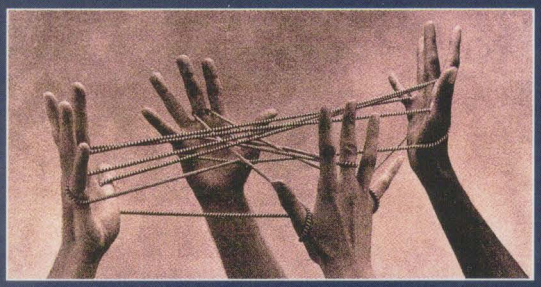
HANDBUCH

Hans Eberwein (Hrsg.)

Integrations-pädagogik



5. Aufl. 1999

BELTZ HANDBUCH

Erika Schuchardt

Ende der UNO-Dekade – Wende zur Integrations-Pädagogik/Andragogik

Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung für behinderte und nichtbehinderte Menschen – kann es da noch neue Ideen und Fortschritte geben? Kann ein „Internationales Jahr", kann eine „UNO-Dekade" noch Anstöße geben? Trotz aller Schwierigkeiten, Hindernisse und Schwachstellen können die Fragen mit einem vorsichtigen „Ja" beantwortet werden, jedenfalls soweit Bemühungen um eine soziale Integration durch Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung sowie um eine Qualifizierung der Mitarbeiter für Aufgaben der Integrations-Pädagogik/Andragogik in Frage stehen (*Schuchardt* 1988).

Ende 1986 fand auf Einladung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW) im Bonner Wissenschaftszentrum ein Wissenschaftliches Kolloquium zum Thema *„Wechselseitiges Lernen"* statt, zu dem rund 200 Teilnehmer aus den wichtigsten Verbänden, Institutionen des In- und Auslandes, aus Forschungseinrichtungen und Behörden, aber auch aus der Praxis neben behinderten Betroffenen geladen waren (Dokumentation des Wissenschaftlichen Kolloquiums durch das BMBW. Bonn 1987/88). Zugrunde lagen Ergebnisse eines Forschungsprojektes der Verfasserin, das das BMBW erstmals in Auftrag gegeben hatte und dessen Ergebnisse in Buchform unter dem Titel *„Schritte aufeinander zu – Soziale Integration durch Weiterbildung" 1987* veröffentlicht wurden. Das große Echo, das diese Veranstaltung bei Interessenten, Betroffenen und in Teilen der Öffentlichkeit gefunden hat, kann – bei aller gebotenen Vorsicht und Zurückhaltung – vielleicht doch als ein Signal für eine Wende in der Wahrnehmungs- und Bewußtseinserweiterung auf dem mühselig langen Lern-Weg zur Einstellungs- und möglicherweise Verhaltensänderung in der Bundesrepublik Deutschland angesehen werden.

Daß es sich bei den genannten Aktivitäten noch nicht um Anzeichen für eine Normalität handelt, ja daß die Bemühungen um eine soziale Integration durch Weiterbildung noch ganz am Anfang stehen, das muß natürlich deutlich gesagt werden. Die Schwierigkeiten und Unvollkommenheiten auf allen Ebenen sind nach wie vor außerordentlich groß.

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 unbefangenes Miteinander (Normalität). Auch deshalb proklamierte 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, weitergeführt zur Internationalen Dekade, deren Bilanz wir jetzt ziehen. Die intensive Beschäftigung sowohl mit der Reaktion der Nichtbehinderten als auch mit der 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, gemeinschaftsfähig ist zweiseitig bedingt: es kommt darauf an, ob ich auch gemeinschaftsfähig für den anderen bin. Mir ist noch niemand begegnet, der nicht gemeinschaftsfähig wäre."
(Sperrung 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 – 45 Jahre danach – die folgende Kernaussage ableiten:

Basis-These:
Weniger die behinderten Mitmenschen sind unser Problem, vielmehr werden wir, die nichtbehinderten Menschen, ihnen zum Problem.

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 am Ende der – von der Generalversammlung der Vereinten Nationen ausgerufenen – „Internationalen Dekade der Behinderten 1982–1992" 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, Institutionen, 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 der Bundesrepublik viele Jahre lang die intensive individuelle Betreuung der Behinderten, die dann zur Separierung und Isolierung führte, zum Vorwurf gemacht. Die historische Rückschau (*Schuchardt* [5]1993 a, 1987 b, 1985 a) 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 1:
Die Bundesrepublik Deutschland 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 Lebenssituationen (z. B. Sonderkindergärten und Sonderschulen). Auf die Darstellung von Fakten soll hier verzichtet werden (vgl. *Schuchardt* 1987 b).

Wichtig – und hoffentlich zukunftweisend – erscheint mir, an dieser Stelle festzustellen: Gegenwärtig gibt es – analog zum Schulsystem der Erstausbildung – noch keine Sonder-Erwachsenenbildung, keine Sonder-Volkshoch-

schule, 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 2:
Zunehmend wird der Zusammenhang zwischen ansteigender struktureller Versorgung und abnehmender mitmenschlicher Sorge erkennbar.

45 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 wechselseitigen 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 mehr als 1000 Biographien erschlossen wurde (*Schuchardt* [5]1993a, [7]1993c, [3]1987a) – auch für die und von der Weiterbildung neu entdeckt, erlernt und nicht zuletzt didaktisch-methodisch aufgegriffen bzw. in Lernfeldern unterschiedlicher Lernorte und Lernanlässe institutionalisiert werden (*Schuchardt* 1989, 1988, 1987b, [5]1993b, 1986, 1985b). Zur vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Betrachtung siehe *Bürli* in diesem Band sowie *Blumenthal, V. v.*

These 3:
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 (*Schuchardt* 1987b, S. 85–141. Längsschnittanalysen der Jahre 1979/1981/1983 zur Angebots-Erhebung aller Weiterbildungsträger mittels EDV-Programm/Arbeitsplanauswertung, Interviews, Case-Studies), zum anderen auf empirischen Untersuchungen zur Erforschung der Lebenswelt behinderter Menschen und ihrer Bezugspersonen anhand einer Biographien-Analyse (über 1000 Lebensgeschichten aus europäischen und außereuropäischen Ländern), für den Zeitraum von 1900 bis zur Gegenwart. Dabei zeigte sich eine interessante Entwicklung: so verdoppelte sich die Anzahl der schreibenden und veröffentlichenden Biographen seit 1970 alle 5 Jahre, erhöhte sich also von ursprünglich 77 auf heute über 1000; ferner verlagerte sich der Schwerpunkt der Krisenanlässe, die das Schreiben der Biographien auslösten; bis 1970 waren es fast ausschließlich

Behinderungen, um 1980 vorrangig Krankheiten wie Krebs, Aids oder Psychische Störungen, um 1985 schließlich primär Lebensstörungen wie Trennung, Verfolgung und Sterben.

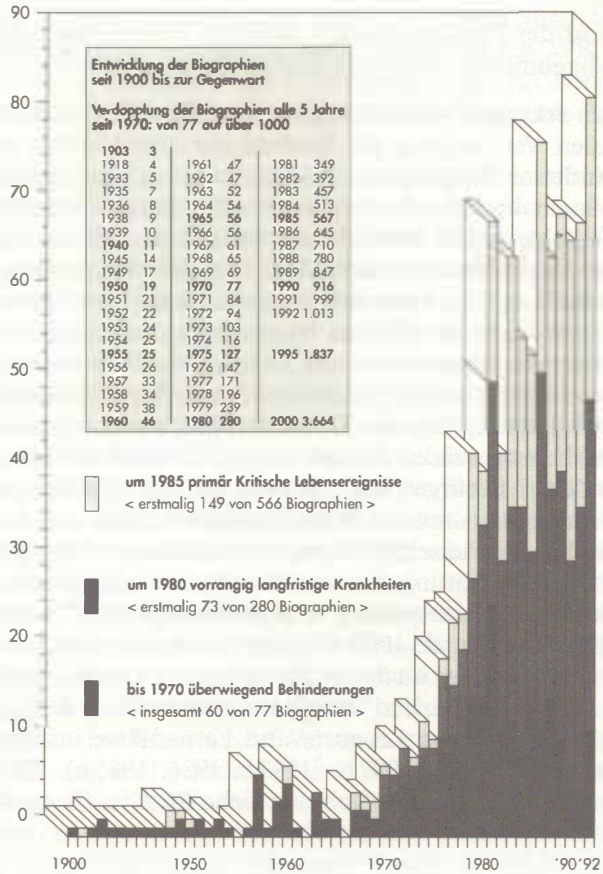


Abbildung 1: Erscheinungsjahr und Anzahl der Biographien zur Krisenverarbeitung (einschließlich Autobiographen, da Eltern als auch Partner Betroffener gleichzeitig Biographie und Autobiographie schreiben).

Analysiert wurden interaktionsbedingte Bedeutungszuweisungen zur Verarbeitung der Lebenssituation „Krise ", z. B. Behindertsein/-werden, Kranksein/-bleiben, sich kritischen Lebensereignissen stellen. Der bei der Biographienforschung von der Verfasserin erschlossene „Lernprozeß Krisenverarbeitung in acht Spiralphasen" (vgl. Abb. 2) besagt:

- Soziale Integration ist auch das Ergebnis von L e r n e n, 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-Nicht-

betroffenen) und durchläuft drei Ebenen des Lernens, vom „Kopf", dem kognitiv fremdgesteuerten Eingangs-Stadium über das „Herz", dem affektiv ungesteuerten Durchgangs-Stadium, zur „Hand"-lung, dem aktional selbstgesteuerten Ziel-Stadium (*Schuchardt* [5]1993a, [7]1993c, [3]1987a, 1987b).

- 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.

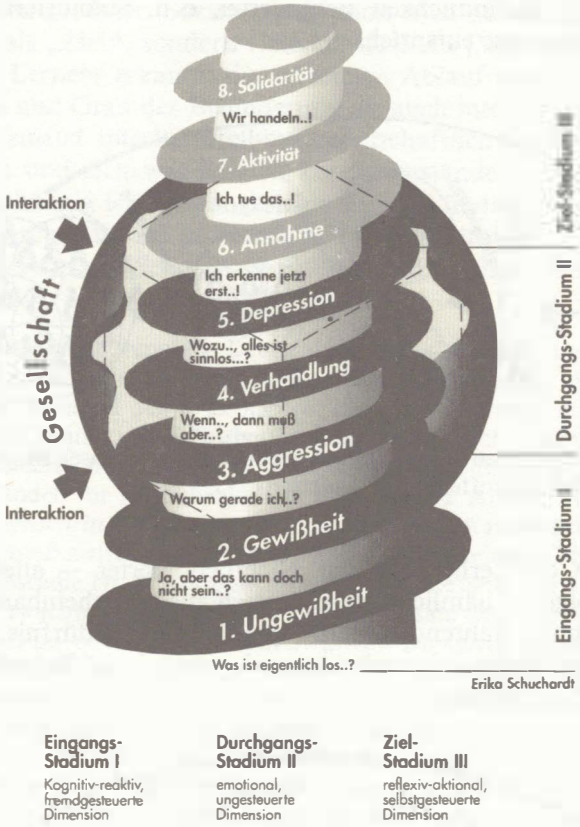


Abbildung 2: Krisenverarbeitung als gesellschaftliche Interaktion

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 4:
Die Weiterbildungspraxis in der Bundesrepublik weist – parallel zu ihrer Struktur – eine Vielzahl unterschiedlicher Konzeptionen der Arbeit mit behinderten Menschen und bemerkenswerte Ansätze einer Zielgruppenarbeit 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, Integration und evtl. Partizipation, entspricht.

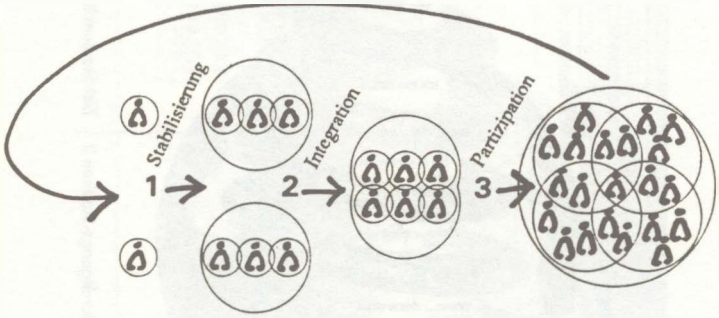


Abbildung 3: Zielgruppen-Interaktions-Konzeption als wechselseitiger 3-Schritte-Prozeß. Lernprozeß bei Betroffenen/Behinderten

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 (*Schuchardt* 1987b, 1985b).

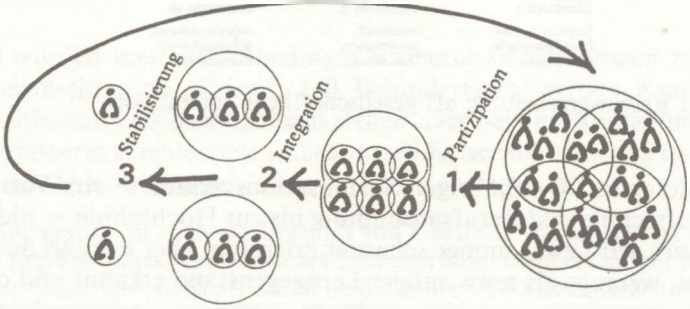


Abbildung 4: Zielgruppen-Interaktions-Konzeption als wechselseitiger 3-Schritte-Prozeß. Lernprozeß bei Noch-Nichtbetroffenen/Nichtbehinderten

Damit verbunden ist die Verschiebung der Begrifflichkeit zur viel zitierten Normalisierung, nach *Wolfensberger* (1984) zur „Neubewertung der sozialen Rolle des Behinderten". Behinderung wird 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 (*Schuchardt* [5]1993a und [5]1993b, 1987b sowie darin *Bleidick*, S. 51–84).

Manche der in der Bundesrepublik Deutschland aufgefundenen und in der zitierten Schrift „Schritte aufeinander zu" dargestellten Praxis-Fall-Studien (*Schuchardt* 1987e, S. 150–287) 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" – Heimvolkshochschul-Modell für geistigbehinderte Erwachsene). Andere Beispiele zielen bereits auf den *2. Lernschritt der „Integration"*, d. h., 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 für's 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 und selbstbestimmte Teilnahme von behinderten Menschen an den bestehenden 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 Bürgern der Stadt sowie Fallstudie Nr. 13: „Hannover-Messe" – Brücke zwischen Behinderten und Nichtbehinderten).

These 5:
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 Abwehrmechanismen 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 bzw. sich einer *Integrations-Pädagogik/Andragogik* öffnen (*Schuchardt* 1988). Auch am Ende der UNO-Dekade zeichnen sich nur vereinzelte und überdies punktuelle Ansätze ab.

Ermutigend bleibt dennoch, daß nicht zuletzt durch das eingangs zitierte Wissenschaftliche Kolloquium *„Wechselseitiges Lernen"* und sein zugrundeliegendes Projekt *„Soziale Integration durch Weiterbildung"* 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 unterschiedli-

cher wissenschaftlicher Theorieansätze – und daß überdies durch BMBW-Expertenkolloquien im Mai 1985 und Dezember 1986 erste richtungsweisende Ansätze und Modelle im Bereich der sozialen Integration sog. Lernender mit Behinderung durch Weiterbildung ins Blickfeld des Interesses der Öffentlichkeit gerückt worden waren. Das aber heißt, es sind Fakten geschaffen, hinter die nicht mehr zurückgegangen werden kann, und mehr noch, die zugleich neue Perspektiven eröffnen.

Sicherlich ist andererseits nicht zu übersehen, daß in jüngster Zeit wieder Anzeichen „neuer Behindertenfeindlichkeit" (vgl. *Schwarte* 1991 a) sichtbar werden. Ob das eine Reaktion auf eine zu häufige Thematisierung dieser Problematik ist, oder aber – was wahrscheinlicher ist – zusätzliche Belastungen und bedrückende Zeiterscheinungen die Menschen verängstigen und unsensibler für fremdes Leid machen, muß noch untersucht werden (vgl. *Schuchardt* 1991 b).

Soziale Integration wird möglich überall da, wo der Lernweg einer Verarbeitung krisenartiger Lebenssituationen nicht nur zugelassen, sondern auch durchlebt wird 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.

Literatur

Bleidick, U.: Rahmenbedingungen für die soziale Integration Behinderter in das Bildungs- und Gesellschaftssystem. In: *Schuchardt, E.:* Schritte aufeinander zu. Soziale Integration durch Weiterbildung. Zur Situation Behinderter in der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn 1987e, S. 51–85.

Blumenthal, V. v.: Soziale Integration Behinderter in ausgewählten Industriestaaten. In: *Blumenthal* u. a.: Soziale Integration Behinderter durch Weiterbildung. Zur Situation in England, Frankreich, Italien, Schweden, USA. Bad Heilbrunn 1987, S. 1–40.

Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Referate und Praxisberichte. Band 24. Große Schriftenreihe, Marburg/Lahn 1991 a, 155 S.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1973.

Schuchardt, E.: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. Studien zur Integrations-Pädagogik. Soziale Integration Behinderter. Bd. 1. Mit Bibliographie der Biographien 1900–1993. Bad Heilbrunn [5]1993 a.

Schuchardt, E.: Weiterbildung als Krisenverarbeitung. Beiträge zur Integrations-Andragogik. Soziale Integration Behinderter. Band 2. Mit Bibliographie zur Krisenverarbeitung 1900–1993. Bad Heilbrunn [5]1993 b.

Schuchardt, E.: Warum gerade ich ...? Leiden und Glaube. Pädagogische Schritte mit Betroffenen und Begleitenden. Offenbach [7]1993 c. (Übertragung in Blindendruck; Übersetzungen in mehrere Sprachen; ausgezeichnet mit dem Literaturpreis).

Schuchardt, E.: Internationale Dekade der Behinderten 1983–1992. – In: *Knoll, J.* (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Band 11. Köln 1985 a, S. 113–127.

Schuchardt, E.: Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: *Schulenberg, W.* u. a.: Handbuch der Erwachsenenbildung. Band 7: Didaktik und Methodik. Stuttgart 1986, S. 213–231.

Schuchardt, E.: Jede Krise ist eine neuer Anfang. Aus Lebensgeschichten lernen. (Betroffene unserer Zeit berichten im Rahmen des Biographien-Aufrufs „Wir über uns"). Düsseldorf [3]1987a. (Übertragung in Blindendruck; Übersetzungen in mehere Sprachen; ausgezeichnet mit dem AWMM Buchpreis).

Schuchardt, E.: Krise als Lernchance. Analyse von 331 Lebensgeschichten von Menschen unserer Zeit. (Wissenschaftliche Begleitforschung zum Biographien-Aufruf). Düsseldorf 1985b.

Schuchardt, E.: Schritte aufeinander zu. Soziale Integration durch Weiterbildung. Zur Situation Behinderter in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsauftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Bad Heilbrunn 1987b.

Schuchardt, E.: Wechselseitiges Lernen – Wissenschaftliches Kolloquium Weiterbildung. Dokumentation des BMBW-Kolloquiums und der Ausstellung. Schriftenreihe des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft: Studien, Band 58. Bonn 1988.

Schuchardt, E.: Behinderte Mitmenschen – Menschen wie wir. Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe I und II. Essen 1989.

Schuchardt, E.: Vom Gesundsein der Kranken. In: Was macht den Menschen krank? 18 kritische Analysen. Internationaler Kongreß „Gesundsein in eigener Verantwortung". Hrsg. von *Illich, I./York, K./Kaufmann, B./Lobo, R./Schuchardt, E.* Basel, Boston, Berlin 1991.

Schuchardt, E.: Darüber habe ich eigentlich noch nie nachgedacht ...! Kritische Lebensereignisse im Kinder- und Jugendbuch. Göttingen 1994.

Schuchardt, E.: Du wirst leben lernen – Gespräche über kritische Lebensereignisse. Stuttgart 1994.

Schuchardt, E. (Hrsg.): Vom Modellprojekt zum Bundesgesetz – Freiwilliges Ökologisches Jahr gemeinsam mit behinderten Jugendlichen. Forschungsdokumentation der bundesweiten Modellentwicklung. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Frauen und Jugend. Bonn 1994.

Schwarte, N.: Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Bundesvereinigung Lebenshilfe* für geistig Behinderte (Hrsg.): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Referate und Praxisberichte. Band 24. Große Schriftenreihe, Marburg/Lahn 1991a, S. 11–38.

Wolfensberger, W.: Reconzeptualization of Normalization as a Social Role Valorization. In: Canadian Journal of Mental Retardation 34 (1984) S. 22–26.

Hans Eberwein,
Prof. Dr. phil., Hochschullehrer an der FU Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie.

Der Band bietet grundlegende Informationen und neue Forschungsergebnisse und -methoden. Er zeigt Wege für kooperatives Handeln auf und gibt Hilfestellungen für die pädagogische Arbeit in integrativen Einrichtungen.

Das Besondere dieses Handbuches ist, dass in ihm eine besonders große Zahl hervorragender Kenner der Grundlagen und Entwicklungen integrativer Pädagogik mit Beiträgen aus ihren jeweiligen Arbeitsschwerpunkten zu Wort kommen... Das Buch läßt sich sowohl nutzen als ein Einführungslehrgang in die Integrationspädagogik als auch als Nachschlagewerk für Interessenten aus allen Bereichen der Erziehung und Bildung.

Die Grundschulzeitschrift

ISBN 3-407-83146-3
9 783407 831460

BELTZ HANDBUCH