« für die Lahrer Bürgerinnen und Bürger, aber auch »Laden«, in dem Eigenprodukte aus Werkstätten für Behinderte verkauft werden.

2. Ausgangslage: Eine Werkstatt für Behinderte am Stadtrand

Die Lahrer Werkstätten für Behinderte gem. GmbH liegen in recht peripherer Lage im Stadtteil Langenwinkel; sie ist Teil der Johannes-Anstalten Mosbach und gehört zum Diakonischen Werk Ihre Gründungszeit Baden. fiel in die Anfangsphase Rehabilitationseinrichtungen 1974. Begegnungsmöglichkeiten zwischen Behinderten und Nichtbehinderten sich durch die relative Abgeschiedenheit erschwert. Verstärkt wird diese noch durch die erheblich eingeschränkt oder ganz fehlende Mobilität mancher behinderter Menschen. Bedürfnisse nach sog. natürlichen Begegnungen werden in den LWfB (Lahrer Werkstätten für Behinderte) geweckt und gefördert. Institutionalisierte Begegnungen oder gar organisierte Besichtigungen wollen die behinderten Menschen, die in den LWfB wohnen und/ oder arbeiten, nicht.

3. Konzeption: Ein Treffpunkt-Cafe gibt vielfältigen Zielsetzungen Raum -vom Tortengenuß bis zum Kulturgenuß

Vier konzeptionelle Grundlagen des *Treffpunkt:*

- -pädagogisch-therapeutischer Aspekt
- -gesellschaftspolitischer Aspekt
- -wirtschaftlicher Aspekt
- kulturelles Angebot.

Pädagogisch-therapeutischer Aspekt:

Schaffung kreativer Arbeitsplätze für Behinderte

Das gegenwärtige Arbeitsplatzangebot in den Lahrer Werkstätten für Behinderte ist geprägt von einer vorwiegend industriellen Ausrichtung.

Der *Treffpunkt* versteht sich als Ergänzung und nicht als Konkurrenz zur LWfB. Er bietet Arbeitsplatz im Bereich Küche, Service, Verkauf. Für den Behinderten bedeutet dies:

- Mehr Identifikation mit der Arbeit, da direkter Bezug (Herstellung, Verzehr, Bezahlung) gerade auch für einen geistigbehinderten Menschen nachvollziehbar ist.
- Kleinerer, überschaubarer Arbeitsbereich, kleinere Arbeitsgruppen.
- Abwechslungsreichere Arbeit, keine monotonen, ständig wiederkehrenden Handgriffe.
- Der Behinderte muß an seinem Arbeitsplatz nicht ständig sitzen.
- Viel mehr Möglichkeiten der Begegnung mit nichtbehinderten Menschen ohne jeden »Zooeffekt«
- Mehr Eigenverantwortung
- Förderung der kreativen Fähigkeiten
- Keine »entfremdete« Arbeit, Bezug zum Fertigprodukt, Sinnerfülltheit der Arbeit.

Ganzheitliche Produkte

Der Treffpunkt bietet die Möglichkeit, ganzheitlich hergestellte Produkte herzustellen und zu verkaufen. Dabei macht der Behinderte die Erfahrung, daß seine Arbeit einen direkten, für ihn nachvollziehbaren Effekt hat. Vom Materialeinkauf, dem Entwurf bis zum Verkauf des fertigen Produkts ist er direkt beteiligt und erlebt den Sinn und Wert seiner Mühen. Durch das Herstellen von kunsthandwerklichen Produkten werden vorhandene Fähigkeiten gefördert. Die kreativ-orientierte Ausbildung in Sonderschule und Arbeitstrainingsbereich bekommt so einen langfristigen Sinn, die erworbenen Fähigkeiten werden nicht wieder verlernt, sondern können in der täglichen Arbeit angewandt und weitergebildet werden. Produkte aus Holz, Textil, Papier und Ton werden im Treffpunkt hergestellt und verkauft. Auch werden Speisen und Getränke zubereitet und verkauft. Der behinderte Mensch bekommt eine Beziehung zu seinem Werk; er erlebt Freude und Anerkennung.

Kontaktmöglichkeiten

Die herkömmlichen Kontaktmöglichkeiten zwischen Behinderten und Nichtbehinderten beschränken sich im wesentlichen auf wenige organisierte Besuche von interessierten Gruppen. Diese Besuche werden von vielen Behinderten überhaupt nicht gewollt (»Zooeffekt«). Nicht organisierte Besichtigungen, sondern individuelle Begegnungen sind echte Bedürfnisse vieler behinderter Menschen. Bis heute erleben

die Behinderten die Besucher als Menschen, die mit der teilweise auch formulierten Aussage: »Trotz eurer Behinderung seid ihr in der Lage . . . «, ihre Arbeit kommentieren und werten. In den *Treffpunkt* kommt der Nichtbehinderte und will bzw. braucht etwas, was der Behinderte ihm bieten kann. Diese Tatsache vermittelt einem behinderten Menschen ein neues Selbstwertgefühl, das Gefühl, nicht versorgt, sondern gebraucht zu werden. Er erlebt eine direkte Umkehrung der bisher für ihn gültigen Sozialbezüge und Beziehungsmuster. Die Schaffung von Kontaktmöglichkeiten ist auch der Anknüpfungspunkt an den zweiten konzeptionellen Schwerpunkt, den gesellschaftspolitischen Aspekt.

Gesellschaftspolitischer Aspekt:

Darstellung in der Öffentlichkeit

Derzeit besteht für Behinderteneinrichtungen durchaus die Gefahr, daß zusätzlich zur realen Kürzung der Sozialleistungen auch die gesellschaftspolitische Einsicht in die Notwendigkeit dieser Leistungen nachläßt.

Oft hört man die Argumentation, daß qualifizierte und damit teure Behindertenarbeit nicht notwendig sei, da ja behinderte Menschen nur bis zu einem gewissen Grad zu fördern sind. Diese Argumentation ist auch immer von dem Vergleich mit der eigenen Situation geprägt, wobei im Bezug auf den Behinderten immer nur von dessen Defiziten gegenüber dem Nichtbehinderten die Rede ist.

Jahrelang war die Öffentlichkeitsarbeit der Behinderteneinrichtungen vom Normalprinzip her geprägt. Eine Vergleichbarkeit an Hand von Defiziten, sicherlich nicht beabsichtigt, ist unredlich. Der Besucher sieht also in der LWfB einen Arbeitsplatz, der mit seinem eigenen in der Industrie durchaus vergleichbar ist. Nun kann es bei dem Besucher zu zwei Reaktionen kommen:

». . . trotz seiner Behinderung kann dieser Mensch eine Arbeit machen, die mich als Nichtbehinderten ganz fordert - das ist eine Leistung!«

oder aber:

»... ich rackere mich an meinem Arbeitsplatz ab, in ständiger Sorge um die Sicherheit meines Arbeitsplatzes, der Behinderte nimmt mir auch noch Arbeit weg und steht an der gleichen Maschine nur herum und wird auch noch von meinen Steuergeldern finanziert. «

Es steht zu erwarten, daß die letztere Wertung zunehmend Realität wird. Dies stellt die Behinderteneinrichtung vor die Aufgabe, ihre öffentliche Darstellung neu zu überdenken. Nicht das vergleichbare, eingeschränkte Leistungsvermögen behinderter Menschen, sondern das besonders ausgeprägte, nicht vergleichbare Leistungsvermögen, zumal im kreativen Bereich, sollte mehr als bisher herausgearbeitet werden. Langfristig wird der arbeitende behinderte Mensch dann nicht mehr daran gemessen, was sein Arbeitsplatz die Gesellschaft kostet . . . Es wird vielmehr erlebbarer, daß

behinderte Menschen am Leben teilhaben können. Teilhabe also, die einzigartig und nicht kopiert ist. Ein solches Konzept ist im Rahmen des *Treffpunkt* durchaus zu verwirklichen, bieten hier doch behinderte Menschen eine spezielle Atmosphäre und spezielle Dienstleistungen.

Zielgruppen aus der Bevölkerung

Die Arbeit des *Treffpunkt* ist langfristig nur sinnvoll, wenn der *Treffpunkt* in der Stadt Lahr einen festen Platz hat. Wenn es also »in« ist, in den *Treffpunkt* zu gehen, dort etwas zu verzehren, dort einzukaufen und sich zu treffen. Die natürlichen Zielgruppen für ein solches Projekt sind sicherlich im Bereich der Kirchengemeinden, in der sog. Mittelschicht und bei sozial engagierten Jugendlichen zu suchen. Auch Teile der Alternativszene werden interessiert sein. Ebenfalls werden sich Eltern und Angehörige von Behinderten engagieren. Hier soll Sozialarbeit nicht als Einbahnstraße vom Starken zum Schwachen erlebt werden, sondern als partnerschaftliches Geben und Nehmen.

Wirtschaftlicher Aspekt

In der LWfB ist der wirtschaftliche Aspekt von besonderer Bedeutung. Diese Tatsache ist auch durchaus zu bejahen. Hierbei müssen allerdings die pädagogischtherapeutischen Zielsetzungen angemessen berücksichtigt werden.

Der Gefahr einer Überbewertung der Produktivität bei gleichzeitiger Vernachlässigung des Förderaspektes muß begegnet werden. Gerade in konjunkturell schwierigen Zeiten versuchen die Betriebe, den Faktor Arbeit so billig wie möglich zu machen. Dies hat natürlich Auswirkungen auf die Auftragsgestaltung für Werkstätten für Behinderte. Hinzu kommt, daß sich heute mehr Werkstätten für Behinderte um weniger Aufträge aus der Industrie bemühen, was einen unguten Konkurrenzkampf zwischen WfB's erzeugt. Nicht von ungefähr empfiehlt die Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten für Behinderte, ein sog. zweites Standbein durch mehr kreativ orientierte Eigenproduktion aufzubauen.

Die Hindernisse für einen konsequenten Ausbau der kreativ orientierten Eigenproduktion liegen bestimmt in den Schwierigkeiten, einen wirtschaftlichen Vertrieb für diese Produktion aufzubauen. Der *Treffpunkt* soll nicht nur ein zweites, sondern sogar ein drittes Standbein darstellen und das »Vertriebsargument« gegen die Eigenproduktion entkräften, indem Eigenprodukte aus Werkstätten für Behinderte verkauft werden. Ein gewichtiges wirtschaftliches Argument für eine Forcierung der Eigenproduktion liegt in der weitaus größeren Gewinnspanne, die der Verkauf von Eigenprodukten bringen kann, zumal im *Treffpunkt* sogar Anteile für den Zwischenhandel entfallen.

Kulturelles Angebot

Ein kulturelles Rahmenprogramm, das zielgruppenorientiert ist, wird angeboten. Es umfaßt Literatur, bildende Kunst und Musik. In der Regel wird einmal im Monat ein besonderes kulturelles Angebot gemacht. Dies sind

z. B. Dichterlesungen, die die unterschiedlichsten Literaturgebiete umfassen und so auch die unterschiedlichsten Zielgruppen ansprechen.

Bildende Künstler sind dankbar für Gelegenheiten, ihre Kunstwerke auszustellen. Das Musikangebot geht von klassischen Konzerten der Lahrer Jugendmusikschule über Jazz, Blues und Rock unbekannter Bands bis zu regional bekannten Liedermachern.

Weitere Programmpunkte liegen im Bereich der sozialpolitischen und behindertenpädagogischen Information interessierter Bevölkerungskreise. Auf alle Angebote wird im redaktionellen Teil der Lokalpresse hingewiesen. Es ist also die Möglichkeit gegeben, mit geringstem finanziellen Aufwand ein Maximum an öffentlicher Aufmerksamkeit und Bekanntheit zu erzielen. Dies ergibt wiederum neue Begegnungsmöglichkeiten.

4. Methodisches Vorgehen: Exakte Teilschritte gewährleisten die Realisierung

- Bedarfsanalyse bei den Behinderten der Lahrer Werkstätten
- -konzeptionelle Überlegungen im Mitarbeiterteam (1978-1983)
- Feststellung der Kosten
- Suche nach Objekt-Trägern
- Zuschußanträge: Spendenaufruf
- -Einrichtung von Arbeits-Beschaffungs-Maßnahmen
- Einrichtung von Behinderten-Arbeitsplätzen
- -Suche nach geeignetem Objekt in der Innenstadt
- langfristige Anmietung des Objektes
- Eigenausbau und Einrichtung des Treffpunkt
- -Konkretisierung der Konzeption mit allen Beteiligten
- Information der Öffentlichkeit
- Eröffnung des Treffpunkt
- -Tages-, Wochen- und Jahresplanung des Programms
- regelmäßige Pressearbeit
- feste Einbindung in Gesamtkonzeption der Lahrer Werkstätten für Behinderte gem. GmbH

5. Auswirkungen: Es ist >in<, sich im Cafe Lahr zu treffen -ein Ergebnis 2jähriger pädagogischer Arbeit

- Ständige Präsenz in der Innenstadt
- wesentlich h\u00f6herer Bekanntheitsgrad der gesamten Arbeit der Lahrer Werkst\u00e4tten f\u00fcr Behinderte gem. GmbH
- - vielfältige neue Beziehungen zu behinderten Menschen
- - Freizeitmöglichkeiten für die Behinderten verbessert
- - immer noch Schwierigkeiten beim Schaffen von kreativ-orientierten Arbeitsplätzen
- Der *Treffpunkt* ist mittlerweile:
- Treff f
 ür alle Behinderten Lahrs (Beziehungsprobierfeld)
- - Schulpausentreff für Schüler
- - Cafe für Passanten
- Laden für Kaufinteressenten
- Treff für Freizeitclubs
- Treff für Sozialarbeiter
- Treff f
 ür kirchliche Gruppen und Organisationen
- Treff für Jugendgruppen
- Treff für politische Parteien und gesellschaftliche Gruppierungen
- Arbeitsplatz f
 ür Arbeitslose
- Arbeitsplatz f
 ür Behinderte
- Zivildienststelle
- Bühne für unbekannte Musiker und Künstler
- Bühne für bekanntere Musiker und Künstler
- - Veranstaltungsort für sozialkritische Aktivitäten
- - Veranstaltungsort für behindertenspezifische Diskussionen
- ständige Anlaufstelle für interessierte Fachkreise (Vorzeigeobjekt)

Quellen

Gespräche mit Heilerziehungspfleger Karl-Heinz *Schaller, dem* Wohnheimleiter der »Lahrer Werkstätten«, zugleich im Stadtrat der Stadt Lahr und Ortsvorsteher des Stadtteils Langenwinkel.

Manuskript von Karl-Heinz Schaller.



9. >Wohnen wie jeder andere auch< - Gestuftes Wohnangebot für geistigbehinderte Beschäftigte der Werkstätten

1. Vorbemerkung: Berufliche Integration ist kein Garant für soziale Integration

Die Lahrer Werkstätten für Behinderte gem. GmbH ist Teil der Johannes-Anstalten Mosbach. Diese sind Mitglied beim Diakonischen Werk Baden. In der Werkstatt der »Lahrer Werkstätten« arbeiten 220 geistig- und mehrfachbehinderte Menschen.

Im Wohnheim der »Lahrer Werkstätten« wohnen 66 Behinderte in 9 Wohngemeinschaften. Weitere 55 wohnen in 15 unterschiedlich großen angemieteten Wohnungen in Lahr und Umgebung. Das gestufte Wohnangebot orientiert sich primär an den sehr individuellen Fertigkeiten und Bedürfnissen der Betroffenen. Auch versteht sich das gestufte Wohnangebot der teilstationären »Lahrer Werkstätten« als letztes Glied im Förderkonzept der vollstationären »Johannes-Anstalten«.

2. Ausgangslage, Wohnplätze gesucht, aber bitte außerhalb des Wohnheimes

Die »Lahrer Werkstätten« wurden 1974 ihrer Bestimmung übergeben. Eine Werkstatt für 220 Behinderte und ein Wohnheim mit 84 Wohnplätzen waren auf einem Grundstück im Industriegebiet in Lahr-Langenwinkel errichtet worden.

Schon nach kurzer Zeit wurde ein Problem besonders deutlich. Viele Heimbewohner beklagten die relative Abgeschiedenheit und die daraus resultierenden Schwierigkeiten, in die Stadt zu kommen und Kontakte zu knüpfen. Kontakte waren lediglich zu den Bürgerinnen und Bürgern des auf der gegenüberliegenden Straßenseite befindlichen Stadtteils Langenwinkel möglich. Diese wurden allerdings sehr rege gesucht und ausgebaut.

Zwei Gesichtspunkte bestimmten fortan im wesentlichen die weiteren Bemühungen im Bereich »Wohnen« bei den »Lahrer Werkstätten«:

- die überaus große Nachfrage nach Wohnplätzen und
- ein hohes Maß an Unzufriedenheit mit dem »großen Wohnheim«.

Obwohl in den Ursprungsplanungen, Ende der sechziger Jahre, noch ein zweites Wohnheim vorgesehen war, hat man diesen Plan sehr schnell aufgegeben und nach dezentralen Alternativen gesucht. Auch wurde bald deutlich, daß die Wohngruppen im Wohnheim zu groß und zu heterogen belegt waren. Deshalb sollten sie neue bauliche Strukturen erhalten und aufgelockert werden. Eine Außenwohnung für 3 Bewohner wurde als eine Art »Versuchsballon« bereits im Jahre 1976 in Langenwinkel angemietet.

Die Erkenntnisse aus dieser »Versuchs«-Wohngemeinschaft waren überwiegend positiv. Dadurch wurde allen Beteiligten bewußt, daß künftiger Wohnplatzmehrbedarf »außen« angemietet werden sollte. Auch sollte das Wohnangebot sehr viel differenzierter auf die Fertigkeiten und Bedürfnisse der Betroffenen eingehen.

Langfristige Aufgaben des Wohnheimes sollten dabei nach wie vor sein:

- 1. Mittelpunkt bzw. Stützpunktfunktion für das dezentrale, gestufte Wohnangebot für die Behinderten der Lahrer Werkstätten.
- 2. »Trainings«-Wohngemeinschaften vor dem Wohnen im sozialen Umfeld.
- 3. Dauerwohnplatz für betreuungsbedürftige Personen, die z. B. in den Bereichen Selbstbesorgung und Sozialverhalten noch Defizite haben.
- 4. Seniorenwohngemeinschaften, auch mit entsprechenden Pflegemöglichkeiten für Behinderte, die aus dem Arbeitsleben der WfB ausgeschieden sind.
- 5. Kurzzeitwohnplätze für Behinderte, die noch bei den Eltern oder Angehörigen leben. Kurzzeitaufnahmen sollten zum einen die häusliche Situation kurzzeitig entlasten und somit stabilisieren und zum anderen allmählich auf das Wohnen im Wohnheim oder in Wohngemeinschaften vorbereiten.

3. Konzeption: Jeder soll seine Nestwärme im eigenen Wohnraum finden

Thesen zum Konzept:

- 1. Erwachsene geistig Behinderte wohnen in Familien, in Wohngruppen, in Wohngemeinschaften, in Wohnheimen und in Anstalten. Selbstverständlich müssen gerade auch für diesen Personenkreis die heute allgemeingültigen Vorstellungen von Wohnqualität Anwendung finden.
- 2. Elementarste Voraussetzungen wie, sich in der Wohnung wohlfühlen können, beheimatet und geborgen fühlen, Raum für eine Intimsphäre, Raum für Kreativität, müssen besondere Bedeutung haben.
 - Nur so kann sich allmählich Identifikation mit der eigenen Wohnung entwickeln, »Nestwärme« entstehen und Gruppenfindung stattfinden.
- 3. Der günstigste Lebensraum für Menschen ist wohl die Kleingruppe, z. B. die Familie. Entfällt beispielsweise die Herkunftsfamilie als Primärgruppe für behinderte erwachsene Menschen, müssen »familienähnliche« Strukturen als Lebensräume vorhanden sein.
- 4. Je nach individuellem Selbständigkeitsgrad und Persönlichkeitsentwicklung der behinderten Menschen müssen also Wohnformen im »integriert offenen« (»Wohngemeinschaften) oder »integriert geschützten« Bereich (Wohnheim) geschaffen werden. Im »integriert offenen« Bereich ist ein sehr viel höheres Maß an individuellem Wohnen, auch weitgehende Eigenverantwortlichkeit in der Gestaltung des persönlichen Lebensraumes möglich. Dies kann am ehesten in angemieteten Wohnungen mit »natürlicher« Nachbarschaft geschehen.
 - Im »integriert geschützten« Bereich leben geistig behinderte Erwachsene in einem von den Bezugspersonen weitestgehend geschaffenen, also primär fremdbestimmten »Schonraum«. »Natürliche« Nachbarschaften sind dort nur bedingt möglich.

Schwerpunkte des Konzeptes (Diese sind in einem gesonderten Aufsatz »Wohnkonzept der LWfB« ausführlich beschrieben und können dort abgerufen werden).

- 1. Dezentrales, gestuftes Wohnangebot Wohnformen differenziert in den Kategorien:
 - Wohnform 1: im Wohnheim Dauerwohnplatz
 - Wohnform 2: im Wohnheim »Trainings«-Wohnen
 - Wohnform 3: in Wohngemeinschaft aktive Lebensbegleitung
- Wohnform 4: in Wohngemeinschaft Lebensbegleitung
 - Wohnform 5: in Wohngemeinschaft offenes Wohnen
- 2. Selbstbesorgung lebenspraktisches Handeln soziales Umfeld Förderprogramme unter unmittelbarer Einbeziehung der Lebensrealitäten
- 3. Wertevermittlung, z. B. Eigentum Geld selbständige Kontoführung praktische Hilfen der Sparkasse
- 4. Rechte und (aber auch) Pflichten als Bürgerin/Bürger der Bundesrepublik, des Landes Baden-Württemberg, der Stadt Lahr
- 5. Freizeit dient der Regeneration, soll aber nicht »verplant« sein. Urlaub in kleinen Neigungsgruppen, keine »Massenauftritte«
- 6. Öffentlichkeitsarbeit regelmäßige »Pressetaktik« Rundfunk Fernsehen -Publikation der praktischen Erfahrungen
- 7. Unmittelbare, auch institutionalisierte Mitwirkung der Behinderten im Heimbeirat, auch in Mitarbeitergremien als Teilhabe am Leben
- 8. Behinderte Frauen und Männer wohnen zusammen: unter einem Dach? in einer Wohnung? in einem Zimmer?

Versuch einer Antwort auf die Fragen. - Koedukative Konzeption basiert auf

- a) artikulierten und gelebten Bedürfnissen der Betroffenen
- b) christlichem Menschenbild
- c) humanitärem Lebensrahmen von Menschen
- d) individuellen Möglichkeiten, die das gestufte Wohnangebot zuläßt.

4. Methodisches Vorgehen: Soziale Integration braucht detaillierte Planung

Schritte zur Bildung von Wohngemeinschaften bei den LWfB

- Verantwortlicher Mitarbeiter (Gruppenleiter) wohnt bereits in dörflicher Gemeinschaft oder Wohngegend. Er hat dort schon Kontakte zum Umfeld, Mitgliedschaft in Vereinen, Aktivitäten in Kirchengemeinde und andere Funktionen. »Um ihn herum« siedelt sich dann eine Wohngemeinschaft an.
- 2. Suche nach geeignetem Mietobjekt (2-Familienhaus mit entsprechenden Neben- und Funktionsräumen, Garten etc.). Anzustreben ist 5- bis 10-jähriger Mietvertrag. Ausstattung der Wohnräume soll dem allgemeinen Standard entsprechen, keine Uniformierung, keine Sonderausstattung.
- 3. Gruppenfindungsprozeß (wer zieht mit wem zusammen) und »Trainings-Wohnen«. Dadurch wird das Wohnen in Wohngemeinschaften gründlich vorbereitet.
- 4. »Umfeld« muß gut »beackert«, vorbereitet sein. Kirchengemeinden, politische

- Gemeinde und deren Repräsentanten müssen für die Idee gewonnen werden und sich als »Multiplikatoren« zur Verfügung stellen.
- 5. Nachbarschaftskontakte im Vorfeld aufbauen, zum Essen einladen, zur Fete einladen, Gesprächsatmosphäre unterstützen, erleben lassen, keine Tabuisierung von Problemen, Möglichkeiten der konkreten Nachbarschaftshilfe und praktischer Diakonie aufzeigen.
- 6. Durch Anmieten individueller Wohnräume, z. B. dörflich oder innerstädtisch, hohes Maß an Wohngruppendifferenzierung möglich, was die Fertigkeiten, Bedürfnisse, aber auch gelegentlich die Besonderheiten der Betroffenen angeht.
- 7. Einzug der im Wohnheim > trainierten« Bewohner in 3er oder 4er Kleingruppenüberschaubarer Wohnbereich, der weitestgehend selbst gestaltet wurde (renovieren einrichten), großes Fest, z. B. im Hof, veranstalten - alle möglichen Nachbarn und Leute einladen.
- 8. Bezugsgruppen sollen längere Verpflichtung eingehen (mindestens 5 Jahre Beheimatungs-Phase) auch zu in Frage kommenden Heimbewohnern vorab ausgeprägte Partnerschaft aufgebaut haben.
- 9. Danach ständige Kontakte zur politischen Gemeinde, Repräsentanten, Nachbarn, Presse, wie unter 5 beschrieben, pflegen und ausbauen.
- 10. Die Wohngemeinschaften verstehen sich alle als Teil des Gesamtwohnangebotes der LWfB gem. GmbH. Eingebunden und getragen vom »Förderkonzept Wohnen«. Das Wohnheim ist Stützpunkt und hat Mittelpunktfunktion. Die Möglichkeiten eines Umzuges von . .. nach . . . sind bedarfsorientiert immer gegeben.

5. Auswirkungen: Wohnen wie alle anderen auch -zusammen mit der Freundin oder dem Freund

- Zufriedenheit der Betroffenen mit ihrer Wohnsituation hat sich erheblich verbessert.

 Aussagen: »Wir sind vorwärts gekommen«, »sind heute viel besser dran« »wohnen wie alle anderen« »fahren zur Arbeit mit dem Bus« »kaufen unsere Lebensmittel selbst ein « » wohnen mit Freundin oder Freund zusammen« usw.
- Auffallend weniger (oft keine) »Hilfen« bzw. »Stabilisatoren« in Form von Therapie und Psychopharmaka nötig.
- Annähernd für alle Fertigkeiten, Bedürfnisse, aber auch Besonderheiten (Verhaltensauffälligkeiten) der Betroffenen Wohnlösungen bzw. homogene Gruppen gefunden.
- Größere Sinnzufriedenheit der Mitarbeiter höheres Engagement mehr Solidarität.
- Eher möglich ist:
 Haustierhaltung, Gartenpflege, einkaufen, selbst kochen, ins Kino gehen, zum Sport gehen, selbst in den Verein gehen u.v.a.m.

- -Sehr viel höhere Identifikation mit der eigenen Wohnung Liebe zum Einrichtungsdetail mehr Sorgfalt und mehr Achtsamkeit mit der Einrichtung.
- -Wohnwelt Arbeitswelt werden »getrennt« erlebt ist unter den Bedingungen, unter denen Behinderte derzeit noch arbeiten, sehr positiv.
- -Größere Resonanz bei Nachbarn anfängliche Unsicherheiten weitgehend abgebaut »der Behinderte« ist zu einem »normalen« Nachbarn geworden.
- -»Sog«-Wirkung Aufnahmedruck vermehrte Aufnahmeanfragen, auch von außerhalb des eigentlichen Einzugsgebietes.
- -Vielfältige neue Bekanntschaften werden gemacht. Auch werden viel neue Beziehungen geknüpft.
- -Ständige Fortentwicklung des Konzeptes notwendig Anpassung an Entwicklungen.
- -Weitere Auflockerung des Wohnheimes gleichzeitig anmieten von weiteren Wohnungen.
- -Viele »Besichtigungs«-Wünsche müssen abgewehrt werden.
- -Verstärkt Angebote von Tages-»Besuchen« und mehrtägigen Hospitationen notwendig.
- -Zeitlich begrenzter »angemieteter« Wohnraum läßt im Gegensatz zu »eigens für Behinderte gebauten« Wohnraum, bei zu Mitte der neunziger Jahre erwartenden stagnierenden Nachfragen, größere Flexibilität.
- -Mit Partnerin oder Partner zusammen in Wohngemeinschaft oder gar in einem Wohnraum leben, ist möglich (Behinderten-Ehe).
- -Weitere Qualifizierung, konkrete Anleitung der Mitarbeiter, ist dringlicher.
- -Auch ehrenamtlichen Helfern (oft Nachbarn) werden Informationen, Anleitungen gegeben.
- -Gestuftes Wohnangebot ist für den Kostenträger im Verhältnis zum stationären Wohnen wesentlich kostengünstiger.

Quellen:

Gespräche mit Heilerziehungspfleger Karl-Heinz Schaller, dem Wohnheimleiter der »Lahrer Werkstätten«, zugleich im Stadtrat der Stadt Lahr und Ortsvorsteher des Stadtteils Langenwinkel.

Manuskript von Karl-Heinz Schaller.

9. >WOHNEN WIE JEDER ANDERE AUCH< - GESTUFTES WOHNANGEBOT DER WERKSTÄTTEN

(Abb. Fehlt) (Abb. Fehlt)

(Abb. Fehlt)

Wohnheim der Werkstätten

- GESTUFTES WOHNANGEBOT DER
(Abb. Fehlt)
(Abb. Fehlt)

10. >Wenn man mit Händen und Füßen reden muß . . .< - Mitbürger erleben Gebärden-Sprache gehörloser Mitmenschen

1. Vorbemerkung: Gehörlose Menschen denken, fühlen und sehen anders

»Legen wir hörenden und nichthörenden Menschen die gleiche Fotografie vor, etwa das Bild von einem Verkehrsunfall, dann werden wir feststellen, daß die hörenden Menschen aus dem Bild eine Geschichte herauslesen. Sie werden wahrscheinlich von den Ursachen des Unfalls berichten; sie werden beschreiben, wie die Menschen zusammenströmen und der Polizist hinzukommt. Die Momentaufnahme der Fotografie wird eingefügt in ein lebendiges Geschehen.

Der gehörlose Mensch dagegen wird sehr präzise und minutiös das beschreiben, was er im Moment sieht. Er wird beschreiben, wie die Windschutzscheibe gebrochen ist, er wird schildern, wie die Autos und die Menschen auf dem Bild aussehen, und das wahrscheinlich sehr viel genauer, als wir es beschreiben können, die wir über alle 5 Sinne verfügen. An diesem einfachen Beispiel wird deutlich, daß Gehörlosigkeit nicht nur das Fehlen eines von 5 Sinnen bedeutet, sondern tiefgreifende Auswirkungen auf die gesamte Persönlichkeit hat.« (Gedanken von Pfarrer Dietrich Berg, Wilhelmsdorf).

Gehörlosigkeit sieht man nicht. Sie ist eine wenig bekannte Behinderung. Dabei ist das Ohr das >sozialste Sinnesorgan<. Wenn ein Sinnesorgan bei Menschen ausfällt, in unserem Fall das Ohr, steht dem Menschen ein wichtiger Teil für die Gestaltung des eigenen Lebens nicht mehr zur Verfügung.

Der Mensch kann die Sprache nicht hören und lernen, er kann sich auch nicht sprachlich ausdrücken und nicht sprechen. Vielen Menschen ist diese Auswirkung gar nicht bekannt. Sie meinen vielmehr, wenn das Ohr ausfällt, dann übernimmt sofort ein anderes Organ, z. B. das Auge, die Hörfunktion. Diese Annahme ist aber nur zum Teil richtig. Das Auge wird zum Ohr des Hörbehinderten. Er versucht mit den Augen die gesprochene Sprache vom Mund des Sprechenden abzulesen. Aber Sprache ist mehr als Sprechen. Dazu einige Anmerkungen:

Bevor der Mensch spricht, beginnt die Phase der Aneignung des mit dem Wort verbundenen Begriffes. Der Zusammenhang von Taubheit und Stummheit wird meistens nicht erkannt. Wir sehen nicht, daß die Taubheit die Sprachaufnahme und den Sprachentwicklungsprozeß behindert oder unterbunden hat. Der gehörlose Mensch kann Sprache nicht auf natürlichem Wege in Kontakt mit der Muttersprache in ihrem lautlichen Bestand und ihrer semantisch-syntaktischen Form und ihrem Inhalt lernen.

Der gehörlose Mensch muß Sprache und Sprechen auf künstlichem Wege lernen. Ein Teil dieses Lernvorgangs ist das Ablesen der Sprache vom Mund des Sprechers. Die Sprechbewegungen eines normalen Sprechtempos liegen pro Silbe bei 0,2 bis 0,3 Sekunden. Wenn langsamer gesprochen wird, ca. 0,7 Sekunden pro Silbe, sind die Sprechbewegungen des Mundes besser zu sehen. Aber nicht nur das Sprechtempo

bereitet den Ablesenden Schwierigkeiten, sondern auch die wenigen Mundbilder, die man erkennen kann.

Ich bin hörbehindert

Ich bin hörbehindert Sprechen Sie bitte

bitte, helfen Sie mir beim Hören!

bitte , sprechen Sie deutlich, langsam und laut, aber nicht zu laut !

und

bitte , sehen Sie mich beim Sprechen an!

Schauen Sie mich an beim Sprechen,

Ich danke Ihnen für Ihr Verständnis.

schreien Sie bitte nicht. Ich danke Ihnen für Ihre Freundlichkeit!

Es stehen nur 11 bis 12 unterschiedliche Lautbilder oder Absehbilder zur Verfügung. Diese sind sieben bis acht konsonantische oder vier vokalische Bewegungsmerkmale. Bei allen intensiven Bewegungsübungen erfaßt das Auge des gehörlosen Menschen bis zu 75 % der gesprochenen Sprache. Der Rest des Ablesens ist Kombination.

Wer von Geburt an gehörlos oder schwerhörig ist, lernt die Kunst des Absehens leichter. Sie wird ihm antrainiert, da er ohne diese Fertigkeit gesprochene Sprache nicht aufnehmen kann. Wer später ertaubt oder schwerhörig wird, hat es hier viel schwerer. Nur mit viel Mühen und ständiger Überwindung der Resignation erlernt er die Kunst des Ablesens.

Um das Ablesen der Sprache vom Munde des Sprechers zu erleichtern, haben die Menschen mit der Zeit zusätzliche Hilfen erfunden. Hier sind zu nennen: Die Gebärden, Mimik und Gestik und das Fingeralphabet. Gebärden sind bewußt erzeugte Bewegungen des Körpers, besonders der Hände und Arme, zum Zwecke von Mitteilungen, Darstellungen und Hinweisen für den Partner. Das durch die Bewegung der Hände und Arme zustande kommende Bild macht das eigentlich Zeichenhafte der Gebärde aus.

In der Bundesrepublik will man - dazu hilft das 1977 erschienene Handbuch: »Die Gebärden der Gehörlosen« - nach dem Vorbild anderer Staaten einheitliche Gebärden einführen. Die neuen Gebärden verfeinern natürliche und schaffen abstrakte Gebärden. Gehörlosenschulen und -verbände haben im November 1982 beschlossen, sich an der weiteren Erarbeitung zu beteiligen. Für geistigbehinderte gehörlose Menschen ist eine einfache Form aus natürlichen Gebärden entwickelt worden. Sie sind nichts anderes als in die Luft gezeichnete Bilder, die jeder bildlich denkende Mensch schnell lernen und gebrauchen kann.

(Abb. Fehlt) (Abb. Fehlt)

Alle Gebärden werden durch Gestik und Mimik unterstützt. Das Fingeralphabet kennen viele Menschen. Die einfachste Form zeigt mit den Fingern beider Hände Buchstaben, ohne daß Worte gesprochen werden.

Dieses schriftliche Fingeralphabet verbindet hörende und gehörlose Menschen. Es ist ein natürliches Hilfsmittel, ähnlich wie das Aufschreiben von Worten, das uns hilft, kurze Informationen weiterzugeben.

Verfeinert wurde dieses Alphabet durch weitere Manualsysteme (Manus = Hand). Wir unterscheiden graphembezogene, absehbezogene und phonembezogene Manualsysteme.

(Abb. Fehlt)

Fingeralphabet (schriftzeichenbezogene Handzeichen GMS)

Lautgebärden für "m"

(Abb. Fehlt)

Die flach gestreckte Hand liegt mit ihrem Handrücken an der Kinnunterseite (Abfühlen der Vibration, die bei der Bildung des Lautes entsteht)

Nach einem Verzeichnis der Bayerischen Landesschule für Gehörlose. München

(Abb. Fehlt)

Zeigefinger am Nasenflügel (Hinweis auf "vibratorische Erfahrungen an der Nase"1

Entnommen aus dem Buch "Phonembestimmtes Manual system (PMS1", Klaus Schulte, Villingen-Schwenningen 1914

Lautgebärde (lautsprachbezogene Handzeichen PMS)

Der Gebrauch der Manualsysteme ist umstritten. Die meisten gehörlosen, schwerhörigen und ertaubten Menschen beherrschen diese Systeme nicht. Fachleute sagen, daß diese zusätzlichen Zeichen die Konzentration, die für das Sprechen und Ablesen erforderlich ist, schwächen.

2. Ausgangslage und Konzeption: Bildungsplanung im Kostenträger-Dschungel

2,5 bis 3 Millionen Menschen in der Bundesrepublik, das sind ca. 5% der Gesamtbevölkerung, können schlecht und davon etwa 60 000, ca. 1%, können Umgangssprache nicht hören. Hörschädigungen sind darum keine seltenen Ausnahmen. Die Gesamtzahl dürfte in Zukunft eher zunehmen, weil einem möglichen Rückgang von Hörschäden bei Kindern durch verbesserte medizinische Versorgung eine deutliche Zunahme von Altersschwerhörigkeit und Lärmschädigungen gegenübersteht.

Nach einer Graphik der Ärztezeitung Nr. 52 vom 15. 12. 1982 wurden im Jahr 1981 genau 14164 Personen erfaßt, bei denen Lärmschwerhörigkeit oder -ertaubung als Berufskrankheit gemeldet wurde.

- 1. Der *Deutsche Gehörlosenbund* führt in Verbindung mit den Gehörlosenvereinen, den Volkshochschulen, den Kirchen, den verschiedenen städtischen Ämtern Gebärdenkurse zur Erlernung der Gehörlosengebärdensprache durch. Es gibt bereits, neben dem o. g. Gebärdenbuch einen siebenstündigen Gebärdenkurs auf Video-Kassetten.
- 2. Der *Deutsche Schwerhörigenbund* (DSB) hat über viele Jahre hinweg, und er tut es noch heute, Ferienabsehkurse oder wöchentliche Absehkurse durch seine Vereine eingerichtet oder andere Hörhilfen erdacht.
 - Viele Ertaubte haben dieses Angebot angenommen.
 - Die Schwerhörigenvereine, private Gruppen oder Volkshochschulen verschiedener Städte haben z. T. die Kosten übernommen. Diskutiert wurde in übergeordneten Fachkreisen darüber, wer die Kosten übernehmen muß. Dabei wurde gestritten, ob die Hilfen nun medizinischer oder pädagogischer Art seien.
- 3. Der DSB mit dem Institut für berufsbegleitende Aus- und Fortbildung des Diakonischen Werkes Schleswig-Holsteins in Rendsburg (IBAF) hat im August 1983 ein vierwöchiges Seminar für Ertaubte und Schwerhörige begonnen, in dem die Teilnehmer unterwiesen wurden in Hörtraining, Hörtechnik, Mund-Hand-System, Gruppengesprächen, Audiologie, Rechtsfragen und Technik. In Einzel- und Gruppengesprächen wird alles intensiv erprobt.

In vier Wochen kann den Ertaubten besser geholfen werden als in wöchentlichen Absehstunden. Die Kosten werden in der Regel von der Bundes- oder der Landesversicherungsanstalt übernommen, wenn das Seminar zur Erhaltung oder zur Erschließung eines Arbeitsplatzes dient oder wenn das Seminar eine Voraussetzung für eine

Umschulungsmaßnahme ist. Der Teilnehmer muß aber 15 Jahre Beiträge zur Renten-

versicherung bezahlt haben. Wenn BFA oder LVA die Kosten nicht übernehmen, muß ein anderer Kostenträger gefunden werden. »Bei 74 Seminarteilnehmern hatten wir es mit 42 verschiedenen Kostenträgern zu tun«, schrieb der Rendsburger Seminarleiter. Ein Kostenträger-Dschungel erschwert diese wichtige Arbeit. Es wird immer noch überlegt, ob dies nun eine medizinische oder eine pädagogische Hilfe ist. Daß es auf jeden Fall eine menschliche Hilfe ist, erfährt der, der an diesen Kursen teilnimmt.

3. Methodisches Vorgehen: Integration ist Millimeterarbeit

- 1. Die im DSB organisierten Schwerhörigen und Ertaubten waren schnell durch den
 »DSB-Report« Zeitschrift des Deutschen Schwerhörigenbundes auf diese neue Möglichkeit
 der Integrationshilfe aufmerksam gemacht worden. Sie haben versucht, an den Kursen
 teilzunehmen. Doch oft wurde uns der abschlägige Bescheid der Krankenkasse oder der
 Versicherungsanstalt gezeigt. Oft begann hier wieder eine weitere Resignation.
 Die in Selbsthilfeverbänden organisierten Schwerhörigen und Ertaubten wissen von den
 - Die in Selbsthilfeverbänden organisierten Schwerhörigen und Ertaubten wissen von den möglichen Hilfen. Wer aber informiert die, die täglich neu hinzukommen, die durch Lärm schwerhörig gewordenen oder ertaubten Menschen?
- 2. DSB und IBAF haben in Verbindung mit dem Grünen Kreuz und anderen Organisationen auf diese Integrationshilfe aufmerksam gemacht. Trotzdem machen nur wenige nicht organisierte Schwerhörige und Ertaubte von diesem Angebot Gebrauch. Sie versuchen zuerst, allein mit ihren Hörproblemen fertigzuwerden und selbst durch den Kostenträger-Dschungel vorzudringen. Oft resignieren sie, da sie durch ihre Schwerhörigkeit einer Rede nicht folgen können, Informationen nicht verstehen oder mißverstehen, und darum ihre Eigeninitiative schnell gestoppt wird.
- 3. Die *Schwerhörigenvereine*, die Betroffenen versuchen hier einander zu stützen, suchen Behindertenberatungsstellen auf, machen diese oft erst mit diesen Einrichtungen bekannt und versuchen, die Erfolge weiterzusagen.
- Volkshochschulen und andere Bildungseinrichtungen bieten in ihren Programmen Gebärdenkurse für Hörende an. Interessierte Menschen (Arbeitskollegen, Familienangehörige, Sozialarbeiter, Altenpfleger,

Freunde und Bekannte von Hörgeschädigten) melden sich und nehmen um einer besseren Kommunikation willen gerne an diesen Bildungsmöglichkeiten teil.

5. Durch das *Fernsehen* wurden viele Menschen auf die Gebärdensprache der Gehörlosen aufmerksam. Sie verfolgen interessiert die speziellen Programme für Gehörlose und Schwerhörige und gewinnen dadurch neue Erkenntnisse für den Umgang mit hörgeschädigten Menschen.

Die Wahrnehmung der Gehörlosen, auch wenn sie nur im Fernsehen ist, überwindet die in ihnen wohnende Angst vor behinderten Menschen.

6. Zusätzlich werden Hilfen durch Untertitelungen einiger Fernsehsendungen angenommen. Nicht nur gehörlose und schwerhörige, sondern auch viele ältere Menschen, geschätzt wird von den Rundfunkanstalten die Zahl von 10 Millionen Zuschauern, haben in den letzten Jahren einen neuen Fernsehapparat mit Decoder gekauft oder ihren alten Apparat umrüsten lassen. Leider haben dies noch nicht alle getan. Viele wissen von dieser Möglichkeit noch nichts, obgleich regelmäßig in Vereinen und Verbänden theoretisch und praktisch immer wieder auf diese neue Informationsmöglichkeit aufmerksam gemacht wird.

In vielen europäischen Ländern und in den USA hatte man nach etlichen Versuchen begonnen, wöchentlich oder täglich einmal das gesprochene Wort im Fernsehen durch Schrifttafeln zu ergänzen. In den USA wurde neben dem Sprecher ein Gehörlosendolmetscher eingeblendet, so daß der Hörende und der Gehörlose gleichzeitig informiert wurden. Da aber nur ein kleiner Personenkreis (0,03% der Bevölkerung) die Gebärdensprache versteht, wurde der Untertitelung der Vorzug gegeben. Hier gab es schon Erfahrungen durch nicht-synchronisierte Filme.

Im August/September 1977 und 1979 wurde während der Funkausstellung in Berlin der Videotext eingeführt und ab März 1980 versuchsweise mit der Tagesschau-Untertitelung begonnen. Jetzt bieten die Fernsehsender über die »Tafel 150« regelmäßig untertitelte Sendungen an, die von den Besitzern von Fernsehapparaten mit Decodern gesehen werden können. Die anderen Fernsehzuschauer sehen die Titel nicht.

Die Begründung der neuen Geldausgabe wurde langsam angenommen. Der Lernprozeß ist noch im Gange. Durch das gegenseitige Informieren: »Hast Du schon im Fernsehen gelesen, daß ...«, ist nun das Interesse an Nachrichtensendungen usw. gestiegen. Was früher langweilig und unverständlich war, ist jetzt interessanter und informierender.

Aber wer informiert die älteren Mitbürger über diese Möglichkeit?

4. Auswirkungen: Ein Kurbad öffnet sich, die Berleburger lernen ... vom Postboten bis zum Chefarzt

1. Seminare und Absehkurse führen zum Erfolg

Die Schwerhörigen und Ertaubten lernen in diesen Seminaren und Absehkursen, das gesprochene Wort vom Munde des Sprechers abzulesen. Diese Kunst wird intensiv trainiert. In kleinen Gruppen von acht bis zwölf Personen wird gelernt.

»Selbst die eigene Stimme höre ich nicht mehr«, sagt eine Teilnehmerin des Kurses. »Ich bin darum beim Sprechen sehr unsicher geworden. Ich glaube, meine Aussprache verschlechtert sich, und ich spreche wohl viel zu laut.«

Der Absehlehrer versucht das Selbstvertrauen wieder aufzubauen. Durch Hörtaktik bzw. Kommunikationstaktik wird das Selbstbewußtsein wieder gestärkt.

»Mein Sohn sagte zu mir«, so berichtet ein Teilnehmer, »du bist wieder selbstbewußter geworden. Du bist fröhlich und nimmst wieder an unserem Familienleben anteil. Darüber sind wir alle froh.«

2. Angebote für Hörgeschädigte im Kurbad Berleburg

Die zwei großen Kurkliniken, aber auch einige kleinere Sanatorien des Ortes haben zusammen mit der Kurverwaltung ihre Häuser hörbehindertengerecht ausgestattet. Sie bieten Einzelzimmer, kleine Eßräume, viele Freizeitaktivitäten, die zum Kurprogramm gehören und für Hörgeschädigte geeignet sind, an.

Die Vorträge der Ärzte werden in Räumen mit Induktionsschleife und Overhead-Projektor gehalten. Schwerhörige hören direkt und ohne Nebengeräusche mit ihren Hörgeräten den Vortrag und können zusätzlich das gesprochene Wort lesen. Das erleichtert auch den Ertaubten die Teilnahme an den Vorträgen.

»Selbst der Chefarzt«, so berichtet eine Kurteilnehmerin, »hat eine kleine »Schnell-Lösch-Tafel« in seiner Tasche, » um - wenn ich mal wieder auf meiner Leitung saß und nichts verstand -eben alles aufzuschreiben.«

In der Kurklinik gibt es Schreibtelefone, damit gehörlose Kurteilnehmer ihre Angehörigen zuhause anrufen können. Das Hotel Bad Berleburger Hof in der Hochstraße 7 hat ein Schreibtelefon installiert, damit auch hörgeschädigte Angehörige dort ein Zimmer für sich bestellen können, wenn sie die Angehörigen besuchen wollen. Das Personal der Kurkliniken hat einen Kurs »Umgang mit Hörgeschädigten« absolviert, damit sie verständlich sprechen können. Selbst die Post hat einige Beamte ausgebildet, die an einem Schalter Dienst tun, der Hörgeschädigten weiterhilft. Der Schwerhörigenverein des Ortes ist immer ein guter Ansprechpartner für Klinik und Behinderte.

3.»Initiative Hörgeschädigten-Briefzirkel«

Viele Schwerhörige und Ertaubte können Sprache über das Ohr nicht mehr aufnehmen. Um trotzdem ein Gespräch führen zu können, hatten im Jahre 1956 drei Betroffene die Idee, einen Briefkreis aufzubauen, um durch die schriftliche Mitteilung Kontakte zu anderen Hörbehinderten herzustellen. Sie wollten die Isolierung überwinden, in die sie durch ihre Behinderung gekommen waren.

Seitdem sind über 200 Rundbriefe geschrieben und verschickt worden. Manche waren über 100 Seiten lang, denn jedes der etwa 40 »Brief-Zirkel«-Mitglieder fügte seinen Beitrag zu dem jeweiligen Leitthema hinzu.

Frau Emma Anz schreibt: »Manches Thema war berührt, ob es Fragen unserer Zeit, ob der Sinn von unserem Leid, reich im Geben, reich im Nehmen, waren alle, alle Themen.«

Die Gründer des Zirkels waren Frau Liselott Kröll, verstorben 1979 in Espen, Dr. med. August Mackauer aus Neuwied, verstorben 1963, und Dr. Fritz Träsch,

Zahnarzt aus Erlangen. Frau Kröll war schwerhörig, Dr. Mackauer und Dr. Träsch ertaubt. Heute wird der »Briefzirkel Liselott« geleitet von dem ertaubten Industriekaufmann Dieter Grotepaß aus Wülferathe bei Wuppertal.

Am 2. Juli 1984 wurde die »Initiative >Hörgeschädigten Briefzirkel Liselott< in Anerkennung praktizierender Mitmenschlichkeit« von Bundeskanzler Dr. H. Kohl und dem Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit, Dr. H. Geißler, ausgezeichnet.

4. »Sehen statt Hören«

Hörbehinderte Menschen haben jetzt mehr vom Fernsehen. Sie können schneller Katastrophenmeldungen (Smog-Alarm, Warnungen u. a.) aufnehmen, wenn die Untertitelung dieser Nachrichten nicht vergessen wird. Aufgrund der erhaltenen Informationen können Hörbehinderte jetzt ein Gespräch beginnen. Sie sind nicht mehr auf die zusätzliche Erklärung der hörenden Familienmitglieder beim Fernsehen angewiesen.

Das Fernsehen hat Hörbehinderte wieder neugieriger gemacht. Dies hat positive Auswirkungen auf das soziale Umfeld. Jetzt hat das Fernsehzeitalter mit seinen positiven, aber auch mit den negativen Seiten für die Hörgeschädigten begonnen. Neben der speziell für sie wöchentlich einmal, je eine halbe Stunde lang, ausgestrahlten Sendung »Sehen statt Hören« (im 3. Programm) haben sie die Möglichkeit, sich in Wissensgebiete Hörender einzusehen. Die Informations-Integration macht sich positiv bemerkbar.

Vor zehn Jahren, am 5. April 1975, wurde erstmals eine Fernsehsendung für Hörgeschädigte in Deutschland ausgestrahlt. Das 3. Programm des Bayerischen Rundfunks zeigte diese Sendung unter dem Namen »Sehen statt Hören«. Heute wird diese Sendung von allen Rundfunkanstalten übernommen und in allen Sendegebieten ausgestrahlt. Trotz der untertitelten Sendungen ist diese Sendung weiterhin wichtig. Der Deutsche Schwerhörigenbund hat 1973 in einem Memorandum gesagt: ». . . hier ergeben sich viele Möglichkeiten, die Schwerhörigen und Gehörlosen von Zeit zu Zeit mit ihren Problemen bei der Arbeit, der Ausbildung, in Familie und Öffentlichkeit darzustellen. Die Hörgeschädigten wollen auch mehr über sich selbst erfahren, wollen informiert werden, wo es welche Berufsmöglichkeiten gibt, welche Gesetze erlassen wurden, die sie betreffen, usw.«

Auf einen Nenner gebracht: Vonnöten ist eine Sendung, die speziell für Hörgeschädigte gedacht ist und ihren Informationshunger stillt. Der Wunsch nach einer solchen Sendung ist berechtigt, weil es schließlich »um mehr als 3 Millionen Hörgeschädigte geht, die im Bundesgebiet einschließlich Westberlin leben . . .«

Diese Sendung wird weiterhin von vielen Gehörlosen und Schwerhörigen regelmäßig gesehen. Der Informationswert ist in den Diskussionen zu spüren.

Das Spezialprogramm für Hörgeschädigte hat in der Regel folgenden Inhalt:

Beratung und Information für Hörgeschädigte Wichtige Meldungen der Woche

Absehkurse/Gebärdenkurse in regelmäßigen Abständen Hörbehinderte in Selbstdarstellungen Informationen für ältere Menschen

Aufklärung über den Umgang mit Schwerhörigen und Ertaubten.

5. Gemeinde erlebt Gebärden im Gottesdienst

Aus einem Heim für mehrfachbehinderte gehörlose Menschen wird berichtet:

»Der sonntägliche Kirchgang ist für die meisten Bewohner des Rotach-Heimes in Wilhelmsdorf seit ihrer Kindheit selbstverständlich. Dabei ist es weniger das gesprochene Wort, das sie mitnehmen - die meisten hören es ja nicht -, sondern das Erlebnis der Gemeinschaft und das Gefühl dabei zu sein. Und doch gehören sie nicht wirklich dazu, denn zwischen ihnen und der Gemeinde besteht eine Kluft, die durch das gesprochene Wort nicht überbrückt werden kann. Aus dieser Not erwuchs der Wunsch, die Gebärdensprache wieder bekannt zu machen und damit eine Brücke zu bauen zwischen den hör-sprachbehinderten Menschen und der Gemeinde.

Unserer Bitte an den Gemeinderat, in jedem Gottesdienst der Gemeinde ein paar Gebärden erklären zu dürfen, konnte leider noch nicht voll entsprochen werden. So mußten wir einen anderen Weg gehen. Ein kleines anspruchsloses Büchlein mit Fotos von den wichtigsten in der Haslachmühle und im Rotach-Heim gebräuchlichen Gebärden sollte an die Stelle des sonntäglichen Unterrichts treten. Je länger wir an diesem Büchlein arbeiteten, desto umfangreicher wurde es, so daß nun als Ergebnis das Buch: >. . . wenn man mit den Händen und Füßen reden muß< vorliegt. Vielleicht kann dieses Buch auch anderen Einrichtungen, in denen hör-sprachbehinderte, geistigbehinderte Menschen leben, behilflich sein.

Ein anderer Vorschlag jedoch konnte verwirklicht werden: Häufig wird in den Gottesdiensten ein Gedanke des Sonntagstextes in Gebärdensprache in wenigen Sätzen erklärt. Es ist für uns alle

immer wieder beeindruckend, wie eine ältere Taubstummenlehrerin es versteht, in den begrenzt zur Verfügung stehenden Gebärden das Evangelium, die frohe Botschaft, den Nichthörenden, aber auch den Hörenden zu verkündigen. Schon mancher hat mir gesagt: »Die Predigt habe ich längst wieder vergessen, aber das, was da gebärdet worden ist, das habe ich behalten. «Im

Mittelpunkt dieser kurzen Erklärung müssen immer die drei Gebärden stehen: Christus - Du - *lieb. Christus hat dich lieb.«* (Bericht von Pfarrer Dietrich Berg, Wilhelmsdorf)

6. >Treffpunkt der Gehörlosen< - Tor für gedolmetschte Begegnungen

Vor 15 Jahren wurde in der Henckelstr. 22 in Essen der »Treffpunkt der Gehörlosen« eröffnet. Hier sollten an einem Nachmittag und Abend in der Woche gehörlose Menschen die Möglichkeit der Begegnung haben, Erfahrungen austauschen, Auskünfte bekommen und durch einen Vortrag, eine Diskussion oder ein spielerisches Programm ihren Wissensdurst stillen oder die Möglichkeit gemeinsamen Tuns erleben.

Im Laufe der Zeit sind viele Referenten dort eingekehrt. Diesen wurde die Scheu vor gehörlosen Menschen genommen. Sie haben die Grundbegriffe für den Umgang mit gehörlosen Menschen gelernt. Die Gehörlosen haben gleichzeitig auch ihre Scheu vor fremden Menschen abgelegt und ihrerseits den Mut gefunden, Menschen, die in ihren Augen höher stehen, anzusprechen.

Dieser Personenkreis geht jetzt, wenn ein Dolmetscher zur Verfügung steht auch zu anderen Veranstaltungen. Wenn interessante Vorträge stattfinden, fordert er den Pfarrer von sich aus auf, zusammen dort hinzugeben. Hier ist es für den Dolmetscher

oft schwer, die Vorträge zu übersetzen. Leichter ist es, wenn das Sachgebiet dem Dolmetscher bekannt ist oder wenn er vorher das Referat schon gelesen hat. Nicht alle Referenten haben es gern, wenn neben ihnen ein Dolmetscher steht und darum die Aufmerksamkeit des Publikums nicht ungeteilt ihrer Rede und Ausstrahlungskraft gilt. Nur wenige Redner sind bereit, vorher ihr Manuskript aus der Hand zu geben.

Viele psychologische Barrieren müssen überwunden werden. Auch das hörende Publikum ist oft unsicher gegenüber gehörlosen Menschen. Viele halten Abstand von den Gehörlosen, reden mit dem Dolmetscher und nicht mit den Gehörlosen. Die Isolierung gehörloser Menschen ist bei solchen Veranstaltungen stark zu spüren.

In den letzten Jahren hat das Anstarren der plaudernden gehörlosen Menschen nachgelassen. Durch Sendungen für Gehörlose im Fernsehen ist die Gebärdensprache nicht mehr so geheimnisvoll. Einige, hier besonders die jüngeren Menschen, versuchen nun ihrerseits mehr mit den Händen zu reden. Sie sind selbstbewußter geworden. Das ist gut.

Quellen:

Gespräch mit Pfarrer Horst *Paul*, Leiter der Ev. Gehörlosengemeinde Essen. Gespräch mit gehörlosen Gemeindemitgliedern anläßlich eines gedolmetschten Vortrages in Essen. Manuskript von Pfarrer Horst *Paul*.

Gespräch mit Pfarrer Dietrich *Berg,* Leiter des Rotach-Heimes in Wilhelmsdorf. Buch: »... wenn man mit Händen und Füßen reden muß«, Wilhelmsdorf 1985.

11. >FID - Freiwillige Schule fürs Leben< - Familienentlastungsdienste und Integrationshilfen für Schwerbehinderte

1. Vorbemerkung:

Lernen durch Begegnung und Erfahrung in der Ernstsituation

Freiwillige Schule für das Leben - diese Idee, umgesetzt in ein pädagogisches Prinzip, steht stellvertretend für Namen, die pädagogische Geschichte machten: Janusz Korczak und sein Gedanke einer Schule für das Leben; Tvind, die wegweisenden Ansätze der dänischen Tvind-Pädagogik, und nicht zuletzt die Konzeption der Landerziehungsheime nach Hermann Lietz und der Kurzschulen mit Seenot- und Bergrettungsdienst nach Kurt Hahn. Alle verbindet das pädagogische Prinzip: Lernen durch Begegnung und Erfahrung in der unausweichlichen Ernstsituation! Die Mitarbeiter der freiwilligen Schule fürs Leben beschreiben das so:

Lernen durch Tun in einem exemplarischen Arbeitsfeld heißt: Erfahrungen machen in intensiver Konzentration auf einen kleinen Ausschnitt menschlicher, sozialer Wirklichkeit, der stellvertretend Bedeutung für viele andere menschliche und soziale Probleme hat.

Tun, konkretes Zupacken, verantwortliches Handeln führt näher an die Wirklichkeit heran als bloßes Zuschauen oder gar nur Lesen. Tun erfordert mehr konzentrierten Einsatz, Erprobung und Übung der eigenen Kräfte als eine distanzierte Beschäftigung. Tun führt zu ganz neuen, anders nicht zu gewinnenden Erfahrungen, z. B. zu der Erfahrung, daß ich Wirklichkeit schöpferisch verändern kann, daß dies Verantwortung mit sich bringt, aber auch viel Spaß machen kann.

Lernen durch verantwortliches Tun in einem exemplarischen Praxisbereich: das ist es, was ein freiwilliges soziales Jahr oder ein Jahrespraktikum im Behindertenarbeitsprojekt >Familienentlastungsdienste und Integrationshilfen . . .< gegenüber lebensfernerem Schul- und Ausbildungsbetrieb auszeichnet. Es erfaßt vor allem jene Menschen, die am Beispiel Behindertenarbeit mit Grenzsituationen des Lebens konfrontiert werden, die später keinesfalls immer in eine pädagogische oder pflegerische Arbeit gehen, sondern viel häufiger in anderen Berufsfeldern öffentlich gesellschaftliche Verantwortung übernehmen.

Lernen durch verantwortliches Tun in einem exemplarischen Praxisfeld muß durch regelmäßige pädagogische Arbeitsbesprechungen, zusätzliche Einzelgespräche sowie kontinuierliche Fort- und Weiterbildungsangebote begleitet werden.

2. Ausgangslage und Konzeption: Von Familienentlastungs-Diensten zu wechselseitigen Integrations-Hilfen

Aus relativ bescheidenen Anfängen hat sich in den letzten 7 Jahren aus einer hoffnungslosen Lage der Selbsthilfe verzweifelter Eltern der Familienentlastungsdienst kontinuierlich zu einer Arbeitsgruppe entwickelt, die für viele Familien mit

behinderten Kindern in Essen wesentlich dazu beiträgt, das Leben mit schwerbehinderten Familienmitgliedern im eigenen Hause - und noch nicht herausgelöst in die Anstalt als letzter Ausweg aus der Not - überhaupt durchstehbar zu machen. Insofern kann man von einer neuen Form anstaltsalternativer Teilzeitangebote und Integrationshilfe durch einen ambulanten Dienst reden. Er nennt sich FID, das heißt: Familienentlastungs-Dienste und Integrationshilfen. Er stößt in ein Vakuum im sozialen Netz mit seinen Hauspflegediensten, Gemeindeschwestern bzw. Sozialstationsdiensten, Familienfürsorgediensten, Beratungsdiensten und Sitterdiensten. Wohl bleibt die Kooperation und Koordination mit den herkömmlichen Sozialmaßnahmen notwendig, aber die Angebote von FID sind anderer Art. Die Aufgabenfelder der Familienentlastungsdienste und Integrationshilfen umfassen:

- Unterstützung der Familie mit einem behinderten Kind in ihrem Familiesein und in ihrer Funktion als Kerngruppe aller sozialen Integrationsbemühungen: Ausgleich der besonderen Mehrbelastungen, praktische Hilfen zu einem möglichst unbehinderten, für alle gewinnbringenden Familienleben, Unterstützung, Ergänzung und Weiterführung der sozialen Integrationsleistung, die sie als solche Familie mit einem behinderten Kind aufbringt;
- Förderung des behinderten Kindes in Ergänzung der Sonderschule o. a. und ggf. in Weiterführung (Wiederholungsübungen) spezieller therapeutischer Dienste, um zur Realisierung vorhandener Entwicklungsmöglichkeiten, zur Vermeidung zukunftsbelastender Entwicklungsdefizite beizutragen;
- Vorbeugung gegenüber krisenhaften Entwicklungen in der Familie, gegenüber gesundheitlichen Zusammenbrüchen der Mutter bzw. der Eltern und gegenüber Notaufnahmen der/des behinderten Tochter/Sohnes in einem Heim, einer Anstalt oder einem Landeskrankenhaus;
- Hilfen zur Integration im Umfeld der Familien, in Nachbarschaft, Gemeinde, Stadtteil: Kontaktvermittlung, Freizeitclubarbeit, Gemeinwesenarbeit;
- Vorbereitung und Hilfestellung zur Loslösung aus dem Elternhaus ohne den Druck einer akuten Notsituation, d. h. auf einen Zeitpunkt hin, zu dem es für die Familie und die/den behinderte/n Tochter/Sohn sinnvoll ist, ein >zweites Zuhause< - in einem Wohnheim am Heimatort - zu finden;
- Unterstützung Schwerbehinderter Erwachsener auch im Wohnheim und, falls erforderlich, im Arbeitsbereich, um zur Weiterführung der Integration auch nach Verlust des Elternhauses beizutragen.

Die Aufgabenbereiche der komplementären freiwilligen Schule fürs Leben umfassen:

- Selbsterprobung im praktischen, verantwortlichen Tun: Erprobung und Entwicklung der eigenen Fähigkeiten und Erfahrung der eigenen Grenzen;
- Berufsorientierung: Vermittlung von Einblicken in die Praxis verschiedener Berufe im Bereich der Behindertenarbeit und angrenzenden Sozialarbeit;

- Wertorientierung, Vertiefung der eigenen Lebenseinstellung: vielfältige Erfahrung der
 Menschlichkeit auch schwerstbehinderter Menschen einerseits und Erkenntnis
 der Begrenztheit allen (auch nichtbehinderten) menschlichen Vermögens andererseits;
 Erkenntnis der eigenen sozialen Mitverantwortlichkeit und der Möglichkeit, auch selber etwas zur
- Erkenntnis der eigenen sozialen Mitverantwortlichkeit und der Möglichkeit, auch selber etwas zur Veränderung, zur Verbesserung der Lebensbedingungen Benachteiligter beitragen zu können; Erkenntnis sozialer und politischer Zusammenhänge.

Gegenwärtig werden ca. 55 Familien zwei- bis dreimal in der Woche und bei Bedarf auch an Wochenenden von den freiwilligen FID-Mitarbeitern betreut. Eine solche intensive und auf Dauer angelegte Begleitung von Familien mit schwerbehinderten Mitgliedern ist nur durch Vollzeitkräfte zu realisieren. Deshalb wird intensiv versucht, für diese Tätigkeit immer wieder junge Menschen zu gewinnen, die ein freiwilliges soziales Jahr, ein einjähriges Praktikum oder ihren Zivildienst in dieser Form ableisten wollen.

Zur Zeit sind es insgesamt 26 FID-Mitarbeiter: 12 Zivildienstleistende, 6 Diakoniejahrleistende und 6 Jahrespraktikanten, die in zwei Teams mit je einem hauptamtlichen Leiter in den Familien ihren Dienst tun.

Finanziert werden die FID-Dienste bisher überwiegend aus Eigenleistungen (z. B. Basarerlösen), Stiftungszuschüssen und Spenden. Unkosten entstehen in der Hauptsache durch direkte Personalkosten, Versicherungsbeiträge, Kosten für Fort- und Weiterbildungsmaßen und Fahrtkosten.

Schwerpunkt der Konzeption ist neben der notwendigen Entlastung von Familien mit schwerbehinderten Kindern die Motivation junger Menschen, zunächst für die Dauer eines Jahres, soziale Erfahrungen zu machen und sich zugleich in einem wichtigen gesellschaftlichen Bereich zu bewähren. Dabei wird davon ausgegangen, daß bei diesen jungen Menschen noch genügend Erfahrungsfähigkeit und soziale Neugier vorhanden sind, die in diesem Jahr entfaltet und als Ansatzpunkte sozialen Lernens genutzt werden können.

Konzeptionell beginnt die FID-Arbeit mit einem Einführungsseminar, das Rahmenbedingungen der Arbeit einführt und zur ersten Motivationsklärung der einzelnen Mitarbeiter beitragen soll. Danach sind die Mitarbeiter - begleitet durch Fort- und Weiterbildung- in Familien ganz auf sich selbst gestellt. Sie müssen mit den nichtbehinderten Familienmitgliedern abklären, was jeweils zu tun ist, welche besonderen Probleme im Umgang mit dem schwerbehinderten Mitglied zu beachten sind und wieweit sie sich in den Familienalltag einfädeln können. In diesem Konzept sind die Eltern nicht auf die Rolle des Konsumenten einer sozialen Dienstleistung beschränkt; sie sind zugleich Praxisanleiter für den Umgang mit einem behinderten Menschen. Diese Anleitung geschieht - besonders in der Anfangsphase - in der täglichen Arbeit und in begleitenden Gesprächen. So wie die Eltern zeigen können, daß das Leben mit behinderten Menschen viel Erfahrung und Einfühlungsvermögen,

weniger aber spezielles Fachwissen erfordert, so lernen die Mitarbeiter jene behinderten Menschen in einem relativ normalen Kontext kennen, ohne sich durch Fachsprache und Fachsystematik den Blick für die Bedeutsamkeit der unmittelbar mitmenschlichen Seite verstellen zu lassen. Dieser erfahrungsorientierte Zugang soll verhindern, daß der behinderte Mensch durch die nicht immer reflektierte Sichtweise von Fachexperten auf ein >schwieriges Behandlungsobjekt< reduziert wird.

Dieses erfahrungsorientierte Lernen erfordert zugleich einen Raum, in dem Lernerfahrungen ausgetauscht werden können. Dazu dienen die wöchentlichen pädagogischen Arbeitsbesprechungen als sog. Teamsitzungen. Wichtig dabei ist, daß allen Beteiligten klar wird, daß Erfahrungen immer auch eine persönliche, subjektive Seite haben; deshalb wird auch nicht nach objektiv richtigen Lösungen gesucht, sondern nach solchen, denen alle Beteiligten weitgehend zustimmen können.

Neben den Teamsitzungen, die der reflexiven Vergewisserung und Verarbeitung einer vorangegangenen Praxis dienen, werden einmal in der Woche Freizeit-Spielnachmittage angeboten, bei denen sich FID-Mitarbeiter mit >ihren< schwerbehinderten Anvertrauten aus den unterschiedlichen Familien zur gemeinsamen Freizeitgestaltung treffen. Diese Nachmittage sollen den Mitarbeitern die Möglichkeit geben, sich gegenseitig in ihrer Arbeit kennenzulernen und Erfahrungen auch mit anderen behinderten Menschen zu machen.

Nach etwa drei- bis viermonatiger Tätigkeit folgt dem Einführungsseminar ein zweites Seminar, um eine vorläufige intensivere Zwischenbilanz zu ziehen. Hier geht es vornehmlich darum, wie die Mitarbeiter ihren Erfahrungsprozeß selbst beurteilen, welche Probleme und Ängste sie bewegen und wie sie mit ihrer eigenen Betroffenheit innerhalb der Arbeit mit behinderten Menschen umgehen lernen können. Dieses Zwischenseminar wurde in den letzten beiden Jahren mit einem auf Krisen- und Trauerverarbeitung spezialisierten Psychotherapeuten durchgeführt, da die aufzuarbeitenden Belastungen außerordentlich hoch sind. Gegen Ende des einjährigen Dienstes erfolgt dann ein Abschlußseminar, an dem im zweiten Teil auch ehemalige Mitarbeiter teilnehmen Auf diesem Seminar werden dann weitere Möglichkeiten erfahrungsselbsterfahrungsorientierten Lernens diskutiert und das zukunftsorientierte Handeln als Übernahme gesellschaftlicher Verarbeitung konkretisiert.

3. Methodisches Vorgehen:

Herausgerissen aus der Partizipation, konfrontiert mit der Interaktion/Integration, lernend umdenkend in der Stabilisierung

Die FID-Gruppenleiter beschreiben ihre bisherigen Erfahrungen mit Lernprozessen der FID-Mitarbeiter in der >Freiwillige Schule fürs Leben< nach 7jähriger Erfahrung skizzenhaft als zu formalisierende Lernprozesse. Es erscheint nicht unbedeutsam, daß sie für Lernprozesse Noch-Nichtbetroffener den Dreiklang als Dreiphasen-

Schritt exakt gegenläufig zu Betroffenen in der umgekehrten Abfolge erleben (vgl. Teil I, Kap. 6 sowie Schuchardt, Erika: Krise als Lernchance, 1985). Die FID-Gruppenleiter berichten:

»In einem *ersten Schritt* erleben sich die FID-Mitarbeiter freiwillig herausgetreten aus ihrem normalen Leben, voller Begeisterung für das Neue, Unbekannte, erfüllt von siegessicherem Tatendrang.

In einem zweiten Schritt erleben sie die direkte Konfrontation mit behinderten Menschen in der Familie, sie lernen Anpassung an die vorgefundenen Verhältnisse, ohne daß jedoch eine weiterreichende Reflexion der eigenen Praxis und der Betroffenheit durch Umgang mit Behinderung feststellbar wäre. Offenbar lassen die konkreten Anforderungen, die die neue Erfahrungswelt an die Lernfähigkeit der Mitarbeiter stellt, zunächst noch keine über die unmittelbare Handlungsebene hinausgehenden Lernprozesse zu.

Wenn dann die Anfangsschwierigkeiten gemeistert sind, läßt sich häufig eine Euphorie-Phase beobachten, d. h., ein volles Zur-Schau-Stellen der gerade erst erworbenen Kompetenzen im Umgang mit behinderten Menschen. Später erklärten dazu viele Mitarbeiter, daß diese Phase etwas mit Exotik zu tun habe, mit der Lust an der Normabweichung, Lust an Tabuverletzungen, Abenteuerlust, um vorzeigen zu können, daß man selbst überhaupt keine Probleme im Umgang mit Behinderten habe - Probleme hingegen haben die Normalmenschen. Diese Phase ist wohl in erster Linie aus dem lebensgeschichtlichen Entwicklungsstand der Mitarbeiter zu erklären: Sie machen gesellschaftlich hoch anerkannte und notwendige Arbeit, können sich gleichzeitig aber gerade in dieser Arbeit von den herrschenden Normen distanzieren, ohne negative Sanktionen erwarten zu müssen.

In einem dritten Schritt, etwa nach drei Monaten, zeigen sich bei der Mehrzahl der Mitarbeiter gewisse depressive Verstimmungen. Die Schwere der Leidenskonfrontation hat sie z. T. völlig desorientiert. Sie suchen nach Wiedergewinnung ihrer Sicherheit (Anm. der Verfasserin: nach Stabilisierung). In den pädagogischen Arbeitsbesprechungen wird nun nicht mehr so viel und so begeistert geredet; der Reiz des Exotischen hat sich verflacht, und Ansätze der Artikulation der eigenen Betroffenheit werden sichtbar. In diesem 3. Schritt existentieller Verunsicherung kommt es sehr darauf an, daß Fragen nach dem Sinn von Behinderungen, Probleme der Angst, selbst behindert zu werden oder später ein behindertes Kind zu bekommen, nicht verdrängt werden. (Anm. der Verf.: Gegenläufig verläuft der Lernprozeß bei behinderten Betroffenen. Behinderte erleben diese existentiellen Verunsicherungen -ausgelöst durch Eintritt der Behinderung - als 1. Lernschritt, während er bei Noch-Nichtbetroffenen erst >künstlich< ausgelöst durch >geplante Lernsituationen< zum 3. Schritt des Lernens wird.) In diesem Abschnitt haben sich die erwähnten Zwischenseminare als notwendig erwiesen; um Probleme der Trauerarbeit der eigenen Krisenverarbeitung zuzulassen, um ein Umdenken zu begleiten und um ein Stück weit wieder sicherer, ia stabilisierter zu werden. Spätestens hier entscheidet sich für den einzelnen Mitarbeiter, ob er seine weitere Arbeit bewußt und gereift weiterführt oder

ob er seinen Ängsten erliegt und seine Arbeit weiterhin in erster Linie durch Angstabwehr gekennzeichnet ist.

Entscheidend ist es festzustellen, daß sich hier die Lernprozeßwege aufteilen. Die weitaus meisten Mitarbeiter durchlaufen diese kritische dritte Phase für sie positiv, d. h., sie sind offen für weitere Lernprozesse auf dem Gebiet des sozialen Lernens. Nicht nur, daß sie ein tieferes Verständnis für die behinderten Mitmenschen entwickeln, sie sind dann auch in der Lage, die Situation der oft gestreßten Eltern besser zu verstehen und wirkliche Solidarität mit ihnen zu praktizieren.

Es kommt aber auch vor, daß Mitarbeiter ihre restliche Dienstzeit nur noch routinisiert abwickeln: für sie bringt die restliche Zeit im Sinne der >Freiwilligen Schule für's Leben< keinen Gewinn. Gleichwohl bemühen wir uns besonders darum, diese >abgebrochenen< Lernprozesse wieder in Gang zu setzen.«

4. Auswirkungen:

>Wenn es FID nicht gebe, müßte es erfunden werden< und zwar für beide: betroffene Schwerbehinderte und noch-nichtbetroffene Lernende

Die Auswirkungen der Freiwilligen Schule fürs Leben sollen aus dreifacher Perspektive dargestellt werden: Gruppenleiter, Mitarbeiter, Eltern. Die FID-Gruppenleiter berichten:

»Diese >kleine Schule fürs Leben<, die man vielleicht auch als >soziale Nachreifung< von erfahrungsverarmten und informationsüberfütterten Schulabsolventen verstehen kann, ist zugleich ein Weg, wie soziale Integration behinderter Menschen auch erreicht werden kann. Diese soziale Integration besteht darin, daß für möglichst viele junge Menschen Erfahrungsräume erschlossen werden, die sie in einer durchorganisierten Welt sonst nicht mehr haben können. Nach unseren Erfahrungen hat sich gezeigt, daß die weitaus meisten Mitarbeiter (auch die nicht so freiwilligen Zivildienstleistenden) der nach sozialer Integration strebenden Behindertenarbeit nach ihrer Dienstzeit gleichsam als Brückenköpfe in der Normalität zur Verfügung stehen. So sind aus dieser Arbeit Urlaubsgemeinschaften und Wohntrainingsfreizeiten hervorgegangen, die ohne die Vorerfahrungen aus dem Familienentlastungsdienst so nicht realisiert worden wären. Für die zukünftige Arbeit ergeben sich daraus für uns folgende Überlegungen:

- Die Arbeit im Familienentlastungsdienst erhält eine stärkere Akzentuierung des Integrationsgedankens
- Zukünftig werden von uns Mitarbeiter auch in Einrichtungen eingesetzt (z. B. Kindergarten, Schule), um behinderten Kindern den Besuch von Regelkindergärten und Regelschule zu ermöglichen.
- Die integrative Praxis im Freizeitbereich wird verstärkt. Der regelmäßige Besuch von >normalen< Freizeiteinrichtungen gehört nunmehr zum Aufgabengebiet des Familienentlastungsdienstes;

d. h., der ursprüngliche Entlastungsgedanke wandelt sich im Laufe der Projektentwicklung zum Integrationsgedanken:

Gerade dann, wenn gezeigt werden kann, daß Umgang mit behinderten Menschen nicht ein besonderes Fachwissen erfordert, sondern Erfahrungsfähigkeit und Mitmenschlichkeit - und unsere Mitarbeiter können das zeigen -, dann kommt es darauf an, die Lernprozesse, die den Eltern durch das >Schicksal<, den Mitarbeitern durch ihre freiwillige >Entscheidung< für unsere Arbeit zugemutet werden, allen Menschen zuzumuten. «

Die FID-Mitarbeiter berichten:

»Das könnte ich nie! So sagen mir heute viele, wenn sie mich den Rollstuhl schieben sehen und erfahren, daß das Mädchen nicht einmal sprechen kann und geistig stark behindert ist. Doch ich selber habe durch die intensive Praxis in den Familienentlastungsdiensten Behinderte besser kennengelernt. Ich habe in ihnen Menschen entdeckt, die mir auch heute, nachdem ich nicht mehr offiziell mitarbeite, noch nahestehen.

Die Behinderungen habe ich natürlich nicht abschaffen können, aber ich habe manchen kleinen Fortschritt erreichen helfen und die Lebensbedingungen behinderter Menschen ein bißchen verbessern können.

Ich habe erfahren, daß ich mit manchem, das mir selber Freude macht, auch behinderten Menschen Freude machen kann. Ich habe auch erfahren, daß ich häufig selber der Beschenkte war.

Inzwischen ist es auch meinen Freunden und Bekannten selbstverständlich, daß ich sie (die anvertraute Behinderte) hin und wieder mitnehme, wenn wir etwas für uns unternehmen. Und sie fragen auch nach ihr, wenn sie einmal nicht dabei ist.«

»Eigentlich habe ich durch die Freizeitgestaltung zusammen mit behinderten Menschen erst denken gelernt.

Davor ging ich allem aus dem Weg, was fremd oder anders war. Verdrängung nennt man das wohl.

Ich hatte einen beschrankten Horizont.

Ich dachte: Behinderte sind dumm, denen muß man zeigen, wo's langgeht. Und: dumm ist man, wenn man nicht lesen oder schreiben kann. Man muß gut sein in der Schule, dann ist man nicht dumm.

Das dachte ich, und daß das der Weg wär, wo's langgeht.

Ich dachte gar nicht daran, daß das langweilig ist, dieser Weg, den andere bestimmen.

Aber da gab es Menschen, die lachten, ohne lesen zu können, und ich fand das gemein, wozu hatte ich mich denn so lange gequält, und fing an zu versuchen, denen meine Vernunft anzuerziehen.

Das schien sie nicht zu stören. Sie lachten, und es tat noch nicht mal weh. Das war schön,

und ich überlegte: irgendwas stimmt da nicht... und später:

- wir maßen uns an, Menschen anhand irgendwelcher Maßstäbe, die wir an sie anlegen, zu klassifizieren
- Maßstabsbereiche interessieren uns der Mensch interessiert uns nicht
- der Mensch paßt an keinen Maßstab
- um einen Menschen kennenzulernen, muß man die Maßstäbe umgehen wir müssen miteinander umgehen.«

Die FID-Eltern berichten:

»Wir haben mehrere Kinder, darunter ein behindertes Kind. Unser behindertes Kind ist sehr schwer behindert.

Es gab Zeiten, da war ich mit meinen Kräften ziemlich am Ende. Ich sah fast nur noch das Negative: die zermürbende Unruhe unseres behinderten Sohnes; sein dauerndes Angewiesensein auf Anregung, Hilfe und Anerkennung beim Spielen; seine und unsere Enttäuschungen bei den Versuchen, mit Nachbarskindern Kontakt aufzunehmen; seine Unselbständigkeit beim Waschen, beim Anziehen, auf der Toilette (auch heute mit 16 Jahren noch); die Unmöglichkeit, ihn auch nur für eine Viertelstunde allein zu lassen.

Drei Jahre hindurch bekommen wir jetzt Familienentlastungsdienste. Nach und nach habe ich neue Kraft gefunden, das viele Positive im Leben unseres behinderten Sohnes wieder deutlicher zu sehen. Und ich habe neu gelernt, ohne schlechtes Gewissen hin und wieder auch etwas für mich selbst zu tun. Ich habe mehr Geduld und mehr Freude mit unserem behinderten Kind. Unser Sohn freut sich immer schon im voraus auf den Tag, an dem die Mitarbeiterin kommt. Manchmal höre ich Lachen aus dem Kinderzimmer; und manchmal kommen sie mit einer Überraschung an, mit einem Geschenk oder mit dem großen Erfolgserlebnis, etwas >das erste Mal allein< geschafft zu haben.

Manchmal unternehmen sie zusammen etwas außer Hause, treffen sich mit Freunden und Bekannten der Mitarbeiterin bei ihr zu Hause, in einem Cafe, im Zirkus. Stolz kehrt er nach Hause zurück; er hat etwas Eigenes erlebt. Und mit Erstaunen und Freude erleben wir, daß ihn Menschenfreundlich grüßen und mit Namen anreden, die wir selber noch gar nicht kennen.«

»Wir schreiben diesen Bericht zu einer Zeit, wo es uns >relativ gut< geht, das war nicht immer so, denn der Familienentlastungsdienst hat uns viele neue Möglichkeiten erschlossen. Seit ca. 5 ½ Jahren bekommen wir nun schon Familienentlastungsdienste. Zu dieser Zeit war unser Sohn 11 Jahre alt. Er besucht zwar die Schule für geistig Behinderte, aber wahrend der schulfreien Zeit: nachmittags ab 15.30 Uhr, an den Wochenenden (von freitags 12.30 Uhr - montags) und vor allem in den

Schulferien mußten wir unseren schwergeistig behinderten Sohn allein betreuen. Das bedeutete: ständige Aufsicht, keine Arbeit ohne Unterbrechung durchführen zu können. Während die körperlichen Funktionen bei unserem Sohn intakt sind, war sein geistiges Niveau damals auf dem Stand eines 1- bis 2jährigen Kindes. Daraus erklärt sich, daß ein gemeinsamer Besuch von Abendveranstaltungen nicht möglich war. Ganz besonders schwierig wurde es für uns an den Wochenenden und während der Schulferien.

An einen Urlaub war unter diesen Bedingungen gar nicht zu denken. Mit dem behinderten Kind zu verreisen war auf Grund seiner Behinderung (Veränderungsängste, ständige Unruhe) unmöglich. Es gab auch niemanden, dem wir unseren Sohn zu diesem Zeitpunkt hätten anvertrauen können. Wir hatten keine Möglichkeit, auszuspannen und neue Kräfte aufzutanken; wir waren total überfordert. Eine ziemlich ausweglose Situation. Dazu kam noch die fehlende Nachtruhe, da unser Sohn oft nur einige Stunden schlief und dadurch die anderen Familienmitglieder störte. Für unseren heranwachsenden gesunden Sohn fehlte uns wegen der starken Inanspruchnahme durch den behinderten Sohn die Zeit für dringend notwendige Gespräche. Immer gab es Hektik, wenn das kranke Kind im Haus war. Wir lebten in ständiger Angst, daß etwas passieren könnte, da unser Sohn sehr unruhig und immer aktiv war. Ein befristeter Heimaufenthalt sollte uns Entlastung bringen. Wir mußten jedoch unseren Sohn vorzeitig nach Hause holen: Er zog sich völlig in sich zurück, kapselte sich noch mehr ab, lehnte jeden Kontakt ab, war vollkommen unzugänglich, lief mit gesenktem Kopf hin und her, schlief und aß kaum noch. So war nach dem Heimaufenthalt die häusliche Situation noch unerträglicher als vorher. Wir quälten uns mit großen Selbstvorwürfen. -

In diese Zeit fiel die Gründung des FID. Dadurch änderte sich bei uns einiges. Wir konnten aufatmen. Nachmittags kam nun zweimal wöchentlich ein junges Mädchen vom FID. Sie war jung, fröhlich, ausgeruht, ausgeglichen, unverbraucht und steckte voller Tatendrang. Die Mitarbeiterin des Familienentlastungsdienstes hatte es nicht leicht, das Vertrauen unseres Sohnes zu gewinnen, da er durch den Heimaufenthalt noch menschenscheuer, noch ängstlicher geworden war. Da unser Sohn nicht spricht, war sie auf ihre Beobachtungsgabe angewiesen und mußte, wie auch wir, seine Reaktionen selbst deuten und interpretieren. Wenn das mißlang, bekam er heftige Aggressionen. Sie war geduldig und beharrlich und brachte die nötige Ruhe auf, die wir kaum noch besaßen. Es war kaum zu glauben, mit welchem Einfühlungsvermögen, welcher Hingabe, welchem Einsatz und welcher Energie dieses junge Mädchen ihre neue Aufgabe erfüllte.

So wurde es uns leicht gemacht, zeitweise ein Stück Verantwortung abzugeben. Uns waren zwei Nachmittage und Abende in der Woche geschenkt, an denen wir eigenen Interessen nachgehen konnten, und zwar gemeinsam, als Ehepaar. Für den Bruder hatten wir nun ausreichend Zeit für ein ruhiges Gespräch ohne

Ablenkung, Störung und Unterbrechung. Das war damals die erste tätige Hilfe im privaten Bereich. Gespräche mit sog. >Experten< hatten wir bereits zur Genüge gehabt. Die Krankengeschichte wurde von jedem, den wir um Rat aufsuchten, sorgfältig aufgeschrieben. Auf unsere Fragen nach konkreten, wirklich praktischen Hilfen, die uns einmal wieder luftholen ließen, für Augenblicke entlasteten, bekamen wir bis dahin nie Antworten. Die einzige Antwort der Fachleute war immer wieder die gleiche: >Geben Sie ihn doch weg ins Heim. Bei der Schwere der Behinderung haben Sie doch ein Anrecht auf einen Heimplatz!< Und nun dies! Plötzlich kam da jemand zu uns von der Kirche und ohne Bürokratie. Jetzt fühlten wir uns nicht mehr so im Stich gelassen. Die Auswegslosigkeit unserer Situation hatte sich plötzlich geändert. Da gab es also wirklich Menschen, auf die wir zählen konnten, wenn wir am Ende unserer Kräfte waren. Diese Tatsache allein gab und gibt uns auch heute noch die nötige Zuversicht und Hoffnung für die leider immer noch ungewisse Zukunft unseres Sohnes.

Heute geht der Dienst der FID-Mitarbeiter über die anfängliche Betreuung hinaus. Nicht unwesentlichen Anteil haben die Mitarbeiter des FID an den Fortschritten unseres Sohnes. So hat er gelernt, sich auch in außerhäuslichen Situationen zurecht zu finden; er geht jetzt häufig auf andere zu, seine Ängste haben nachgelassen, Vertrauen wurde aufgebaut. Unser Sohn zeigt deutlich seine Freude, wenn die Mitarbeiter ins Haus kommen. Gern und erwartungsvoll besucht unser Sohn heute gemeinsam mit den Mitarbeitern Veranstaltungen, ohne dabei >auszuflippen<. Sie gehen zum Schwimmen, besuchen Freizeitparks. Es leuchtet ein, daß z. B. ein Discobesuch in Begleitung von Eltern kaum zu realisieren wäre. Auch diese Aufgabe erfüllen die Mitarbeiter und bereiten damit große Freude. Häufig bilden mehrere Mitarbeiter und Kinder Gruppen zur Gestaltung von besonderen Aktivitäten wie: Plätzchen-Pizzabacken, Zoobesuche etc. Das bringt den Kindern neue Anregungen und Erlebnisse, wodurch sie zufriedener und ausgeglichener werden. Es nimmt ihnen etwas von ihrer Traurigkeit. Sie empfinden nämlich genau, daß sie von manchen Dingen, die ihre Geschwister tun können, ausgeschlossen sind. Ein weiteres Tätigkeitsfeld ist die Begleitung zu Therapeuten sowie therapeutischen Wiederholungsübungen.

Ja - und dann gibt es noch die Wochenenddienste. Einmal im Monat haben die Eltern ein »freies Wochenende«. Vielleicht ist es für jemanden, der mehrmals jährlich in den Urlaub fahren kann, nicht vorstellbar, was es für uns bedeutet, ein Wochenende lang ohne »Pflichten« zu sein. Die Vorfreude auf so ein Wochenende ist jedesmal riesig groß. Wir überlegen ganz genau, wie wir es gestalten, damit wir ganz viel davon haben. Es gibt eine Menge nachzuholen, und an Ideen ist kein Mangel. Natürlich freuen wir uns auf den Sonntagabend, wenn wir alle wieder zusammen sind. Wir merken dann, daß unser Sohn zwar froh ist, uns wiederzusehen, aber er ist auch glücklich und zufrieden beim ausschließlichen Zusammensein mit den Mitarbeitern und erfühlt sich in ihrer Gesellschaft wohl. Wir wissen genau, daß es unserem Sohn während unserer Abwesenheit nicht an

Zuwendung gemangelt hat. So beginnen wir- frei von schlechtem Gewissen – die neue Woche mit Schwung und Elan. Das gemeinsam Erlebte gibt zusätzlich neuen Gesprächsstoff. Die Supersteigerung zum Wochenende ist Urlaub mit dem Ehepartner. Als sich zum ersten Mal eine Mitarbeiterin bereit erklärte, für eine Woche allein und selbständig unseren Sohn zu betreuen, konnten wir es zuerst gar nicht glauben; wir meinten zu träumen. Es war einfach unvorstellbar, zumal die Mitarbeiterin das Angebot von sich aus machte, ohne daß wir sie vorher darum gebeten hatten! Nach sieben Jahren zum ersten Mal wieder Urlaub, richtiger Urlaub! Möglich geworden durch die Familienentlastungsdienste, so daß wir sicher zu Recht sagen können: Wenn es >FID< nicht gäbe, er müßte erfunden werden!

Obwohl wir dem Familienentlastungsdienst viel verdanken, so glauben wir, daß auch wir den Mitarbeitern einiges zu geben haben. Die Mitarbeiter lernen, Behinderte nicht einzeln und isoliert zu sehen, sondern sie bekommen einen Einblick in das gesamte Familienleben und in das Umfeld mit allen großen und kleinen Schwierigkeiten und Konflikten. Daraus kann eine ganz andere Einstellung erwachsen, als sie z. B. ein meist sehr theorieorientiertes Studium vermitteln kann. Sie werden sensibler und werden in manchen Dingen vorsichtiger urteilen. Sie können Informationen und eigene Erfahrungen an andere Personenkreise weitergeben. Vielleicht helfen ihre Berichte, Vorurteile abzubauen.

Aber ein Gedanke macht uns Sorge und Angst: Sollte das Projekt FID scheitern, entstände eine kaum zu schließende Lücke: die anfängliche Enttäuschung würde der Verzweiflung weichen.

Wir wollen gern unseren Beitrag leisten und unser Kind, das auf Grund seiner Behinderung in einem Heim üblicher Art nicht leben könnte., zu Hause behalten. Wir sind bereit, auch weitere Einschränkungen in unserem Leben hinzunehmen, aber allein können wir es nicht schaffen!! Wir tun es nicht ungern, doch manchmal kostet es Anstrengung und Mühe, uns trotz unserer Belastung an den bislang unbedingt erforderlichen Aktivitäten zur Mittelerschließung immer wieder zu beteiligen. Wir können es auch nicht verstehen, weshalb für ambulante Dienste, die letztlich die Gesellschaft von der Unterhaltung teurer Heimplätze befreit, keine Gelder zur Verfügung stehen, es keinerlei gesetzliche Regelung bis heute dafür gibt. Zumal unter dem Einfloß von ambulanten Diensten, hier FID, noch eine zusätzliche pädagogische Förderung der betreuten Kinder stattfindet. Wir sind der Meinung, daß der FID, der sich so positiv auswirkt auf alle - Kinder, Familien, Mitarbeiter und die Gesellschaft - noch erweitert und ausgebaut werden müßte, damit noch viele Familien und junge Leute, die gerade erst anfangen, Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen, durch diese segensreiche Einrichtung verändert werden könnten. Junge Leute mit Engagement und Interesse gibt es genug. Sie sind in der Regel auch bereit, für ein relativ geringes Entgelt zu arbeiten.

Aber: Ganz ohne Geld geht es nicht. Um den Fortbestand und die Erweiterung des Familienentlastungsdienstes sicherzustellen, sind wir auf die Unterstützung und Hilfe jedes einzelnen Mitgliedes in unserer Gesellschaft angewiesen.«

Quellen:

Gespräche mit Herrn K. v. *Lüpke* und Dr. E. *Herrmann*, Leiter des FID-Projektes im Evangelischen Stadtkirchenverband Essen.

Gespräche mit Mitarbeitern des FID-Projektes.

Gespräche mit Eltern des FID-Projektes.

Manuskript von Herrn v. Lüpke und Dr. Herrmann.

11. >FREIWILLIGE SCHULE FURS LEE SCHWERBEHINDERTE	BEN< - INTEGRATIONSHILFEN FUR
(Abb. Fehlt)	(Abb. Fehlt)
Stufe um Stufe gemeinsam, das bringt u einander näher.	ins Unsere doppelte Freude durch gemeinsamen Erfolg.
(Abb. Fehlt)	(Abb. Fehlt)

Du kannst nicht sprechen; kaum verstehbar sind Deine Zeichen.

Laß mich lernen, Deine Sprache zu verstehen.

11. >FREIWILLIGE SCHULE FÜRS LEBEN< - INTEGRATIONSHILFEN FÜR SCHWERBEHINDERTE
(Abb. Fehlt)
So wie im Wasser kann es auch anderswo sein, z. B.: im Karussell, in der Straßenbahn, im Kaffee, im Alltag
(Abb. Fehlt)
Ich bin kein Lastenträger, wir teilen Glück.

11. >FREIWILLIGE SCHULE FÜRS LEBEN< - INTEGRATIONSHILFEN FÜR SCHWERBEHINDERTE

(Abb. Fehlt) (Abb. Fehlt)

(Abb. Fehlt) (Abb. Fehlt)

Du kannst es allein!

Du kannst mehr als Du denkst!

Wir schaffen es gemeinsam!

12. >Warum gerade ich . ..?< - Interaktions-Modell zum Lernprozeß Krisenverarbeitung in der Weiterbildung

1. Vorbemerkung:

>Interaktion hat Vorrang vor Information< Das Interaktions-Modell als integriertes Weiterbildungs-Angebot

Das Hannoversche Interaktions-Modell orientierte sich schon 1972 - ein Jahr vor den Bildungsratsempfehlungen 1973 und knapp 10 Jahre vor dem UNESCO-Jahr der Behinderten - am Richtziel Integration. Es verfolgte das Nahziel, Interaktionsfähigkeit zwischen Behinderten und Nichtbehinderten zu erweitern sowie Interaktionsstörungen zu vermindern, und darüber hinaus das Fernziel, über den WB-Bereich Impulse für institutionalisierte Integration in allen Bildungsbereichen zu geben. Organisatorisch vollzog sich darum das Hannoversche Modell weder in Form einer eigenständigen Abteilung oder gar einer separaten Volkshochschule (VHS) noch als nur okkasionelles Kurs-Angebot eines Fachbereichs; es wurde vielmehr tatsächlich integrierter Bestandteil einer Abteilung (Pädagogik - Psychologie - Philosophie) und war insofern verzahnt mit der Gesamtstruktur der VHS, die so von den Auswirkungen des Integrationsmodells nicht unberührt bleiben konnte. Eine Bilanz nach vier Jahren zählte für das WS 1975/76 eine Anzahl von 35 Kursen mit zusammen 550 Lernenden, die über 5% der Gesamtarbeit der VHS ausmachten und überdies zu einer ständig wachsenden Zahl Behinderter in allen Kursen aller sieben Fachbereiche der VHS führten. Anfang der 80er Jahre erweiterte sich der Anteil behinderter Teilnehmer am Gesamtangebot der VHS auf knapp 10%.

2. Ausgangslage und Konzeption:

>Zielgruppen-Interaktions-Konzeption als wechselseitiger 3-Schritte-Prozeß< Angebote integrierender Erwachsenenbildung neben separierenden Sondereinrichtungen

Die Motivation zu dieser Konzeption erwuchs aus der Betroffenheit der Verfasserin nach vierjähriger Sonderschularbeit über das dort miterlittene Behinderten-Dasein, dem Jugendliche und deren Eltern außerhalb des pädagogischen Schonraums Schule im gesellschaftlichen Umfeld von Schulhof, Straße, Nachbarschaft, Arbeitsplatz hilflos ausgeliefert waren.

Die Ausgangsbedingungen der Landeshauptstadt Hannover waren folgende: Sie hatte eine eigene Volkshochschule in kommunaler Trägerschaft, sie verfügte über ein vollausgebautes System separater sonderpädagogischer Einrichtungen, sie repräsentierte alle Landesverbände der Behindertenorganisationen, sie erstellte eigene Freizeitangebote für Behinderte, aber sie hatte noch keine gemeinsamen Lernfelder für Behinderte und Nichtbehinderte.

Die Entwicklung der Hannoverschen Integrationskonzeption folgte der These vom Prozeßcharakter der Zielgruppenarbeit im didaktisch-methodischen Modell als

wechselseitiger 3-Schritte-Prozeß, derzufolge neue aktuelle Zielgruppen spontan entwickelt werden und andere überflüssig gewordene (die Brücken zur Bildung bauten) sich auflösen (vgl. Teil I, Kap. 6, Abb. V und VI).

Das Hannoversche Interaktions-Modell begann 1972 mit seiner Zielgruppen-Interaktions-Konzeption (ZIK) ausschließlich für Eltern Geistigbehinderter; diese sind den stereotypen Vorurteilen wie Vererbung, Drogen- und Alkoholmißbrauch, perverse Sexualität am stärksten ausgesetzt. Die Teilnehmer wurden in den verschiedensten Einrichtungen Hannovers aufgesucht und angesprochen, um Schwellenbarrieren durch persönliche Kontakte abzubauen, und sodann in das Haus der VHS zu einem Elterngesprächskreis eingeladen. Das Ziel dieses ersten ZIK-Lernschrittes war die Stabilisierung der Eltern (über den Horizont des >Schonraums< der sonderpädagogischen Einrichtung hinaus) zusammen mit fremden, aber gleichbelasteten Menschen als Vorstufe zur Integration. Ansatz unserer Arbeit waren Krisenerscheinungen: bei den Eltern in ihrem Selbstbild als Frau oder Mann, in ihrer Erwartung an den Ehepartner, in der Mutterund Vaterbeziehung zum Kind, in den Beziehungen zur Nachbarschaft und Verwandtschaft; diese Krise galt es zu verarbeiten (insbesondere im EINGANGS- und DURCHGANGS- Stadium unseres Lernprozesses, vgl. 3. Methodisches Vorgehen).

Themen-Schwerpunkte der > Stabilisierungs <- Zielgruppen (ZIK-Lernschritt 1) waren:

- Leben mit unserem >behinderten< Kind.

(oder >geistigbehinderten< -, >körperbehinderten<-, >sinnesbehinderten< -, >psychischbehinderten< Kind)

Vater und Mutter - aber auch noch Mann und Frau und ihr behindertes Kind

- Geschwister und ihre) behinderte) Bruder/Schwester
- Eltern-Kinder-Seminare mit Behinderten und Geschwisterkindern
- Behinderte Kinder Daheim oder im Heim?
- Heimbewohner Schicksal oder Chance?
- Verwaiste Eltern unser Kind lebt nicht mehr.

Der ZIK-Lernschritt 2 der Zielgruppen-Interaktions-Konzeption zum *integrativen* Lernen gemeinsam mit >nichtbehinderten< Eltern (gemeint sind natürlich Eltern nichtbehinderter Kinder) konnte ein Jahr später auf dieser Stabilisierung aufbauen. Wieder war es unmöglich, ohne weiteres eine Zielgruppe aufzufinden. Die Gesuchten bewegten sich vielmehr isoliert nebeneinander, sowohl in den Kindergärten und Schulen als auch in den Elternbildungskursen der VHS. Günstig wirkte sich aus, daß die Abteilungsleiterin sowohl das Konzept vertrat als auch Kursleiterin der parallel laufenden Elternkurse in der VHS war.

In den Integrationsseminaren mußte die Gruppengenügsamkeit der Bezugsgruppe der Realität der Interaktionen mit Andersdenkenden weichen. Die Integrationsseminare verkörperten auf diese Weise ein Stück gesellschaftliche Wirklichkeit: Hier repräsentierten sich Lebenswelten, hier prallten Deutungsmuster unterschiedlicher Lebens- und Lerngeschichten aufeinander, wurden Kommunikationsstörungen

offenbar. bahnten sich Umstrukturierungsund Verarbeitungsprozesse zu neuen Interaktionsfähigkeiten Deutungsmustern an, die neue auslöste. (Damit wurde das Durchgangs-Stadium des Lernprozesses Krisenverarbeitung intensiviert.)

Themen-Schwerpunkte von >Integrations<-Zielgruppen (ZIK-Lernschritt 2) waren:

- Behindert - wie soll man damit umgehen?

Sprechen mit Nachbarn, Spielen mit Nachbarskindern!

- Behinderte - Partner wie jeder andere auch?

Partnerschaft zwischen Behinderten und Nichtbehinderten!

- Behinderte(r) Ehepartnerin) - behinderte Ehe?

Kinder oder Kinderlosigkeit: Eigene, Pflege- oder Adoptiv-Kinder

- Offene Arbeit behinderter und unbehinderter Jugendlicher
- Eltern-Kinder-Seminare mit behinderten und unbehinderten Kindern
- Animateur-Training mit behinderten und unbehinderten Animateuren
- Ideenkarussel Markt der Möglichkeiten mit behinderten und unbehinderten Partnern
- -Eltern-Kinder-Parkplatz für behinderte und unbehinderte Kinder
- Großmütter auf Zeit für behinderte und unbehinderte Kinder
- Integrations-Kooperations-Runde mit behinderten und unbehinderten Partnern.

Der dritte Schritt der Zielgruppen-Interaktions-Konzeption zur gesellschaftlichen *Partizipation* (ZIK-Lernschritt 3) entwickelte sich nach einem weiteren Jahr. Er übertrug die vollzogenen Lernerfahrungen in vielfältige gesellschaftliche Bezüge des sozialen Umfeldes, z. B. Film-Workshops über einen Integrationskurs. Es folgten Aktionen wie Sozialtraining beim Altstadtfest, Behindertenfreundliche Stadt Hannover, Kooperations-Integrations-Runde an der VHS, Animateurtreff (ein Mitarbeitertraining für neugeworbene Laien) und schließlich als Höhepunkt die Messe-Öffentlichkeits-Aktion mit täglich 2000 Besuchern. (Damit war der Lernprozeß Krisenverarbeitung in das aktional selbstgesteuerte *ZIEL*-Stadium. vorgerückt, Themenschwerpunkte vgl. Fallstudie 13 >Hannover-Messe<-Brücke zwischen Behinderten und Nichtbehinderten.)

Als Folge wurde Zielgruppenarbeit überflüssig und mündete in eine durch ZIK veränderte Angebots- wie Teilnehmerstruktur ein. Behinderte und Nichtbehinderte aus den Integrationskursen und auch andere Behinderte wurden zu >normalen< Lernenden in Kursangeboten aller Fachbereiche der VHS und außerdem präsente und aktive Mitbürger inmitten der Stadt.

Unter dem Gesichtspunkt der Übertragbarkeit des Modells sind die besonderen Schwierigkeiten einer ZIK mit Behinderten zu nennen: Die Blockierung pädagogischer Ablaufprozesse durch den Vorrang organisatorischer Erfordernisse (innenorientiertes Bürokratiemodell) in einer kommunalen VHS; ferner ungeklärte Kostenfragen nach dem Erwachsenenbildungsgesetz für Kinder in Eltern-Kinder-Seminaren, für Begleitpersonen bei Bildungsurlaubsmaßnahmen, für An- und Abfahrten und für Mindestteilnehmerzahlen. Hierher gehört auch die Beseitigung baulicher

Barrieren in der VHS; des weiteren die defizitäre Qualifikation der Mitarbeiter, es mangelte an metakommunikativer Kompetenz. Zur Überwindung solcher Schwierigkeiten halfen die Aktionen des Ziel-Stadiums und die Gründung einer >Kooperations-Integrations-Runde< als politische Interessenvertretung (vgl. Fallstudie 13 >Hannover-Messe<). Für die Übertragbarkeit ist aber vor allem darauf hinzuweisen, daß entscheidend nicht das meßbare Ergebnis ist, sondern daß vor allem der Anfang zählt, der einen Prozeß ins Rollen bringt, den niemand mehr stoppen kann: Behinderte sind seither ein Faktor in der Weiterbildung.

Die Bestandsaufnahme weist nach, daß im Jahre 1984 kaum eine mittel- oder großstädtische Volkshochschule es sich noch leisten konnte, gar kein Angebot für behinderte Mitbürger zu machen.

3. Methodisches Vorgehen:

>Verarbeitung von Krisen als Lernprozeß im Interaktions-Modell<

Grundlage für das methodische Vorgehen wurde neben der dargestellten Konzeption einer Zielgruppen-Interaktions-Konzeption als wechselseitiger 3-Schritte-Prozeß (vgl. Teil I, Kap. 6) die weitererfolgende Annahme bzw. Konzeption: Mit Eintritt der Behinderung- angeboren oder erworben- wird bei den Betroffenen gleicherweise wie bei den Mitmenschen eine Situation der Desorientierung ausgelöst, die in ihrer existentiellen Bedrohlichkeit am zutreffendsten als Krise zu bezeichnen ist. Soll eine soziale Integration gelingen, gilt es für die Weiterbildung, die Lernchance der Krise - sowohl für Betroffene wie für Noch-Nichtbetroffene des Umfeldes - neu zu entdecken! Wenn auch der Noch-Nichtbetroffene lebenslang (oft bis zur Sterbestunde) belastenden Situationen entfliehen kann - allerdings nicht selten um den Preis seiner Identitätsfindung -, kann der Behinderte seiner Behinderungsverarbeitung, seiner Krise, sehr viel schwerer lebenslang ausweichen. Die Verfasserin ist dieser Frage: >Wie lerne ich es, mit meiner Behinderung/Krise zu leben?< in nahezu allen Biographien, die sich aus der Zeit zwischen 1900 und 1986 auffinden ließen, nachgegangen und hat herausgefunden, daß alle 400 Biographen (250 aus europäischen und 150 aus außereuropäischen Ländern) 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 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. Krisenverarbeitung ist darum ein Schwerpunkt unseres Interaktionsmodells zur sozialen Integration (vgl. Pädagogische Konzeption zum >Lernprozeß Krisenverarbeitung in acht Spiralphasen < Teil I, Kap. 5, Abb. IV).

Im folgenden werden die beiden ersten Stadien eines Kurses mit Eltern behinderter Kinder beschrieben; es geht dabei um den 1. Schritt der Zielgruppen-Interaktions-Konzeption (ZIK) >Stabilisierung< (vgl. Teil I, Kap. 6):

Der Einladung zum Gespräch über >Leben mit unserem geistigbehinderten Kind< folgten siebzehn Mütter, ein Vater, eine Geschwister-Schwester (Alleinerziehende), vier Elternpaare und ein Pflegeelternpaar, also zusammen neunundzwanzig Teilnehmer. Dem Gespräch war das persönliche Aufsuchen von Zielgruppen in Elternversammlungen und anderen Einrichtungen wie Kindergärten, Schulen, Werkstätten vorausgegangen sowie die Verteilung von Handzetteln in dem Kinderheilanstalt Früherfassungszentrum der und der Behindertenberatung Gesundheitsamtes, ergänzt durch die übliche Werbung über Programme, Presse und Rundfunk. Das Einleitungsgespräch thematisierte die Startsituation: >Wie fanden Sie den Weg zur VHS?< Es erbrachte eindeutige Reaktionen auf die Werbe-Ansprache-Aktionen. Keiner der Teilnehmer war je zuvor in der VHS gewesen, etwa die Hälfte hatte schon etwas von ihr gehört, niemand war aufgrund der Handzettel-, Programm-, Presse- oder Rundfunkwerbung erschienen, alle kamen ausschließlich aufgrund der persönlichen Einladung, zusätzlich ermutigt durch ausgehändigten Teilnehmerausweis. Der Ausweis enthielt Thema, Uhrzeit, Lageplan und Verkehrsmittel zur VHS.

Zur Verstärkung der Lernmotivation wurde ein VHS-Rundgang angeboten, der -durch eingeplante Kursbesuche und Teilnehmerinterviews - die Palette der Lernangebote präsentierte und erste Kontakte mit Lernenden und Lehrenden paralleler Kurse anknüpfte mit dem Ergebnis, alles bewirkte Neugier, Vertrautheit und das Erleben: >. . . eigentlich sind wir doch wie jeder andere auch!<

Damit war gleich zu Beginn ein entscheidender Fortschritt erreicht:

- 1. Alle hatten Spaß im Haus des Lernens, der VHS!
- 2. Alle hatten das Erfolgserlebnis: ich habe eine Entscheidung getroffen, bin einer von 7% (die überhaupt auf Ansprache gekommen sind)!
- 3. Alle hatten wenigstens einmal laut in der Gruppe gesprochen: ich kam aufgrund von ... zur VHS!
- 4. Alle hatten erkannt, persönliches >Angesprochensein< hat Wirkungen, kann etwas verändern!
- 5. Fast alle hatten mit Teilnehmern anderer Kurse gesprochen Transfer geleistet -sie >angesprochen< und dabei neue erste Kontakt-Erfahrungen gemacht!

Im zweiten Gesprächsteil war ein themen- wie teilnehmerorientierter Einstieg vorgesehen: die Eltern sollten sich über das Erzählen von Situationen kennenlernen, und zwar vor dem Hintergrund ihres >Lebens mit unserem behinderten Kind:

- >Was macht uns besondere Freude mit unserem behinderten Kind?<
- >Was macht uns besonderen Kummer mit unserem behinderten Kind?<

Statt einer zunächst in Aussicht genommenen Partner- oder Gruppenarbeit mittels medialer Hilfsmittel (wie Zeichenblätter, Tapetenrollen, Kollagenmaterial) war in der Pause auf einer Wandzeitung eine größere Anzahl von Teilnehmeräußerungen aufgezeichnet worden, die während des VHS-Rundganges mitgehört worden waren. Das führte sogleich zu Heiterkeit und z. T. neuer Aktivität.

Anscheinend belustigt, fraglos verunsichert und zunehmend zweifelnder, rätselten die Teilnehmer zunächst, diskutierten miteinander, beschrieben Pappstreifen und zerrissen sie wieder, hefteten einige an, ergänzten die Wandzeitung, bis schließlich das Fragezeichen beantwortet war. Auf der Wandzeitung entwickelten sich stufenartig die Erkenntnisse:

- 1. Wir sind sonst andere als hier.
- 2. Wir sind sonst nicht andere als hier, sondern wir sehen uns selbst anders.
- 3. Wir sehen uns nicht wirklich anders, sondern unsere *Vorstellung* von uns sieht uns anders, weil wir glauben, daß die anderen uns so sehen, darum verhalten wir uns so.
- 4. Das ist ein Teufelskarussel, warum steigen wir nicht aus?

Auf dem Boden dieser Erkenntnisse wurde im letzten Drittel des Abends die Situation >Leben mit unserem behinderten Kind< aus der Sicht von Freude und Kummer durch die Eltern eingebracht. Ein Jahr später - nach einer Reihe von Seminaren und Zusammenkünften der genannten Gruppe - verlief an einem warmen Sonnabendvormittag im Juli ein *Eltern-Kinder-Seminar >Behindert - wie soll man damit umgehen? Sprechen mit Nachbarn -spielen mit Nachbarskindern*<, an dem nun auch Eltern nichtbehinderter Kinder teilnahmen, wie folgt; es handelt sich dabei um den 2. Schritt der ZIK >Integration<:

Einige Eltern hatten von sich aus eine Stuhl-Kreisgruppierung im Garten arrangiert, während fernab die Kindergruppe auf einer der Oberwiesen durch akustische Signale präsent bleibt; später breitet sich zunehmend eine entspannte Atmosphäre angesichts fallender Schwellenbarrieren nach konfliktlos verlaufener Trennung von den Kindern und ihrem ständig bekräftigenden entfernten Lachen und Jauchzen aus. Die Seminarleiterin thematisiert die Ereignisfolge der vorangegangenen Seminareinheiten, von der gemeinsamen Gelände-Schnitzeljagd nach dem Anreise-Kaffeempfang angefangen, über Spiel, Spaß und Kennenlernen beim Musikmacken mit Orff'schem Instrumentarium bis hin zur abendlichen Aktion Alleingang nach dem Motto >Kinder helfen Kindern, wir schaffen's allein!< sowie der parallel dazu verlaufenden Elterndiskussion über Selbststeuerung und Selbständigkeit, vertieft durch einen Anspielfilm der Fernsehelternschule. Sie ruft alles noch einmal in Erinnerung und läßt den Bericht einmünden in die Frage: Wie erleben Sie das alles? Wie erleben Sie sich selbst, Ihren Partner, Ihr Kind und alle Ihre Mitseminarteilnehmer? Das wird verbunden mit dem Angebot, darüber oder über das, was im Augenblick wichtig erscheint, zu sprechen.

Ohne jeden weiteren Impuls äußern die Eltern eine Flut von fast beziehungslosen Eindrücken, jeder möchte sich äußern, möchte die Fülle der Erlebnisse, sein momentanes Glücklichsein bar aller Pflichten austauschen, aber wie von selbst stellen die Teilnehmer Vergleiche zur back-home-Situation an. Zunehmend spürbar weicht die Euphorie des erfüllten Augenblicks im Hier und Jetzt der resignativen Tendenz zur Ausweglosigkeit jener bedrohlichen Apathie angesichts der back-home-Situation: Die betroffenen Eltern behinderter Kinder klagen nicht an, es wird keine Aggression

laut, *Depression* breitet sich aus, ergreift den Raum, sprachlos staunend hören die Eltern nichtbehinderter Kinder zu: . . .

U. a. berichtet die Mutter eines 12jährigen Kindes (Hirnschaden nach Zangengeburt) folgende Geschichte:

»Ja, unsere Nachbarin hat jetzt auch verboten, daß Silvia mit Dirk auf dem Hof spielen darf. Jahrelang haben sie zusammengespielt, und ich weiß, . . . Silvia hat's gern getan, ich hab's ja gesehen, war ja auch immer dabei oder hab vom Balkon aus aufgepaßt, - und dann lief sie plötzlich weg, als der Dirk kam, einfach so weg, direkt vor ihm weg. Da hab ich sie mir das nächte Mal geschnappt und gefragt, was denn los ist. Erst hat sie nichts gesagt, und endlich hab ich's aus ihr herausgekriegt:

Ich darf nicht mehr mit Dirk spielen, meine Mutter hat's mir verboten! Dirk hat das mitgehört, er hat bitterlich geweint. Wie oft haben wir beide das schon erlebt. Wenn es überhaupt mal durch Zufall Spielkameraden gibt, dann wird es ihnen von den Eltern verboten. Na ja, hier ist alles ganz anders, aber übermorgen ist alles vorbei, ist alles wie immer, es ist doch alles sinnlos.«

Es folgt die Stellungnahme der *Mutter eines* nichtbehinderten Kindes:

»Wissen Sie, Frau E., ich verstehe Sie nicht, warum sind Sie denn nicht mal einfach zu der Mutter von Silvia hingegangen

... (zögert)? Ich muß Ihnen mal sagen. Jetzt bin ich ehrlich hier, weil es mir Spaß macht, aber zunächst bin ich eigentlich aus einem ganz anderen Grunde gekommen. Ich kannte Frau Schuchardt aus anderen Seminaren, und da hat sie uns und auch mich persönlich angesprochen, an diesem Seminar mit behinderten Kindern teilzunehmen ... (Pause) Da fiel mir alles plötzlich wieder ein: Ich hatte ein Erlebnis, als Bettina zwei Jahre alt war, im Sandkasten, und mit ihr spielte ein fünfjähriges Kind, das war geistigbehindert, und ich wußte einfach nicht, wie ich mich verhalten sollte. Ich hatte also Angst, daß das Kind vielleicht schlägt oder sonst irgendetwas, also man kriegt da jedenfalls wirklich Angstzustände. Da hab ich Bettina gepackt und bin auch weggelaufen. (Pause) Ja darum bin ich eigentlich hier.«

Die Mutter, die zuvor berichtet hatte, reagierte:

»Das haben Sie wirklich getan? . . . Und jetzt sind Sie hier? Das hätte ich nie von Ihnen gedacht?! «

Hier griff die Seminarleiterin ein, kommentierte den Vorfall und schlug eine Pause mit einem Spaziergang und Einzelgespräche der Teilnehmer vor.

Später als verabredet, aber angeregt, z. T. heftig diskutierend, trafen die Partner wieder ein, sprachen über ihre >unvorstellbaren Mißverständnisse< oder das >nicht faßbare Anderssein< des anderen, über >kaum zu glaubende Unterstellungen, und in heiter gelassener Atmosphäre großer Erleichterung und Entspannung eröffneten sie unaufgefordert einander die erlösende Befreiung aufgrund ihrer wechselseitigen

Entdeckungen: Jeder hatte ein anderes Bild vom anderen, so wie es auch jeder von sich selbst hatte.

Es folgten Äußerungen wie:

Frau E.: »Ich habe immer von mir geglaubt, ich würde alle behinderten Kinder lieben, weil ich doch selbst eins habe, aber ich bin ganz erschrocken, daß ich, genau wie Frau B. damals in der Sandkiste, andere bei mir gar nicht so gerne sehen will, ja, daß ich eigentlich nichtbehinderte Freunde suche und daß ich mich bei dem Gedanken ertappe: wenn schon ein behinderter Freund, dann bitte kein Krüppel.«

Herr D.: »Mir geht das in der Firma auch so, ich suche auch immer die besten von meinen Kumpeln für mich aus, dann steigt auch mein Ansehen, - die anderen, eigentlich lasse ich die auch einfach so links liegen, die kosten mich zu viel Zeit, und was bringen die mir schon? . . . Aber ich versteh' mich gar nicht, eigentlich sind sie doch die besten Kumpel - Pause - Ich versteh` mich selbst nicht, ich tu ja im Betrieb genau das Gleiche, was ich in der Nachbarschaft so hasse, das, was mich ärgert, daß sie das so mit unserem Gerald so einfach tun.«

Bei diesem Stand der Diskussion hätte eigentlich schon ein Rollenspiel folgen können. Stattdessen entwickelte sich zunächst folgende Diskussion:

Frau M.: . . . »Aber das muß doch so sein, das geht doch gar nicht anders. Im Betrieb kann man keine Rücksicht nehmen, da geht's immer um Geld und um den bestbezahlten Arbeitsplatz. Und in der Schule geht's immer um Leistung, darum braucht man eben kluge Freunde. Gott sei Dank ist unser Matthias ein guter Schüler und hat Freunde, also kann er es sich leisten, hier mit uns eine Freiheit mit Behinderten mitzumachen, zumal er auch nur ein Einzelkind ist. «-

Unruhe!

Frau A.: »Dann gebrauchen Sie uns ja nur als Freizeitbeschäftigung, Sie, Frau M. und Ihr Matthias! Dann sind Sie ja wie alle anderen auch! Wann haben Sie uns dann wieder ausgebraucht?«

Herr M.: »Meine Frau meint das anders . . . «

Frau C.: »Aber sie hat es doch selbst gesagt . . . «

Frau A.: »Ich finde, da müssen Sie (Frau Schuchardt) jetzt was sagen, denn so schlimm steht's ja auch genauso in den Befragungen. So geht das doch nicht!«

Frau C.: »Da müssen Sie eingreifen, dann ist ja Frau M. mit ihrem Gymnasiasten schon fast genauso, wie Frau B. mit ihrer Bettina und die öffentliche Meinung ist. «

Hier wurde die Kursleiterin zum Eingreifen und um Stellungnahme gebeten. Sie ließ sich aber nicht zu einer einseitigen Stellungnahme verleiten, sondern bat die Teilnehmer um ein Ausloten der Situation und regte ein Rollenspiel an, in dem Frau E., Mutter des hirngeschädigten Dirk, das Gespräch mit Frau N., Mutter der nicht-

behinderten Silvia, wohnhaft in ihrer Nachbarschaft, sucht, um sich über das angebliche Spielverbot für Silvia mit Dirk auszusprechen. Es entwickelt sich folgender Dialog:

- E 1: Guten Tag, entschuldigen Sie, daß ich störe, aber ich möchte Sie etwas fragen.
- N 1:Ja, guten Tag, wer sind Sie?
- E 2: Ich bin Frau E., die Mutter von Dirk.
- N 2: Dirk, ach, den kenne ich nicht, was wollen Sie von mir?
- E 3: Das kann ja gar nicht sein, warum haben Sie sonst Silvia verboten, mit Dirk zu spielen?
- N 3: Das weiß ich ja gar nicht. Damit habe ich nichts zu tun.
- E 4: Aber Ihre Tochter hat es doch gesagt, daß Sie es ihr ausdrücklich verboten haben.
- N 4: Davon weiß ich nichts. Was wollen Sie überhaupt von mir, im übrigen, ich habe keine Zeit.
- E 5: Aber Silvia hat doch dazu gesagt, darüber soll ich nicht mit anderen reden . . . Sie haben anscheinend eine ganz falsche Vorstellung von behinderten Kindern oder Sie haben gar keine Ahnung.
- N 5: Nein, ich habe ja auch kein behindertes Kind.
- E 6: Wie können Sie dann Ihrer Tochter verbieten, mit meinem Sohn zu spielen?
- N 6: Also Frau E., so können Sie ja nun nicht mit mir reden, das geht nun wirklich zu weit, wenn Sie mir Vorwürfe machen wollen, dann gehen Sie doch bitte!
- E 7: Ich muß Ihnen aber doch sagen, daß Sie bestimmt eine falsche Vorstellung von einem hirngeschädigten Kind haben.
- N 7: Das brauche ich ja auch gar nicht zu wissen, wozu sind Sie überhaupt gekommen?
- E 8: Damit Sie wissen, daß mein Dirk anders ist, als Sie das denken, und damit Silvia wieder mit ihm spielen darf und nicht wegläuft, wenn er kommt . . . Ich habe doch gesehen, wie gern die beiden immer zusammen gespielt haben.
- N 8: Aber, wissen Sie, da muß ich erst einmal mit meinem Mann darüber reden; so etwas kann ich nicht allein entscheiden; dann wird man weitersehen.
- E 9: Tun Sie das.
- N 9: schließt die Tür.

Dieser spontan geführte Dialog führte - ohne daß hier die Einzelheiten wiedergegeben werden können - zu Kritik bei den Zuhörenden und anschließender Selbstkritik der beiden Partner. Die Beobachter erkannten das Scheingefecht, das auf der Inhaltsebene mittels Sachargumenten ausgetragen wurde, als tiefer liegenden Konflikt auf der Beziehungsebene: >Frau E. fühlt sich minderwertig durch ihr behindertes Kind und unterstellt Frau N., daß sie von ihr nicht ernstgenommen wird bzw. sogar von ihr angelogen wird. Frau N. fühlt sich zu Unrecht beschuldigt und unwürdig

abgekanzelt. Dieses wechselseitig unterstellte Mißtrauen wird bestimmend für das permanente Mißverstehen.<

Die Aussagen aller Teilnehmer stimmen darin überein, daß sie alle mit einer Infragestellung ihres eigenen Verhaltens begonnen haben, darüber hinaus in der Lage sind, daraus Zusammenhänge zwischen Lebens- und Lerngeschichte und ihren Verhaltensweisen bzw. Deutungsmustern zu erkennen, und drittens, durch die Betroffenheit über ihre bisherige Beziehungsblindheit motiviert, als Lernbedürfnisse für die nächste Nachmittagssitzung die Fortsetzung einer Umsetzung ihrer Erkenntnis in weiteren Anwendungssituationen wünschen.

Im weiteren Kursverlauf folgte nach zusätzlichen Rollenspielen eine Kleingruppenarbeit zur Analyse von Interaktionsstörungen zwischen Behinderten und Nichtbehinderten im Prozeß ihrer Krisenverarbeitung anhand von Autobiographieausschnitten, Zeitungsberichten, Tonbandhörspielen zur Entwicklung alternativer Handlungsmöglichkeiten.

An einem weiteren Abend war die Gruppe zu Gast in der Zirkus-Manege, die, nach den Kinder-Ideen gestaltet, die Zuschauer faszinierte und forderte. Ebenfalls unter Regie der Kinder folgte die Einstudierung einer Zirkus-Eltern-Nummer; letztendlich waren alle Seminarteilnehmer Zirkusartisten. Während die Kinder den trainierten Alleingang ins Bett >Kinder helfen Kindern<! Wir schaffens allein</td>
 wiederholten, erlagen die Eltern analog Goethes Zauberlehrling in Diskussionen bis zum Morgengrauen der Magie ihrer neu erworbenen Interaktionsfähigkeit. Einem Kinder-Weck-Manöver mit Orffschen Rhythmen folgte am Sonntagmorgen ein Seminar mit Musizieren und Meditation über das Thema und die Anspielszene >Keiner ist ohne Gaben<. Anschließend besuchten die >Zirkusakteure< den Zoo; die Eltern ließen sich von dem Gedanken ansprechen, ihre Lernerfahrungen durch Elterninitiativen an andere Eltern weiterzugeben. Zu Beginn des nächsten Seminars sammelten sie zunächst im brain-storming Ideen, um sodann untereinander erste Informationsaufgaben zu verteilen und das ständig als Handapparat bereitgestellte Material zu sichten (Kleingruppenarbeit über Spiele, Bücher, Tonbandsendungen und Filme). Diese Arbeit wurde sogar während der Mittagspause fortgesetzt.

Das vorletzte Seminar galt der Auswertung der Arbeitsgruppenberichte (veranschaulicht auf Wandzeitungen), und am letzten Abend wurde auch eine neue Idee geboren: Die Messe-Aktion als Elterninitiative für eine Öffentlichkeitsarbeit, die sich dann ein Jahr später tatsächlich auf der infa-Messe realisieren ließ unter dem Motto: >Hannover-Messe< - Brücke zwischen Behinderten und Nichtbehinderten.

4. Auswirkungen:

Bilanz von 1972-1985

Langzeitwirkungen der Zielgruppen-Interaktions-Konzeption:

in den Selbsthilfegruppen:

- Eltern-Montagsschoppen im Eck
- Kinder-Park-Platz
- Fünf-Uhr-Club
- Großmutter auf Zeit
- Animateur-Treff-Punkt

In der Kommunalpolitik:

- Umbau: >Behindertengerechte Volkshochschule<
- Entwicklung: >Behindertenplan der Stadt Hannover<
- Untersuchung: >Behinderte und Stadtumwelt in Hannover<
- Leitfaden: >Wegweiser für behinderte Mitbürger in Hannover<
- Kommunale-Integrations-Runde.

in der Erwachsenen-Weiterbildung:

- Auswirkungen des Interaktions-Modells zum Lernprozeß Krisenverarbeitung auch auf andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung unterschiedlicher Träger wie auch als Grundlage von Aus- und Fortbildungskonzeptionen
- Durchführung >Projektorientiertes Studium Bethel< als kontinuierliches Studienangebot der Universität Hannover für Studierende der Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Realschulen und Diplom-Erwachsenenbildung.

in überregionalen/bundesweiten Projekten:

- Entwicklung von Unterrichtskonzeption und -material für die Sekundarstufe II (>Menschen mit Behinderungen - Mitmenschen wie wir<) im Auftrage des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFFG) über die Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (BZGA)
- Einrichtung eines Fach-Referates zur >Sozialen Integration behinderter Menschen< im Lutherischen Weltbund Genf und im Weltkirchenrat Genf.

Quellen:

Schuchardt, Erika: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie.

Soziale Integration Behinderter Band 1

Weiterbildung als Krisenverarbeitung. Soziale Integration Behinderter Band 2

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbronn, 3. erw. Aufl. 1987.

Schuchardt, Erika: Warum gerade ich . . .? Leiden und Glauben. Pädagogische Schritte mit Betroffenen und Begleitenden. Fremdsprachige Übersetzungen sowie Übertragung in Blindendruck. Offenbach, 4. erw. Auflage 1986.

Fotos: Peter Liedtke

12. >WARUM GERADE ICH WEITERBILDUNG	. ?< LERNPROZESS KRISENVERARBEITUNG IN DER
(Abb. Fehlt)	
(Abb. Fehlt)	
(Abb. Fehlt)	

13. >Hannover-Messe< Brücke zwischen Behinderten und Nichtbehinderten

1. Vorbemerkung: Integrations-Runde an der VHS Hannover

An dem Beispiel >Warum gerade ich...?< - Interaktionsmodell zum Lernprozeß Krisenverarbeitung in der Erwachsenen-/Weiterbildung wurde dargestellt, daß Zielgruppenarbeit mit behinderten und nichtbehinderten Menschen ein Interaktionsprozeß in drei Schritten ist, der von der Problemlösung im 1. Schritt >Stabilisierung< über die Begegnung bzw. Interaktion im 2. Schritt >Integration< zum Leben inmitten der Gesellschaft im 3. Schritt >Partizipation< führt (vgl. Teil I, Kap. 6): Anhand von Seminar-Beispielen wurden sowohl die Schritte der ZIK als auch der Lernprozeß Krisenverarbeitung in seinen acht Spiralphasen veranschaulicht. Im folgenden soll am Beispiel der Hannover-Messe die Öffentlichkeitsarbeit im 3. Schritt der ZIK, die Partizipation, vorgestellt werden.

Im Verlauf vierjähriger Weiterbildungsarbeit entwickelten sich aus der ZIK verschiedenartige Partizipationsbausteine, die sich nach Art, Grad und Herkunft der Behinderung sowie dementsprechender Lebens- und Lerngeschichten unterschieden.

Zur Koordinierung derartiger Partizipationsbausteine wie zur Überwindung tradierter Hierarchien unter den verschiedenen Behinderungsarten und konkurrierenden Interessenvertretungen in der Stadt Hannover konstituierte sich schon im zweiten Schritt der ZIK die >Integrations-Runde< an der Volkshochschule Hannover, die zunächst ausschließlich aus Vertretern aller Zielgruppen bestand, sich zunehmend aber auf dem Weg zum dritten Schritt der ZIK um Vertreter regionaler und kommunaler Behinderteneinrichtungen und -verbände wie der des Rates der Stadt Hannover erweiterte, und zwar proportional zur fortschreitenden Partizipation der Betroffenen. So entwickelte sich die Integrations-Runde zu einem politischen Meinungsbildungsinstrument, das, >an< der Volkshochschule angesiedelt, eine neutrale Plattform abgab, auf der konkurrierende Interessen ausgehandelt, Prioritäten gesetzt und Durchführung von Aktivitäten vollzogen wurden. Einer der Partizipationsbausteine waren Aktionen im Rahmen einer Messe-Öffentlichkeit.

2. Ausgangslage und Konzeption: Bausteine zur Partizipation von behinderten und nichtbehinderten Lernenden

Ausgangspunkt war die Zusammenarbeit derjenigen Zielgruppenteilnehmer, die in der Integrations-Runde zusammengetroffen waren, weil sie in ihrem Lernprozeß zur Krisenverarbeitung (vgl. Fallstudie 11 >Warum gerade ich ...?< - Interaktions-Modell zum Lernprozeß Krisenverarbeitung in der EB/WB) die Spiralphase

Annahme (6) ihrer Behinderung erreicht hatten. Sie versuchten jetzt gemeinsam, zur weiteren Verarbeitung vorzudringen, sie suchten nach Aktivität (7) >Ich tue das . . .!< und letztlich nach Solidarität (8) >Wir handeln

. . .!<. Gemeinsam verband alle die grundlegende Lernerfahrung >Angesprochensein schafft Interaktion, Interaktion bewirkt Partizipation! Alle suchten nach Umsetzung ihrer erfahrenen Interaktion. Was war naheliegender, als diesen selbstbegangenen Lernweg jetzt auch öffentlich einzuschlagen? Unter dem Slogan: >Interaktion vor Information< ging man das Wagnis ein: Aufsuchen einer anonymen Öffentlichkeit, welche Mitmenschen des sozialen Umfeldes, also Nachbarn, Eltern, Kinder, Arbeitskollegen, Freizeit- und Vereinspartner Behinderter repräsentierte; sie wurde gefunden in den Messebesuchen der Verbraucherausstellung der infa-Messe Norddeutschlands größter *Informations-Familien-Messe*. Diese überregionale Informations-Verkaufs-Hauswirtschafts- und Familienausstellung mit dem Einzugsbereich von 100 km und durchschnittlich 200 000 Messebesuchern an zehn Ausstellungstagen richtet sich an den >Normal-Verbraucher<, den Konsumenten im sozialen Nahraum. Sie lockt ihn mit ihren verbraucherorientierten Branchen (wie Bauen und Wohnen, Nahrungs- und Genußmittel, Hauswirtschaft, Mode - Kosmetik - Textilien - Schmuck, Hobby, Freizeit, Garten der Nationen) und ist begleitet von einer Lehr- und Sonderschau. Die Ausstellung befriedigt den passiven Konsumenten, der zu 91 % Information, zu 24% Käufe und zu 16% Vorführung erwartet: Sie repräsentiert in ihrer Besucherstruktur die Alltagswelt, in der Behinderte und ihre Familien leben (zu 41 % Angestellte und Arbeiter, zu 25% Hausfrauen und nur zu 7% Beamte). Die *infa-Messe* stellte also jene Öffentlichkeit dar, die aufgesucht werden konnte unter der doppelten Zielsetzung: für die Beteiligten als Lern- und Anwendungsfeld ihrer Partizipation in der Ernstsituation (Ziel-Stadium III der Krisenverarbeitung), für die Besucher als Interaktionsfeld Bildungswerbung neuer Zielgruppen. So wurde aufgrund des Vorstoßes der Integrations-Runde Weiterbildung zum Thema der Lehr- und Sonderschau erstmalig 1975, seither kontinuierlich, an der mitzuwirken alle freien und gebundenen Träger der Erwachsenenbildung aufgerufen waren.

3. Methodisches Vorgehen:

Messe-Aktionen für Jedermann

Die Ansprache der Öffentlichkeits-Zielgruppe Verbraucher mußte über ihre Konsumbedürfnisse erfolgen; Messebesucher wollen Angebote konsumieren, nicht aber in erster Linie reflektieren. Dementsprechend galt es, eine reichhaltige Angebotspalette zu präsentieren, die anlockte, Neugier weckte, Spontanität auslöste und über die Schwellenbarriere emotionaler Betroffenheit Ansprache hinweghalf. Unter dem Arbeitstitel >Sozialtraining< aller Partizipationsbausteine (ZIK-Lernschritt 3) stabilisierten und integrierten Zielgruppenteilnehmer zu einem 20 Aktionen umfassenden non-stop-Programm zusammengefügt, das vom Roll-in der Messebesucher in Rollstühlen durch die Messehallen bis zur Beratungs-Kaffee-Stube

streute. Waren im Sozialtraining alle Altersstufen durchgehend von 9-18 Uhr angesprochen, so wurden zusätzlich behinderte und unbehinderte Vorschul- und Grundschulkinder vormittags von 10-11 Uhr zu Spielaktionen » Wir spielen! -Machst Du mit?« und behinderte und unbehinderte Kinder und Jugendliche nachmittags von 15-16 Uhr zur »Mitgemacht-Selbstgemacht-Spaßgemacht« angelockt. Diese Sonderveranstaltungen wurden insbesondere von den Eltern unter den Messebesuchern gern gesehen, die die Freistellung von den Kindern während des Messebummels wünschten und anschließend ins Beratungskaffee einkehrten, was uns Gesprächsanlässe mit Eltern und Kindern über ihre Erlebnisse mit behinderten Partnern eröffnete. Zur speziellen Unterrichtung aller Mitarbeiter wurde ein Animateurtraining angeboten, in dem Konfliktsituationen mit Messebesuchern wie >Hier ist eine Spende für Ihre Arbeit< oder >Warum verderben Sie uns den Spaß< oder >Sowas sollte man verbieten< antizipiert, analysiert und Handlungsalternativen im Rollenspiel erarbeitet wurden.

Nachfolgend werden die Aktionen als Partizipationsbausteine des Messe-Sozialtrainings aller unterschiedlichen Zielgruppen zur Illustration des Lernprozesses Krisenverarbeitung im Ziel-Stadium III der Spiralphasen *Annahme* (6), *Aktivität* (7) und *Solidarität* (8) beschrieben.

Partizipationsbaustein der Körperbehinderten und Unbehinderten war das Roll-in, bei dem jeder Messebesucher aus der Perspektive des »Pseudo-Rollstuhlfahrers« neben einem realen Rollstuhlfahrer und begleitet von einem Rollstuhlschieber unmittelbar an sich selbst die 1000-fache Behinderung durch die Reaktionen der Umwelt während der Spießrutenfahrt durch die Messehallen erfahren sollte. Zu diesem Zweck standen täglich 40 leere Rollstühle zur Verfügung, erwarteten 40 Körperbehinderte als Animateure und weitere 40 Rollstuhlschieber die Messebesucher. Den An- und Abtransport aller Körperbehinderten hatten die freien Wohlfahrtsverbände übernommen. Die Organisation dieses Fahrdienstes sowohl für Animateure wie auch für körperbehinderte Messebesucher hatten die Zielgruppenteilnehmer durch Telefonketten organisiert, die über Rundfunk und Zeitung schon vier Wochen vor Messebeginn werbend anliefen. So bauten die körperbehinderten Interaktionspartner Brücken zu Nichtbehinderten auf:

- 1 »Setzen Sie sich 5 Minuten in einen Rollstuhl, erfahren Sie die infa im Roll-in als ein Behinderter, erleben Sie die

1000-fache Behinderung durch die Umwelt.«

Die gemeinsame Verarbeitung der erlebten Situationen, Ängste, Lösungen erfolgte im anschließenden Gespräch und Niederschlag auf einer Wandzeitung, die ihrerseits werbewirksam vorübergehende Messebesucher animierte:

- 2 »Sprechen Sie mit uns über Ihre Erfahrungen, Ängste und Lösungen, schreiben Sie Ihre Erlebnisse auf unserer Wandzeitung an.«

Parallel dazu konnte das Stadtzentrum Hannovers über ein Roll-in-Würfelspiel - das den Tagesablauf eines Behinderten verfolgte - erforscht und am Beispiel öffentlicher Gebäude und Verkehrsmittel die behindertenfreundliche oder -feindliche Stadt aus

der Sicht eines Rollstuhlfahrers entdeckt werden, um angesichts der Treppenbarrieren ein Treppentraining an den Messe-Treppen zu üben:

- 3 »Erobern Sie im Roll-in-Spiel die Stadt Hannover, trainieren Sie auf der Messe-Modell-Treppe, entdecken Sie eine behindertenfreundliche oder -feindliche City. «

Politisches Handeln sollte durch Unterzeichnung einer Unterschriftenliste ermöglicht werden:

- 4 »Handeln Sie mit Ihrer Unterschrift, fordern Sie behindertengerechtes Wohnen, Bauen und Leben.«

Dazu forderte außerdem die Round-table-Diskussion mit Stadtrat, Stadtschülerrat und Journalisten heraus:

- 5 »Diskutieren Sie mit Stadtrat, Schülerrat und Journalisten über Schwerpunkte im Behindertenplan der Stadt Hannover.«

Zum Trimm-dich startete im Messe-Freigelände die Rollstuhl-Olympiade:

- 6 »Trainieren und kämpfen Sie mit uns auf der Rollstuhl-Olympiade im Freigelände.«

Partizipationsbaustein der Sinnesbehinderten und Unbehinderten wurde das zentrale Messe-Schreib-Büro, es erledigte gleicherweise für Aussteller wie Messebesucher und Journalisten kostenfrei die Ausführung aller Schreibaufträge:

- 7 »Bedienen Sie sich unseres Blinden-Schreib-Service, im non-stop-Tempo erledigen wir Ihre Schreibarbeiten.«

Ergänzt wurde der Schreibservice durch eine Messe-Telefon-Aktion, die gleicherweise funktional die Interaktion zwischen Behinderten und Unbehinderten aufbaute:

- 8 »Wählen Sie die Blinden-Telefon-Auskunft, sie vermittelt Rufnummern, Informationen, Kontakte.«

Lerneifrige konnten die Anfänge des Lormschen Handalphabetes erlernen und über das Lernen erste Kontakte zu Taubblinden aufnehmen:

- 9 »Erlernen Sie das Lormsche Handalphabet, unser Verständigungsmittel mit Taubblinden. « Fortgeschrittene Lerner versuchten sich daran, am Braillomaten, dem Telefon der Taubblinden, erste telefonische Kontakte mit ihnen anzuknüpfen:
- 10 »Testen Sie das Telefon der Taubblinden, den Braillomaten, fühlen Sie Ihre Sprache am Monofonator. «

Partizipationsbausteine der Mehrfachbehinderten, z. B. Schwerstbehinderten (Ausfall der Bewegung und Sprache) wurden Interaktionen über Multicom, der geblasenen Tastatur einer Schreibmaschine, deren Zeilenentstehung die Messebesucher voll Spannung verfolgten, lasen und beantworteten:

- 11 »Blasen Sie über Multicom bewegungs- und sprachlos die Tastatur einer Schreibmaschine für schwerstbehinderte an Kinderlähmung Erkrankte.«

Sprachbehinderte suchten Interaktion über sprachtherapeutische Spiele am language-master und phonic-mirrow sowie über Kasper- und Rollenspiele:

- 12 »Erleben Sie Sprachtherapie am language-master und phonic-mirrow, spielen Sie mit uns Kasper- und Rollenspiele. «

Partizipationsbausteine aller behinderten und unbehinderten Zielgruppenteilnehmer waren Spiel-Spaß- Gesprächsangebote, angefangen von Spiel- und Schachturnieren über Musik- und Quizraten bis hin zum Fragebogen-Interview:

- 13 »Gewinnen und verlieren Sie beim Schach-, Musik- und Quizturnier zwischen behinderten und nichtbehinderten Partnern. «

Die Infothek präsentierte 40 Kassetten, die von, mit und über Behinderte und ihre Probleme direkt informierten, Betroffene sprachen mittels Medien indirekt, aber unverschlüsselt offen über Kontaktprobleme zu Nichtbehinderten, Fachleute demonstrierten Ausschnitte aus Behandlung und Therapie und informierten anhand von Fallstudien über Behandlungsarten, über Vorbeugung durch humangenetische Beratungsstellen und über Früherkennungsmöglichkeiten:

 - 14 »Besuchen Sie unsere Infothek, 40 Kassetten von, mit und über Behinderte sprechen zu Ihnen.«

Die Mediothek mit 50 Filmen zur Behindertenproblematik verlockte durch eine Ruhezone im Messegelände zum Verweilen, sie bot Sitzplatz, Abwechslung und die Ansprache durch Medien und ständig bereite Gesprächspartner:

- 15 »Sehen und sprechen Sie über Filme, Behindertsein im ZDF, ARD und anderen Medien. « Die Spielothek stellte Arbeits-, Spiel-, Lern- und Lehrmaterial zum Ausprobieren bereit und bot überdies einen Kinderparkplatz an:
- 16 » Entdecken Sie die 500 Ideen in der Spielothek, als Spiel-, Lehr-, Lern- und Arbeitsmaterialien. «

Die Bibliothek präsentierte mittels Handapparat Behindertsein im Kinder-, Jugend- und Elternbuch und lud zu Vorlesestunden in der Ruhezone ein:

- 17 »Stöbern Sie in der 1000-Titel-Bibliothek, Behindertsein im Kinder-, Jugend- und Elternbuch.« Die Kaffee-Beratungs-Stube erwartete die Messebesucher zur Muße, Erfrischung und zum Gespräch:
- 18 »Trinken Sie Kaffee, denken, diskutieren, handeln Sie mit uns.«

Die schon erwähnten *Partizipationsbausteine der Kinder- und Jugend-Sonderaktionen* boten neben der Entlastungsfunktion für die Eltern den Kindern gemeinsame Spiel- und Lernfelder zur Interaktion; beispielsweise >Fingerfarbenmalerei mit geistigbehinderten Kindern<, >Kasper- und Rollenspiele mit sprachbehinderten Kindern<, >Tanz und Spiel mit mehrfachbehinderten Kindern<, >Musikmachen mit sinnesbehinderten Kindern<, sie luden ein unter dem Motto:

- 19 »Wir spielen! - Machst Du mit?«

In den Hobby-Bastel-Aktionen am Nachmittag stellten sich geistigbehinderte Jugendliche einer Eingliederungswerkstätte als Lehrmeister für nichtbehinderte und behinderte Messebesucher zur Verfügung, oder beim >Portraitzeichnen< nahmen

Behinderte und Nichtbehinderte nonverbal Kontakt zueinander auf, lernten sie einander neu sehen, erkennen und zueinander sprechen, alles unter dem Motto:

- 20 »Mitgemacht - Selbstgemacht - Spaßgemacht!«

Einzige schriftliche Information waren drei Blätter über die täglichen Aktionen des Sozialtrainings, über die ganzjährigen Angebote der VHS und über Einstellungsumfragen unter der Bevölkerung über Behinderte.

4. Auswirkungen:

>Menschen mit Behinderung - Mitmenschen wie wir<

In den aufgezeigten (gekürzten) Medien-Interviews lassen *Behinderte* als Lernende der Zielgruppenarbeit wie als Animateure der Hannover-Messe erneut ihre Krisenverarbeitung als Lernprozeß im Ziel-Stadium III erkennen. So beantworten sie die Frage: >Wie reagieren nichtbehinderte Messebesucher auf ihre Behinderung< jeweils in der aktional selbstgesteuerten Dimension der Spiralphase Annahme (6) >Ich erkenne jetzt erst . .., ich kann!< oder der Aktivität (7) >Ich tue das ...!<

Tatjana Grützmann (mehrfachbehinderte Rollstuhlfahrerin) an der Infothek:

»Zuerst sind sie total ablehnend . . .

so wie es mir gestern passiert ist, und danach meinte der Herr, er käme dann wieder, ich sagte ihm, na ja, das haben schon viele gesagt, ich glaube nicht so recht daran. Kaum zehn Minuten später war der gleiche Herr wieder da und sagte, er hätte auf unserer Wandzeitung gelesen, daß man Behinderte ansprechen müßte, und so wollte er es jetzt auch machen, und nachdem er mich dann so einiges gefragt hatte, sagte er im Laufe des Gesprächs zu mir, er hätte das alles gar nicht gewußt, er wäre doch sehr glücklich, daß er laufen kann, und sein Kopfwehwehchen und die vielen anderen Sachen wären in diesem Falle doch plötzlich ganz harmlos, jetzt wußte er erst, wie gut es ihm geht. Er bat mich dann anschließend nach diesem Gespräch, ob er nicht einmal zu uns ins Annastift kommen könnte und sich ein Wochenende in einen Rollstuhl setzen kann mit seinem Kind, daß das Kind nicht die Erfahrung macht wie er: >Ich wußte gar nicht, daß es Behinderte gibt<.«

Helmut Tank (schwerbehindert durch Kinderlähmung, Rollstuhlfahrer an der >Multicom< Schreibmaschine ohne Tastatur:

»Die Besucher sind neugierig, wollen wissen, wie das Gerät funktioniere. Und das erleichtert mir häufig die Kontaktaufnahme. Ich setze dann das Multicom in Gang und schreibe . . . Manchmal Schlagworte wie: Sprechen Sie mich ruhig an, ich tue Ihnen nichts, und dann bediene ich das Gerät, indem ich in dieses Gerät hineinpuste. Mit dem Druck aus der Mundhöhle kann ich einen Lichtreflex über die gesamte Tastatur bewegen und so jeden Buchstaben erreichen. Und dann

sprechen die Leute zu mir, zunächst aus Angst natürlich nur über das Gerät, und ich erkläre ihnen dabei, wie es dazu kam, daß ich das Gerät überhaupt brauche, weil ich kurz vor der Mittleren Reife Kinderlähmung bekam . . . und plötzlich schlägt's dann ein wie ein Blitz: Sie sehen mich, den Helmut Tank, und nicht mehr den Behinderten, den Sprachlosen, den Rollstuhlfahrer. Das ist toll, ich bin froh, daß ich dabei bin, ich sehe, wieviel ich selber tun kann! Das hätte ich nie für möglich gehalten!« (Anm.: 1985 -10 Jahre danach - Helmut Tank ist Student an unserer Universität Hannover).

Karin Sandner (blind) an der Messe-Telefon-Auskunft:

»Ich habe auch zuerst gedacht, es sei so ein Zoo-Effekt, daß man hier sitzt und bestaunt wird wie ein 7. Weltwunder, aber das ist nicht so. Mitleid also, . . . die armen Blinden, die können ja nicht und so . . ., das ist mir bis jetzt noch nicht passiert. Ganz im Gegenteil! Wenn ich mit dem Gerät lese, dann kommen viele und fragen, was ich da mache, sie sind interessiert und ganz erstaunt, daß ich mit dem Gerät Schwarzschrift lesen kann; die meisten können sich das gar nicht vorstellen, wie das überhaupt funktioniert . . . «

Agnes Maharens (blind) im Messe-Schreib-Service:

»Ich erlebe hier, wieviele Menschen gar nicht wissen, daß Blinde z. B. ein Stenogramm aufnehmen können oder daß Blinde Schreibmaschine schreiben können oder was immer man nimmt; man braucht ja nicht bei Blinden zu bleiben; man kann ja auch von den anderen behinderten Gruppen ausgehen, wenn man bedenkt, wieviele Menschen wir hier erleben, die gar nicht wissen, was also ein Behinderter wirklich alles kann. Es ist erstaunlich, wieviele das nicht wissen und was wir hier selber tun können!«

Frau Plotz (Mutter eines geistigbehinderten Jungen) in der >Beratungs-Kaffee-Stube<

»Ich sehe erst hier, wie gut Michael dran ist, wenn ich ihn mit allen anderen behinderten Kindern vergleiche; ich meine das so, Michael ist zufrieden, ja, glücklich, er leidet nicht an seiner Behinderung! Und ich sehe hier, was Geistigbehinderte alles zu lernen in der Lage sind, wie die hier den Kaffee-Service organisieren, jeder Tisch ist sauber, jeder der kommt, wird so freundlich begrüßt, das hätte ich nie zu glauben gewagt!«

Matthias Hope (geistig behinderter Jugendlicher) in der Hobby-Aktion >Mitgemacht - Selbstgemacht - Spaßgemacht<:

»Ich hab Riesenspaß hier! Mir gefällt das, und ich freu mich, ich kann den Kindern alles zeigen, ich kann ihnen helfen, und wir freuen uns.«

Nichtbehinderte als Lernende in der Zielgruppen-Interaktions-Konzeption wie als Animateure der Hannover-Messe urteilen in den Medieninterviews:

Karsten Kasting (nichtbehinderter Junge) nach der Hobby-Aktion > Mitgemacht - Selbstgemacht - Spaßgemacht<:

»Natürlich hat mir das auch Riesenspaß gemacht, und toll ist, daß ich den Leuchter selbst gedrechselt habe; aber wenn mir der Junge nicht so geholfen hätte, hätte ich das nie so schnell gelernt . . . Nur eins kapiere ich nicht. Sie sagen, der soll geistigbehindert sein, das geht doch gar nicht. Geistigbehinderte sind hinter Gittern, der war doch wie ich auch.«

Jörg Traphagen (nichtbehinderter junger Mann, 27) nach der Hobby-Aktion >Portraitzeichnen<:

»Ich hätte mich nie getraut, einen Behinderten so direkt anzusehen, schon gar nicht so ins Gesicht zu sehen, beim Portraitzeichnen mußte man das ja . . . und das war ganz merkwürdig, plötzlich habe ich die Behinderung vergessen, ich sah nur das Gesicht, ein schönes Gesicht, ich meine interessant; ich wollte plötzlich mit ihm reden, und dann hat er angefangen und wir alle verloren diese komische Angst, anschließend gehen wir 'ne Runde zusammen trinken.«

Ehepaar Petersen (nichtbehindert, Pensionsalter) in der >Kaffee-Beratungs-Stube<:

» Wir wollten eigentlich nur Geld bringen, wissen Sie, 'ne kleine Spende für diese Sorgenkinder-Aktion; aber das ging irgendwie nicht, niemand nahm das Geld an, es sagte auch keiner richtig nein, 'ne, die haben uns einfach zum Kaffee, zum bißchen Ausruhen eingeladen, und dann waren wir plötzlich mitten drin im Klönen. Jetzt wollen wir das Geld zusammen verjubeln, eigentlich 'ne gute Idee, wir haben uns gut verstanden und wollen so weitermachen, das macht uns allen Spaß. «

Messe-Aussteller (nichtbehindert) aus Halle 19:

»Ja, ehrlich gesagt, am Anfang war's 'ne Katastrophe, wir haben uns bei der Messeleitung beschwert, überall Rollstuhlfahrer und leere Rollstühle oder Schlangen, die darauf warteten, Unmassen Menschen, und . . . die wollten alle nicht zu uns, die stahlen uns die Schau! Aber die warn total überfordert und dabei immer freundlich, sogar an Kaffee für uns haben sie gedacht, wissen Sie, da konnte man gar nicht anders, Sie glauben nicht, aber einer fing an und schließlich haben wir denen alle mitgeholfen, einfach nette Kerle, ja, Kameraden!«

Die Redakteure in Rundfunk und Fernsehen urteilten in Abschluß-Kommentaren:

»Wen ich auch fragte auf dem Messegelände: alle sagten, sie hatten dazugelernt und wollten es 1976 noch besser machen. Daß diese Absicht nicht ganz einfach zu verwirklichen sein wird, liegt allerdings an dem hohen Niveau, das die >infaMesse< im 22. Jahr ihres Bestehens erreicht hat. Ein verblüffend hoher Besucherzuwachs zwischen zehn und zwölf Prozent sowie lebhafte und kritische Anteil-

nahme am Informationsangebot in fünf Messehallen: damit könnten die Veranstalter und die Aussteller eigentlich mehr als zufrieden sein . . .

die Behinderten-Integrations-Aktion, von ihrer tatkräftigen Initiatorin. der Volkshochschul-Abteilungsleiterin Erika Schuchardt, gemeinsam mit Volkshochschulteilnehmern. Stadtschülerrat. Integra und anderen Selbsthilfeorganisationen durch die Integrations-Runde entwickelt wurde, zog Zehntausende von Besuchern an. Sie erhielten hier unmittelbare und eindrucksvolle Informationen über das Leben von Körper-, geistig, seelisch und Sinnes-Behinderten. Viele neue Kontakte und schriftlich gesammelte Besucher-Äußerungen lassen hoffen, daß mit Aktionen wie dieser allmählich mehr Aufmerksamkeit und Verständnis für die Belange von Behinderten entstehen.

...Bahnbrechend und geradezu von bundesweiter Bedeutung für andere Volkshochschulen ist das Modell der Integration von Eltern behinderter zusammen mit nichtbehinderten Kindern.

Gemessen an den Besucherzahlen, gehörte der Behindertenstand auf dem Hannoverschen Messegelände während der >infa< zu den stärksten Magneten. Nicht allein die Tatsache, daß offenbar viele Besucher zum ersten Male derart unmittelbar mit den Problemen behinderter Menschen konfrontiert wurden, trug zum Erfolg dieses Versuches bei. Auch die Präsentation war dafür ein Grund.

Dieser Versuch sollte keine >Eintagsfliege< sein, sollte auch nicht als Alibi-Veranstaltung verbucht werden, um das Gewissen ein Jahr lang zu beruhigen und künftige Passivität zu bemänteln. Soviel immerhin hat das Hannoversche Beispiel gezeigt: die Behinderten allein überwinden nicht ihre Isolation und das Unverständnis oder Desinteresse ihrer Umgebung. Die Nichtbehinderten wiederum finden auf sich allein gestellt auch keinen Zugang zu Behinderten. Daran müssen beide Seiten interessiert sein. Und soviel Mut und gute Ideen haben wie dieses Mal in Hannover.«

Quellen:

Erika Schuchardt: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie.

Soziale Integration Behinderter Band 1,

Weiterbildung als Krisenverarbeitung.

Soziale Integration Behinderter Band 2

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Bad Heilbrunn, 3. erw. Aufl. 1987

Fotos: Peter Liedtke

13. >HANNOVER-MESSE< - BRÜCKE ZWISCHEN BEHINDERTEN UND NICHTBEHINDERTEN
(Abb. Fehlt)
(Abb. Fehlt)

(Abb. Fehlt)
1 - Setzen Sie sich 5 Minuten in einen Rollstuhl, erfahren Sie die inf a im Roll-in als eir Behinderter, erleben Sie die 1000-fache Behinderung durch die Umwelt.
Sprechen Sie mit uns über Ihre Erfahrungen, Ängste und Lösungen, schreiben Sie Ihre Erlebnisse auf unserer Wandzeitung an.
(Abb. Fehlt)
 7 - Bedienen Sie sich unseres Blinden-Schreib-Service, im non-stop-Tempo erledigen wir Ihre Schreibarbeiten.
8 - Wählen Sie die BlindenTelefon-Auskunft, sie vermittelt Informationen und Kontakte.

13. >HANNOVER-MESSE< - BRÜCKE ZWISCHEN BEHINDERTEN UND NICHTBEHINDERTEN
(Abb. Fehlt)
(Abb. Fehlt)

14. >Studierende und Bethel-Bewohner im Studium allgemeine Erziehungswissenschaft< - Ein Versuch zum integrativen Projektstudium an der Universität Hannover

1. Vorbemerkung:

Alltagssituationen: »Dafür ist die Zeit zu knapp!« oder »Das ist Ausbeutung!«

Allerorts redet jedermann spätestens seit dem Internationalen Jahr der Behinderten 1981 über die soziale Integration, seltener, eher sonntäglich und nur als Ausnahme denn als Regel, lebt jemand mit Betroffenen, erlebt und erlernt selbst soziale Interaktion. So steht der Tatbestand jenes Frankfurter Urteils aus dem Jahr 1980, das auf Verweigerung von Gemeinschaft mit Behinderten hinauslief, auch heute noch keinesfalls als Einzelfall da.

Solche Überlegungen gaben an der Universität Hannover Anlaß dazu, seit 1975 im Fachbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft - wohlgemerkt nicht im Fachbereich Sonderpädagogikintegrativen projektorientierten Studienwochen Priorität zu geben. Ein persönliches Erlebnis der Verfasserin führte zu dem Entschluß, im Rahmen dieser Studienwochen auch ein Seminar in Bethel durchzuführen: 1978 tagte die Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Veranschaulichung des Themas »Leben und Erziehen wozu?« in Bethel und wurde dort mit einem beachtlichen Programm für Begegnungen mit Mitarbeitern und Behinderten während des Ablaufs der Synodalverhandlungen erwartet. Die Synode hatte sich Bildungsarbeit, insbesondere mit Randgruppen, zur Aufgabe gestellt. Aber angesichts der konkreten Angebote »Besuche bzw. Begegnungen mit Bethelbewohnern« sahen sich die Synodalen mit einer persönlichen Herausforderung konfrontiert, die sie so nicht erwartet hatten; sie waren in ihrer Identität infrage gestellt. Die Synodalen reagierten darauf zunächst mit mehr oder weniger rationalisierten Abwehrmechanismen, z. B.:» Die Zeit ist dafür einfach zu knapp«: »Was verstehe ich schon davon, das sieht dann so neugierig aus« oder »Ich gestehe, ich weiß nicht so recht, wie ich mich da verhalten soll, kämen Sie mit?«; »Ich ginge wohl gerne mit Ihnen dahin, aber ich habe so etwas noch nie gesehen, was muß man denn da tun?«

Es war vorauszusehen und führte dennoch zu neuen Erkenntnissen, daß ein Jahr später die Studierenden im projektorientierten Studienseminar in Bethel trotz theoretischer Vorarbeiten vergleichbare Abwehrreaktionen zeigten, allerdings z. T. drastischer, nämlich in Form offensiver Kritik. Sie mokierten sich zunächst über die Ghettosituation: »Wie kann man eine ganze Stadt voll Behinderter gründen?«, sodann über die angebliche Ausbeutung der Bethelbewohner: »Wie kann man selbst sein Geld annehmen, wenn die Menschen, die dort Arbeit tun, für 100 Schnellhefter nur 1 Pfennig bekommen und nie mehr als 30 DM Taschengeld erreichen?«

Schließlich reagierten sie anläßlich der ausdrücklich auf ihren Vorschlag hin arrangierten Besucher-Begegnung mit Betroffenen (im Haus >Dankort<, der Zentralstelle

für die Briefmarken-, Kleider- und Brocken-Sammlung) mit stillschweigendem Protest, sie verließen als Kleingruppe die Briefmarkenstelle genau zu dem Zeitpunkt, als für sie nach der allgemeinen >Information< die persönliche >Interaktion< im Gespräch mit Bethelbewohnern an deren individuellen Arbeitsplätzen begann. Diese Situation beschreibt *Jörg Zink* sehr anschaulich:

»Es ist eine Tatsache: In uns Gesunden rührt sich die Angst. Wir könnten ja, so ahnen wir, auch wie >sie< unsere Gesundheit verlieren, unseren aufrechten Gang, unsere Sicherheit und Leistungskraft, unsere Freiheit und am Ende unsere Selbstachtung.

Und da rührt sich eine Urangst, die sehr tief heraufkommt. Wir schließen die Augen, die Ohren und schließlich den Mund und gehen vorbei. Aussparen und verdrängen, das ist alles, was dann noch gelingt.

Damit aber schiebt sich zwischen Gesunde und Behinderte ein ganzes Gebirge von Unmenschlichkeit.«

2. Ausgangslage und Konzeption: Integratives Projektstudium: »Wir - die Studierenden - sind beziehungsbehindert!

Ernstsituation als Lernsituation, Protestauszug am Dankort Bethel als Ausgangspunkt für reflektierte Lernerfahrung, das ist Thema und Ziel des Projektstudiums. Anders, eben existenzieller als eine experimentelle Laborsituation im sterilen Universitätsseminar, zwingt hier die Situation vor Ort unaufschiebbar zur Handlung, die vor allem nicht nur punktuell, sondern wegen des Zusammenlebens kontinuierlich und verantwortlich über einen längeren Zeitraum hinweg gefordert wird. Charakteristisch für das projektorientierte Studium ist ja gerade das Ineinandergreifen von realer Erfahrung und theoretischer Reflexion des Widerfahrenen. Demzufolge Projektseminar. Modell lebte das analog zum >Clinical-Pastoral-TraininglEducation< (CPT), aus der Verzahnung von Theorie und Praxis. Das brachte bereits der methodische Ablauf eines jeden Studientages mit sich: Zunächst am Vormittag praktische Erfahrung in der Zusammenarbeit zwischen Studierenden und erwachsenen Behinderten in unterschiedlichsten Arbeitsfeldern der Bethelhäuser; darauf folgte über Mittag die theoretische Reflexion erlebter, eigener Interaktionsprozesse mit Bethelbewohnern anhand schriftlich fixierter Gesprächs-Gedächtnis-Protokolle, denen jeder seine spezifischen Fragen an das eigene Verhalten zuzuordnen versuchte; diese Gesprächsprotokolle wurden am Nachmittag Gegenstand der theoretischen Seminare, in denen die Gruppenmitglieder gemeinsam nach theoretischer Begründung ihres Handelns suchten, um daraus Erkenntnisse für mögliche Alternativen zu gewinnen. Die wichtigsten Schlußfolgerungen der Studierenden lauteten:

» . . . nicht die Behinderten, die uns Beziehungsbrücken bauen, sind behindert, sondern wir, die >Gesunden<, sind beziehungsbehindert; wir scheuen uns vor

trennenden Gräben, brechen Brücken ab oder finden sie erst gar nicht (z. B. Auszug am Dankort);«

- »... nicht die Behinderten sind Ausgebeutete an ihrem Arbeitsplatz in den Werksbitten, denn sie erleben dort einen Sinn ihres Tuns und ihrer Zusammenarbeit; wir, die Nichtbehinderten, sind Opfer unserer eigenen Vorstellung, daß Leistung und Profit uns Lebenssinn erschließen könnten; weil wir uns den Zwängen ökonomischer Ziele fügen, bleibt unser Handeln sinnentleert;«
- »... Nicht allein die Behinderten müssen integriert werden in die menschliche Gemeinschaft, sondern gleicherweise sind auch die Leistungsfähigen und Tüchtigen darauf angewiesen; wir, die scheinbar Nichtbehinderten, müssen befreit werden von unseren falschen Zielsetzungen und einseitigen Normen; wir brauchen das kritische Korrektiv der Behinderten, um gemeinsam neue Lebensmöglichkeiten zu finden.«

Auch wenn in Gegenüberstellung zu den Studierenden von den Synodalen keine Zeugnisse der Selbsteinschätzung vorliegen, darf aus deren Verhalten und Reaktionen abgeleitet werden, daß die meisten sich erkannten als innerlich unvollkommen vorbereitet und darum verunsichert. Es waren beide Male die gleichen Erfahrungen:

»Nicht die Behinderten sind unser Problem, sondern wir, die Nichtbehinderten, werden ihnen zum Problem!«

Diese Beziehungsfähigkeit des Behinderten, die von Synodalen ebenso wie von Studierenden entdeckt wurde, hat Pastor *Bodelschwingh* als schärfste Waffe im Kampf gegen den *Abgesandten Hitlers, Dr. Brand* eingesetzt, als dieser unter der damals propagierten >Nullpunkt-Formel< mit Bethel zu verhandeln hatte. Was ist das Merkmal dafür, so wurde in diesem Gespräch gefragt, daß der Nullpunkt erreicht ist? Die Antwort von Dr. Brand soll - wie in der Einleitung bereits zitiert - gelautet haben:

»Es ist dieses, daß es nicht mehr möglich ist, eine menschliche Gemeinschaft mit dem Kranken herzustellen.«

Hierauf soll Pastor v. Bodelschwingh erwidert haben:

»Herr Professor, Gemeinschaftsfähigkeit ist zweiseitig bedingt: Es kommt darauf an, ob ich auch gemeinschaftsfähig für den anderen bin. Mir ist noch niemand begegnet, der nicht gemeinschaftsfähig wäre.<, (Hervorhebung von der Verfasserin)

3. Methodisches Vorgehen:

Erfahrung und Theorie: »Dieses Projektstudium hat für mich eine Schlüssel-Funktion!« oder »InterAktion vor In-Formation!«

Studierende wie vorher schon Synodale gewannen also - übereinstimmend mit den in der *Psychiatrie-Enquete* der Bundesregierung dargestellten Erfahrungen - die Erkenntnis: Soziale Integration ist weniger eine Frage der Information als vorrangig eine solche der Interaktion, das heißt, der Bereitschaft und Fähigkeit, miteinander umgehen und handeln lernen zu wollen. Daraus folgt: Wenn Menschen (Nichtbehinderte) sich durch Erfahrungen erst einmal selbst auch als Problem Behinderter erkennen, können sie ihre Einstellungen und ihr Verhalten verändern. Die Beziehungsstörungen lassen sich dann schrittweise überwinden. Das aber geschieht nicht aufgrund von kognitiver Informationsvermittlung, sondern vorrangig durch sozialaffektives gemeinsames Erleben und Handeln. Daraus folgt des weiteren für jede pädagogische Begleitung von Behinderten vor Ort:

Interaktion hat Vorrang vor Information. Erfahrung muß der erstrebten Erkenntnis vorausgehen.

Wie die Studierenden das Gemeinte aufgrund ihrer Lebenserfahrungen schilderten, soll im folgenden berichtet werden; gemeinsam ist dabei allen Stellungnahmen das Auftauchen einer Schlüsselerfahrung.

»Dieses Projektseminar brachte mir viele neue Erfahrungen, (es hat) eine Schlüsselfunktion in bezug auf meine Einstellungen zu meinen Mitmenschen, ob mit oder ohne >Behinderung<, sowie zu mir selbst und meinem Glauben. Inwiefern gerade die Fähigkeit zur Kommunikation ein Miteinander, die Integration >Behinderter< und Nichtbehinderter erst ermöglicht, habe ich in dieser Woche erfahren, wenn auch anders, als ich es erwartet hatte.

Beginnen möchte ich mit einem Erlebnis in Bethel, das uns Studenten konkret Integration >Behinderter< erfahren ließ:

Meine Freundin Julia und ich arbeiteten in den letzten Tagen dieser Woche in zwei nahegelegenen Häusern Groß Bethel und Nebo. Unser Spaziergang dorthin war darum ein besonderer, weil zwei weitere Menschen teilnahmen: Betheleinwohner, jeweils eine Patientin aus dem Haus, in dem wir arbeiteten. Meine Patientin heißt Maria und ist 36 Jahre alt Im Cafe guckten die Leute neugierig, wandten sich aber bald wieder zurück, keiner stand auf und ging weg. Wir halfen Maria und Ursula beim Ausziehen der Mäntel und ließen sie Kuchen auswählen. Während wir auf das Bestellte warteten, machten wir es uns am Tisch bequem. Ursula und Maria saßen Julia und mir gegenüber. Wir waren unsicher, ob wir damit nichts verkehrt gemacht hatten, aber die beiden überraschten uns: sie strichen mit der Hand über den Arm der anderen, lobten die Kleidung mit Gesten und Worten, Maria fragte Ursula teilnahmsvoll: >Warum sprichst du

nicht? Bist du traurig? . . . Macht aber nichts, daß du nicht sprechen kannst< Mir hat dieser Ausflug auch gezeigt, wieviel wir von den Behinderten lernen können, z. B. uns an scheinbar kleinen Dingen zu freuen und das zu achten, was uns so selbstverständlich erscheint: eine andere Sicht, die Welt zu sehen, eine Alternative zum leistungsorientierten Leben.«

Die Problematik der eigenen Behinderung, der sozialen Beziehungsstörung oder Beziehungsunfähigkeit, wird anschaulich von den *Studierenden* beschrieben, z. B.:

»In diesem Studiensemester ist mir immer deutlicher geworden, daß das eigentliche Problem in meiner Auseinandersetzung mit Behinderten bei mir selbst liegt . . . Ich habe die gleichen Kontaktschwierigkeiten wie zu Nichtbehinderten, nur daß ich sie vor Behinderten nicht verstecken oder retuschieren kann.«

»Wie wir in der Gruppe festgestellt haben, gingen die Unsicherheiten meistens von uns aus; sie wurden von uns in die Personen (Behinderten) projiziert.«

»Zusammenfassend möchte ich sagen, daß für mich die Erfahrung meiner eigenen (Kommunikations-)Behinderung wichtig war und darüber hinaus auch die Möglichkeit zu sehen, wie ich damit umgehen kann, nämlich Schwierigkeiten, Barrieren, Hemmungen, Ängste selbst zum Thema zu machen . . . «

Dazu ein Berichtsausschnitt aus dem Seminarverlauf:

»Der Vormittag gehörte der Praxisphase, und der Nachmittag war zur Reflexion vorgesehen. An den Gesprächs-Gedächtnisprotokollen . . . wurde immer deutlicher, daß es sich dabei um Schwierigkeiten handelte, die dieselben sind, wie wir sie mit >Nichtbehinderten< haben. Wie gelingt es, ein Gruppenerlebnis, ein Gemeinschaftsgefühl zu schaffen, so daß sich jeder dazugehörig fühlt . . .?

. . . in einer Gesprächssituation kam es dazu, daß ich mich von der isolierten Situation einer Patientin so betroffen fühlte, daß ich meine eigenen Gefühle zur Gruppe nicht mehr zurückhalten konnte und endlich darüber sprach . . , so konnte die Auseinandersetzung über mein eigentliches Problem beginnen . . . Mit diesem Gespräch war die Grundlage geschaffen für eines meiner schönsten Gruppenerlebnisse: durch Offenlegen eigener Gefühle auch Offenheit zu erfahren . . . Inhaltlich ist dann alles einfach zu bewältigen, wenn die Beziehungsebene geklärt ist. Auf diese Weise ist es mir möglich, mit den anderen zu leben und nicht neben ihnen, denn ohne meine Gefühle wirkt jeder Inhalt wie eine Mauer. «

In diesem Zusammenhang sei noch auf eine andere Gefahr der >Gesunden< hingewiesen, nämlich das viel zitierte Helfersyndrom, »die zur Persönlichkeitsstruktur gewordene Unfähigkeit, eigene Gefühle und Bedürfnisse zu äußern, verbunden mit einer scheinbar omnipotenten, unangreifbaren Fassade im Bereich der sozialen Dienstleistungen«. Auch in dem erwähnten Seminar in Bethel trat es auf. Eine selbst körperbehinderte Studentin, Spastikerin, untersuchte anhand ihrer Gesprächsanalyse ihre Beziehungsprobleme bzw. ihre Kontaktschwierigkeiten zu Bethelbewohnern und erkannte parallel dazu ihre Kontaktstörungen zu Nichtbehinderten:

»Ich brauche Behinderte, um mein eigenes Behindertsein zu vergessen, weil sie mir zeigen, daß sie mich brauchen. Genauso ist das mit Nichtbehinderten: Wir können prima zusammen in Gruppen arbeiten, da kann ich immer etwas aus meiner Praxis einbringen (vorherige Erziehertätigkeit, Zweiter Bildungsweg); sie kommen wohl auch alle gern zu mir mit ihren Problemen, aber wie ist das, wenn ich nichts einbringe, meine Rolle nicht spiele? Dann ist da nichts, dann ist da totale Leere . . . «

Später nahm sie die Beobachtung dieser Leere in einem persönlichen Gespräch wieder auf und erzählte:

»Mir ist eingefallen, wenn ich allein bin, sehe ich mir oft stundenlang gerade die Fernsehsendungen an, wo ich so richtig weinen kann., da hab ich keine Rolle, da bin ich nur noch ich: die behinderte A. B., mit ihren Wünschen nach Nähe und auch mal nach dem ganz Menschsein; nach dem Weinen geht es mir meistens besser; aber das kann ich nur für mich allein, die anderen wissen das gar nicht, daß ich das auch bin. «

Zum Abschluß des Seminars ergänzte sie in der Gruppe:

»Ich erkenne jetzt erst, daß ich selbst als Behinderte genauso mit Behinderten >umgehe., wie ich es gerade nicht möchte, daß andere so mit mir umgehen. Ich bin dann oft nicht ich selbst, A. B., mit ihren Bedürfnissen, sondern ich spiele eine Rolle, >A. B. tut so als ob . . . <; aber ich habe jetzt auch erfahren, wie ich das ändern kann: ich kann mich mit meinen Problemen neben sie stellen, statt nur scheinbar problemlos meine Hilfe sozusagen >von oben< anzubieten.«

Eindrucksvoll analysiert die Studentin so als betroffene Körperbehinderte ihre Doppelrolle, einerseits als >behinderte< Studentin gegenüber Nichtbehinderten in ihrer Rolle als Lernende, andererseits als >nichtbehinderte< Behinderte gegenüber Behinderten in ihrer Rolle als pädagogische Fachkraft; sie erkennt den Preis ihrer eigenen Integration auf Kosten erneuter Isolation anderer, weil die eigene Krisenverarbeitung noch nicht abgeschlossen ist.

Hierzu sei ein kurzer Ausflug in die wissenschaftliche Theorie erlaubt. Zu nennen wären die interdisziplinär unterschiedlichen Deutungen der Beziehungsunfähigkeit zwischen Behinderten und Nichtbehinderten, u. a. die soeben thematisierte psychoanalytische Deutung (Schmidbauers Helfersyndrom, H. E. Richters Angstabwehrmechanismus), die soziale Deutung Brochers These von der Krankheit der Gesunden), die menschliche Deutung (Fischers entlarvende Umkehr von der Ballastexistenz Nichtbehinderter), schließlich die geschuldete Deutung, theologisch und philosophisch belegt (Moltmanns sowie Sölles und v. Weizsäckers Wiederentdeckung der Leidensbereitschaft und Leidensfähigkeit zur Wiedergewinnung der fast verlorenen Dimension von Mitmenschlichkeit), schließlich die erziehungswissenschaftliche Deutung (Schuchardts »Lernprozeß Krisenverarbeitung« - erschlossen

aus einer Analyse von nahezu 400 Biographien - als pädagogische Lernchance zur Beziehungsund Leidensfähigkeit, der Voraussetzung zur Mitmenschlichkeit, vgl. Abb. IV im Teil I Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Kapitel 5 »Krisenverarbeitung als Lernprozeß in acht Spiralphasen«).

4. Auswirkungen:

Nichtbehinderte als Problem der Behinderten:

»Die Erfahrung meiner eigenen >Kommunikations<-Behinderung hat mich zum eigentlichen Lernen/Leben herausgefordert!«

Die Studierenden des Projektseminars haben an sich selbst unsere Kernthese erfahren: Wir, die Gesellschaft, brauchen die Behinderten in gleicher Weise, wie die Behinderten uns, die Gesellschaft, brauchen.

Als Ergebnis unserer Überlegungen stellen wir auf der einen Seite das offensichtliche Angewiesensein der Behinderten oder Kranken auf die Nichtbehinderten fest, das Behinderte von sich schieben können, auf der anderen Seite das unsichtbare Angewiesensein der Nichtbehinderten oder Gesunden auf die Behinderten, das diese lebenslang verdrängen können, indem sie dem Lernprozeß der Verarbeitung von Krisen ausweichen. Allerdings geschieht dies dann um den Preis, daß sie ihre Identität nicht finden und damit auch ihre Erlebnisfähigkeit schwächen oder verkümmern lassen.

Um diesem >Tod< der Beziehungslosigkeit entgegenzuwirken, müssen wir - so die Studenten - uns einerseits mit dem Ergebnis der Analyse der Behinderten-Biographien auseinandersetzen, andererseits uns selbst inmitten der >gelebten< Auseinandersetzung stellen. So erkannten sie - wie eingangs in der Basis-These (vgl. Teil I, Kap. 1) und in der Umkehr-These (vgl. Teil I, Kap. 4) erwähnt -:

Wir, die Nichtbehinderten, sind das Problem der Behinderten und nicht die Behinderten unser Problem.

Die Gesellschaft/Gemeinde braucht die Behinderten in gleicher Weise wie die Behinderten die Gesellschaft/Gemeinde brauchen.

Diese doppelte These veranlaßte sie, die Aufgabe menschlicher Begleitung neu zu durchdenken. Sie erkannten, daß wir in unseren Krisen Partner brauchen, die andere, von uns verdrängte Formen des Menschseins verwirklichen, die Grenzen annehmen und warten können, die durchhalten in Ausweglosigkeit und dadurch Gaben entwickeln, die Menschlichkeit ermöglichen. Die Methode der >Hilfe zur Selbsthilfe, nach der heute in den sozialen Berufen gearbeitet wird, vermittelt noch nicht die Erkenntnis, daß in der Begleitung Behinderter - recht verstanden - die Rollen des Lehrenden und des Lernenden ständig vertauscht werden: Auch Fachkräfte können >Hilfe zur Selbsthilfe< von den Menschen erfahren, denen sie sich zuwenden, wenn sie sich über eigene Schwächen nicht täuschen. Die Studierenden erkannten weiter: Was uns weithin fehlt, ist die entscheidende Dimension menschlicher Begleitung, die Beziehungsfähigkeit. Damit aber

stellte sich ihnen die Frage nach der Bedeutung des Leidens im menschlichen Leben. Mitmenschlichkeit wird nur dort real, wo Menschen wieder leidensbereit und leidensfähig werden. Dazu kann das projektorientierte Studium ein Anstoß sein.

Anmerkungen

- 1 Klee, E.: Das Frankfurter Urteil. Reinbek b. Hamburg 1985.
- 2 Zink, Jörg: Vorwort. In: Habel, L.: Herrgott, schaff die Treppen ab! Stuttgart 1978, S. 5.
- 3*Zijlstra*, *W.:* Klinisch pastorale vorming. Assen 1969. Clinical-Pastoral-Training/Education. München/Mainz 1971.
- 4 Bodelschwingh, F. v.: Bote von Bethel. Sonderdruck 1981.
- 5 Schuchardt, E.: Warum gerade ich? Behinderung und Glaube. Pädagogische Schritte mit Betroffenen und Begleitenden. Burckhardthaus Verlag, Gelnhausen/Berlin 1981, 4. erw. Auflage 1986. (Kap. 4: Die Begleiter als Problem der Betroffenen). Fremdsprachige Übersetzungen und Übertragung in Blindendruck i. V.
- 6 *Schmidbauer, E.*: Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Reinbek b. Hamburg 1977.
- 7 Richter, H. E.: Flüchten oder Standhalten. Reinbek b. Hamburg 1980.
- 8 *Brocher, T.:* Vortrag auf dem 17. Deutschen Evangelischen Kirchentag 1977. In: Kirchentag. Dokumentarband. Stuttgart 1978.
- 9 *Fischer, M.:* Das Geheimnis des Menschen. Theologische Überlegungen zur Zielsetzung der Behindertenhilfe. In: Diakonie. Jahrbuch des Diakonischen Werkes 1975. Stuttgart 1975.
- 10 Moltmann, J.: Neuer Lebensstil, Schritte zur Gemeinde. München 1977.
- 11 Sölle, D.: Leiden. Stuttgart 1973.
- 12 Weizsäcker, C. F. v.: Der Behinderte in unserer Gesellschaft. In: Der Garten des Menschlichen. Beiträge zur geschichtlichen Anthropologie. München, Wien 1977.
- 13 Schuchardt, E.: Jede Krise ist ein neuer Anfang. Aus Lebensgeschichten lernen. Düsseldorf 1983,19842.
 - Schuchardt, E.: Krise als Lernchance. Analyse von Lebensgeschichten. Düsseldorf 1985.

Die restlichen 86 Seiten können Sie im Original nachlesen. (kompletter V., Vi. Und VII. Teil)

JH