ISSN 0042-8515 G 1969 F

Volkshochschule im Westen

August 4/80

Das Jahr 1981 wurde von der UNESCO zum „Internationalen Jahr der Behinderten" erklärt. Damit erhält der Bereich der Arbeit mit behinderten Mitbürgern auch eine bildungspolitische Bedeutung.

Das Motto für das Jahr der Behinderten soll lauten: „Einander verstehen — miteinander leben". Und diesem Gedanken sind die Artikel des Schwerpunktthemas im vorliegenden Heft gewidmet.

Dr. Erika Schuchardt von der Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaft, geht in ihrem Beitrag **„Weiterbildung und behinderte Mitbürger"** von der aktuellen Diskussion um die Arbeit mit Behinderten aus und zeigt verschiedene wissenschaftliche Ansätze auf. In einem Resümee schreibt sie: „Nicht der Behinderte ist unser Problem, sondern auch wir, die Nichtbehinderten, sind sein Problem".

Dr. Volker Otto, Verbandsdirektor des Hessischen Volkshochschulverbandes, überschreibt seinen Artikel **„Weiterbildung mit behinderten Teilnehmern"** und geht auf Grenzen und Möglichkeiten der Volkshochschularbeit u.a. ein: „Die Volkshochschule ist auch im Bereich der Behindertenarbeit primär ein Lerninstitut, das Weiterlernen möglich macht, zugleich aber Eigentätigkeit fördert und Lebenshilfe vermitteln will".

Michael Blenheim, Schauspieler in München und Kursleiter an der dortigen Volkshochschule, befaßt sich mit der **„Begegnung im Rahmen praktischer Kulturarbeit — Theater"** und hinterfragt Begriffe wie Selbstbeteiligung und Engagement.

Karl Busenbender, sehbehinderter Teilnehmer eines Volkshochschulkurses in Hamburg, gibt in seinem Beitrag **„VHS-Kurse jetzt auch für Blinde"** Eindrücke aus der Kurssituation wieder.

An einem Beispiel aus der Volkshochschule Paderborn berichtet Diethard Klitsch über **„Erwachsenenbildung für Geistigbehinderte"** und schildert Probleme und Erfahrungen. Er schreibt u.a.: „Ziel der Volkshochschularbeit in Paderborn ist es, daß Behinderte und Nichtbehinderte die gleichen Kurse gemeinsam besuchen, um so die Integration in die Gesellschaft zu fördern".

An der Volkshochschule Bielefeld ist Manfred Schulz als Hauptamtlicher Pädagogischer Mitarbeiter tätig und seit längerer Zeit mit Weiterbildungsangeboten für **„Gehörlose als Zielgruppe"** befaßt. Zu diesem Thema schreibt er: „Viele Gehörlose haben sich mit ihrer Lage weitgehend abgefunden und Verhaltensweisen und Einstellungen verinnerlicht, die die gesamtgesellschaftliche Tendenz zum Ausblenden sozialer Randgruppen verstärken".

Weiterbildung behinderter Mitbürger

Die Frage nach Zentralisierung oder Dezentralisierung der Arbeit mit behinderten Bürgern wird von Dr. Peter Radtke, Leiter des Fachgebietes „Behindertenprogramm" an der Münchner Volkshochschule, unter dem Thema **„Bildungszentrum für Behinderte?"** aufgeworfen und erörtert.

Bernhardt S.T. Wolf, Fachreferent des Hessischen Volkshochschulverbandes, befaßt sich u.a. mit der Erarbeitung eines Konzeptes für die Weiterbildung Behinderter an Volkshochschulen. Sein Beitrag lautet: **„Aktivitäten eines Fachreferates".**

„Behindertenarbeit in der Fachbereichsplanung" ist der Titel eines Artikels von Wolfram Helmer, Fachbereichsleiter an der Volkshochschule Frankfurt am Main. Er bezieht sich vorwiegend auf das Kursangebot „Bewältigung der Umwelt" zur emanzipatorischen Behindertenarbeit.

Anita Zeimetz und Dieter Büsching, beide Vorstandsmitglieder der Landes- und Bundesarbeitsgemeinschaften der Clubs Behinderter und ihrer Freunde e.V., gehen den Fragen der **„Kooperation zwischen Initiativgruppen und VHS"** nach. Sie gehen davon aus, daß bislang die Weiterbildung von den Bedürfnissen behinderter Menschen kaum Notiz genommen haben. Sie suchen nach neuen Wegen der Kooperation.

Stadtteilarbeit war das Schwerpunktthema des Heftes 1/80 der „Volkshochschule im Westen." Nun sind noch zwei sehr unterschiedliche Beiträge zu jenem Heft nachgeliefert worden, die wir mit einleitenden Bemerkungen von Dr. Kurt Meissner im Berichtsteil veröffentlichen.

Volkshochschule im Westen

Heft 4/1980
32. Jahrgang

Inhalt

Weiterbildung behinderter Mitbürger

Erika Schuchardt
Weiterbildung und behinderte Mitbürger 171

Volker Otto
Weiterbildung mit behinderten Teilnehmern 175

Peter Radtke
Bildungszentrum für Behinderte? 177

Bernhard S.T. Wolf
Aktivitäten eines Fachreferates 180

Wolfram Helmer
Behindertenarbeit in der Fachbereichsplanung 183

Michael Blenheim
Begegnung im Rahmen praktischer Kulturarbeit — Theater 186

Karl Busenbender
VHS-Kurse jetzt auch für Blinde 189

Diethard Klitsch
Erwachsenenbildung für Geistigbehinderte an der VHS Paderborn 190

Manfred Schulz
Gehörlose als Zielgruppe 192

Anita Zeimetz/Dieser Büsching
Kooperation zwischen Initiativgruppen und VHS 195

Berichte

Franz Handschuh
Wandmalerei im Stadtteil 198

Lothar Arabin
Praktizierte VHS-Stadtteilarbeit 200

Wolfgang Pfalzgraff
XXVI. Westdeutsche Kurzfilmtage 203

Siegfried Kosubek
Probleme eines VHS-Zweckverbandes 206

Ernard Schlutz
Alphabetisierung in Mitteleuropa? 209

Joachim H. Knoll
Dokumente zur EB in der DDR 215

Informationen 215

Buchbesprechungen 231

Zeitschrift des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, unter Mitwirkung der Landesverbände der Volkshochschulen in der Bundesrepublik Deutschland herausgegeben vom Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen

Beirat:
Vertreter aller Landesverbände der Volkshochschulen in der Bundesrepublik

Redaktion:
Helmuth Dolff, Bert Donnepp, Kurt Meissner, Volker Otto, Dieter Treeck, Horst Wiedefeld

Geschäftsführende Redakteurin:
Ingrid Pieper

Verantwortlicher Redakteur:
Horst Wiedefeld
Westenhellweg 112, 4600 Dortmund
Telefon (02 31) 14 71 04 / 05

Anzeigenverwaltung:
Merkur Werbung GmbH,
Hauptstraße 25-27, 5210 Troisdorf, Merkur-Haus
Telefon (0 22 41) 4 20 51 - 54, FS: 889616

Verlag und Gesamtherstellung:
Verlag W. Kohlhammer GmbH,
Deutscher Gemeindeverlag GmbH,
Luxemburger Str. 72, 5000 Köln 1
Postfach 10 04 48
Telefon (02 21) 42 67 61 - 65
ISSN 0042-8515

Anzeigenpreisliste Nr. 14, vom 1. 1. 1978, Z. Z. gültig
Anzeigenschluß am 25. des Vormonats

»Volkshochschule im Westen« erscheint alle 2 Monate: Februar, April, Juni, August, Oktober und Dezember. Bezugspreis jährlich 36,— DM incl. Versand. Einzelhefte außerhalb des Abonnements 7,80 DM zuzügl. Porto. Bei Bezug von 5 und mehr Exemplaren für Dozenten einer Volkshochschule oder Kulturausschüsse Preisermäßigungen. Alle Bestellungen sind direkt an den Verlag W. Kohlhammer GmbH, 7 Stuttgart 80 (Vaihingen), Postfach 80 04 30, zu richten. Bei Nichterscheinen infolge höherer Gewalt ist der Verlag der Lieferpflicht enthoben. Ein Anspruch auf Rückerstattung des Bezugspreises kann nicht geltend gemacht werden. Abbestellungen: 6 Wochen zum Jahresende. — Für unaufgefordert eingesandte Beiträge wird keine Gewähr übernommen. Mit Name oder Signum gezeichnete Veröffentlichungen sind jeweils Meinung des Verfassers, nicht unbedingt auch die der Redaktion. Zum Abdruck angenommene Arbeiten gehen in das unbeschränkte Verfügungsrecht des Verlages über. Nachdruck, auch auszugsweise, Fotokopien oder andere Vervielfältigungen nur mit Quellenangabe. Bei namentlich gezeichneten Beiträgen ist die Einwilligung des Autors einzuholen.

170

Weiterbildung behinderter Mitbürger

Dr. Erika Schuchardt, tätig im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hannover, beschreibt im folgenden Artikel verschiedene Ansätze, die in die Diskussion um die Weiterbildung mit behinderten Mitbürgern Eingang gefunden haben. Hierbei setzt sie sich mit der Bedeutung der Zielgruppenarbeit für Behinderte auseinander.

Weiterbildung und behinderte Mitbürger

Nicht zuletzt das Frankfurter Urteil vom 25. Februar 1980 hat eine neue Sensibilität für das Thema behinderter Mitbürger aktualisiert. Dort klagte eine Frau gegen ein Reiseunternehmen auf Rückerstattung ihrer Kosten, weil sie am Urlaubsort ihr Ferienhotel mit behinderten Mitbürgern zu teilen hatte.

Welche Aktualität dieses Thema gewonnen hat, dokumentieren bildungspolitische Fakten: 1981 wurde von der UNESCO zum „Internationalen Jahr der Behinderten" erklärt (der Schlußbericht der vorbereitenden Arbeitsgruppen 1-13 der Nationalen Kommission für das Internationale Jahr der Behinderten erscheint im Oktober 1980), das sich bemerkenswert in die Folge seiner internationalen Vorläufer, wie dem Jahr der Frau (1978) und dem des Kindes (1979), einreiht. Unter dem Slogan „einander verstehen — miteinander leben" proklamiert das Internationale Jahr öffentlich jene vernachlässigte „Soziale Integration Behinderter", die bisher nur im Schatten der weiter ausgebauten medizinischen und beruflichen Rehabilitation vegetiert.

Diese vernachlässigte Existenz Behinderter als einer vergessenen Minderheit zeichnet sich schon seit der bildungspolitischen Zäsur im Strukturplan Weiterbildung 1970 ab, der Behinderte aus allen bildungspolitischen Empfehlungen ausklammerte. Der sog. Folge-Strukturplan 1973 macht sie zwar zum Zentralthema und erarbeitet „Empfehlungen zur pädagogischen Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher", klammert aber wiederum den behinderten Erwachsenen aus.

Dennoch ist die Akzentsetzung dieser sog. „Integrationsempfehlung" von einschneidender Bedeutung, vertritt sie doch erstmalig die These: „So viel Integration als möglich und so wenig Separation als nötig" und setzt sich damit kontrastierend von der fast zeitgleichen Separationstendenz in der „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens" der Kultusministerkonferenz 1972 ab.

Als Folge der Integrationsempfehlungen fordert der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft in seiner „Bildungspolitischen Zwischenbilanz" 1976 die „Ansprache neuer Gruppen . . . wie Behinderte und ausländische Arbeitnehmer . . ." und ergänzt sie durch vom Bund finanzierte „Modelle für eine verbesserte Informations- und Beratungsarbeit." Diese Entwicklung schlägt sich auch in einer Erklärung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes von 1978 nieder, in der betont wird: „Arbeit mit bestimmten Zielgruppen ist daher Bestandteil des Volkshochschulangebotes."

Aus der Vielzahl der bildungspolitischen Dokumentation läßt sich als Ergebnis der Diskussionen über Positionen zum Aufgabenverständnis der Volkshochschule eine „gesellschaftskritische Wende" (Siebert) in den 70er Jahren feststellen. Charakteristisch dafür sind neben Gegenmodellen zur Verschulung der Gesellschaft (Dauber/Verne) und politökonomischen Analysen (Axmacher), insbesondere die hier interessierenden Initiativen zur Zielgruppen- und Stadtteilarbeit (Bergs/Kietzell/Müller) sowie zur Integration von beruflicher und politischer Bildung und auch erste Modellansätze zur weltgesellschaftlichen Dimension des Lernens (Ökumenischer Rat Genf).

Desto irritierender bleibt das Gefälle zwischen Anspruch und Wirklichkeit als Kontrast zwischen der dargelegten Aktualität des Themas in bildungspolitischen Dokumenten mit integrativer Tendenz und der Schul- und Weiterbildungspraxis mit ausklammernder Tendenz. Eine Analyse der Bildungsangebote in Programmen und Arbeitsplänen läßt zwar tendenziell einen Anstieg der Weiterbildungsangebote für Behinderte seit Beginn der 70er Jahre erkennen, aber er verdeutlicht zugleich die Punktualität der Angebote, die nur in Einzelfällen zu systematischen Ansätzen in eigenen Fachbereichen bzw. integrierten Abteilungen geführt haben; sie leben überdies primär aus dem persönlichen Engagement von „Einzelkämpfern" und leiden an der mangelnden Übertragbarkeit. Als Ergebnis bleibt festzuhalten: Bildungsarbeit mit Behinderten ist in der Weiterbildung noch immer die Ausnahme von der landläufig gültigen Regel einer Vernachlässigung dieser Minderheit.

Fragt man nach den Ursachen der Diskrepanz, so schälen sich vier Problembereiche heraus, die nachfolgend aufgezeigt werden sollen: erstens die Begründungsansätze einer Bildungsarbeit mit Behinderten, zweitens die begriffliche Klärung von Zielgruppenarbeit (ZGA), drittens der ungeklärte Stellenwert von Zielgruppenarbeit innerhalb der Weiterbildung und viertens die unzureichende Qualifikation der Mitarbeiter in der Weiterbildung für Zielgruppenarbeit.

Die genannten Problemfelder deuten darauf hin, daß wir am Anfang einer Reform der Weiterbildung stehen; analog zur Bildungsreform als Revision des Curriculums erscheint eine Erwachsenenbildungsreform durch Zielgruppenarbeit möglich (Mader).

Begründungsansätze

Die Begründungsproblematik erschließt sich am eindrucksvollsten aus alltäglich gebrauchten Ar-

gumenten (in Form gesammelter Argumente aus der Weiterbildungspraxis):
„Wir wollen 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 WB-Einrichtung zu vermeiden?"

„Die gegenwärtigen Erwachsenenbildungsgesetze und Organisationsstrukturen unserer Einrichtungen 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 personalintensive 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 Volkshochschule 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 die Weiterbildungseinrichtung damit nicht über Gebühr belastet wird!"

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 Einrichtung 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 spezielle Lebenswelt der Behinderten gar nicht."

Alle diese Argumente werden aus ihrem Kontext verständlich und verweisen nachdrücklich auf die erforderliche Transparenz ihrer gesellschaftlichen Ursachen, so daß in dialogischer Interaktion aus Deutung und Umdeutung die Chance zur Veränderung möglich wird.

Der Bildungsrat begründete sein Integrationskonzept in den „Integrationsempfehlungen" 1973 noch einseitig auf normativer Ebene allein mit der vordringlichen Aufgabenerfüllung des demokratischen Staates; 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."

Meines Erachtens zeigt diese verkürzte Begründungsthese „der Behinderte braucht die Gesellschaft" allein aus der Sicht der Nichtbehinderten die oft verdeckte 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 Weiterbildungseinrichtung in Gefahr, die Rolle der scheinbar omnipotenten Institution zu übernehmen, die Bildungsangebote „für" Behinderte als defizitäre Objekte bereithält. In diesem Ansatz scheint m.E. Integration mißverstanden als bloße „Anpassung" oder zutreffender als „Assimilation" des Behinderten an die Normen und Werte der Nichtbehinderten. Demgegenüber intendiert m.E. soziale Integration gerade Erneuerung, d.h. 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 uns 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 und uns zunehmend vor Alternativen wie Ende oder Wende stellen, so daß wir erkennen, daß flankierend zu den politischen Lösungen von Krisen in kaum vorstellbarem Ausmaß Lernprozesse dazu nötig werden. Das aber heißt: wir müssen uns ihren Herausforderungen zum Umdenken stellen.

Analog dazu kann der Behinderte für uns zu einer solchen Herausforderung werden, seine Suche nach Identität angesichts „individueller Eigenart" (Behinderung) mit eingeschränkter Lebensmöglichkeit stellt unsere Identität in Frage; so können auch wir unser Angewiesensein auf den Behinderten entdecken, und der Behinderte kann zum Korrektiv unserer leistungs- und produktionsorientierten Normen und Werte werden.

Demzufolge stellen wir für eine Weiterbildung mit Behinderten die erweiterte These auf: „Der Behinderte braucht die Gesellschaft und die Gesellschaft braucht die Behinderten."

Begriffsklärung

Obgleich die aufgezeigte Diskussion zur Erwachsenenbildungsreform eindeutig um ihr originäres

Thema Zielgruppenarbeit kreist, bleibt die Begriffsklärung weitgehend undeutlich. Darum werden hier lediglich die unterschiedlichen Sichtweisen skizziert, insoweit sie für Bildungsarbeit mit Behinderten relevant werden:

Tietgens gebraucht die Worte Adressatenorientierung und Teilnehmerorientierung, um daran den ebenfalls sachlich begründeten Unterschied von Programmplanung (Makrodidaktik) und Kursplanung bzw. -durchführung (Mikrodidaktik) zu charakterisieren und überdies Zielgruppenarbeit als die konsequenteste Form der Adressatenorientierung zu verstehen, weil die Zielgruppe, z.B. Behinderte vor Ort, „aufgesucht" wird.

Demgegenüber will Mader mit Zielgruppen den potentiellen Teilnehmer aus der Sicht der Weiterbildung und mit Adressat den potentiellen Teilnehmer aus der Sicht der Forschung bezeichnen, wobei er die Benennung der sachlich notwendigen Unterscheidung als willkürlich ausgibt und sie letztlich aufhebt durch den Vorschlag einer „Typologie der Phasen einer Zielgruppenentwicklung", die es ermöglichen soll, „jeder einzelnen Phase ein leitendes Kriterium zuzuordnen, nach dem sie in der Praxis zu gestalten ist und nach dem Forschung auf Hilfe hin befragt werden kann". Dabei geht er davon aus, daß der Definierende jeweils unterschiedliche Phasen dieses Prozesses bei seiner vorgeschlagenen Definition im Kopf habe.

Beispiele

Degen-Zelazny, die unterschiedliche Verwendungsweisen auflistet, Tietgens, der nach den Beschreibungen sozialbiographischer Daten und lernrelevanter Mentalstrukturen abzugrenzen versucht: „Was im Idealfall erreicht werden müßte, sind Zielgruppendefinitionen, die nicht von Sozialstrukturen, sondern von Mentalstrukturen ausgehen. Denn wirklich gezielte Lernangebote sind auf die Deutungsmuster, auf die Daseinsauslegungen ihrer Adressaten zu beziehen, weil aus diesen heraus Lernprozesse entwickelt werden"; und als ein anderes Beispiel Senzky, der unter systemtheoretischem Aspekt in generalisierende und spezifizierende Klassifikation einzuteilen versucht.

Merkmale

Parallel zur Begriffspräzisierung lassen sich charakteristische Merkmale beschreiben, die Zielgruppenarbeit von anderen Weiterbildungsangeboten unterscheiden:

„a) Solidarität bzw. Homogenität der Adressaten,

b) situations- und adressatenbezogene Lernziele und -inhalte,

c) daraus sich ergebende Konsequenzen für Werbung, Organisation, Methode, Medien, Kursleiterqualifizierung,

d) die gravierende Bedeutung des gesellschaftlichen Umfeldes. Als sog. fachunabhängige Zielgruppenarbeit kennzeichnen sie außerdem

e) die Priorität der Erkenntnis- und Handlungsinteressen der Betroffenen als Ausgangs- und Endpunkt des Lernprozesses, denen in traditionellen Fächern eine untergeordnete Funktion zukommt,

f) die daraus resultierende Umkehrung der Expertenrolle, der Lernende ist wichtigste Informationsquelle, der Kursleiter Konstrukteur im Prozeßfeld,

g) der Prozeßcharakter als ein innovatorisches Prinzip, er gilt als konstitutives Element gleicherweise für Organisator, Adressat und gesellschaftliches Umfeld". (Schuchardt)

Die aufgezeigten Charakteristika deuten den ungeklärten Stellenwert der Zielgruppenarbeit in ihrem Verhältnis zu anderen Weiterbildungsangeboten an.

Zielgruppenarbeit als Prozeß

Es wurde schon angedeutet: einerseits soll Zielgruppenarbeit auf die aktuelle Not- oder Problemsituation reagieren und die Zielgruppe unmittelbar aufsuchen, um bei der konkreten „mißlichen" Situation und der aktuellen Betroffenheit anzusetzen, und so Mißstände zu verändern; andererseits sieht man dabei die Gefahr, daß es bei der Aktion verbleibt und daß es möglicherweise versäumt wird, über den konkreten Fall hinaus zu reflektieren.

Tietgens warnt unter Hinweis auf den markantesten Ansatz der Zielgruppenarbeit, der neuen Profilierung der Arbeiterbildung nach Negts Konzeption, vor einer falsch verstandenen Zielgruppenarbeit, die Lernziele auf sehr eng ausgelegte Interessen fixiert und dabei die Perspektive der anderen, die Rollendistanz, ausblendet; dies blockiert jene Lernprozesse, deretwegen die Zielgruppe einmal aufgesucht wurde: „Die ursprüngliche Perspektive der Integration gerät aus dem Blick." Er folgert daraus, Zielgruppenarbeit dürfe nicht Selbstzweck werden, vielmehr könne sie eine „Brücke zur Bildung sein, diese aber nicht selbst sein." Die Aufgabe des Erwachsenenpädagogen muß es sein, die „Gefahr einer Intergruppengenügsamkeit" (Tietgens) oder die „Erstellung eines Ersatzlebenszusammenhangs" (Mader) bzw. das „Verharren im ersten Schritt der Stabilisierung" (Schuchardt) selbst zum Thema werden zu lassen durch die Analyse der Lernsituation mit allen Beteiligten, die als Intervention in das „dialogische Prinzip der Bildung" (Tietgens) oder die „Analyse der Lernsituation" (Mader) bzw. die „Initiierung des zweiten Schritts der Integration" (Schuchardt) überführt.

Darin erweist sich Zielgruppenarbeit als „Brücke zur Bildung" (Tietgens) oder als „Mittel vom teilnehmerorientierten zum teilnehmerproduzierten Lernen" (Mader) bzw. als „überflüssig Gewordenes im dritten Schritt der Partizipation" (Schu-

chardt) entsprechend unserer These vom Prozeßcharakter der Zielgruppenarbeit, die die scheinbare Alternative von Aktion und Lernen in einem dialektischen Verhältnis aufhebt. Diese These ist das Ergebnis unserer vierjährigen Zielgruppenarbeit mit Behinderten und Nichtbehinderten im Interaktions-Modell an der Volkshochschule Hannover, das erstmalig 1976 auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vorgestellt wurde.

Daraus leiten sich didaktisch-methodische Konsequenzen für eine Weiterbildung mit Behinderten ab: So scheinen in einem 1. Schritt von Zielgruppenarbeit Angebote zur Stabilisierung hilfreich, die mittels intensiver Kontakte zu Behinderten oder spez. Gruppen, vorrangig allein für Betroffene der Verarbeitung ihrer subjektiven Lebenssituation dienen.

Häufig wird es erst danach in einem 2. Schritt von Zielgruppenarbeit möglich, gezielte Angebote zur Integration als gemeinsame Lernprozesse zwischen Behinderten und Nichtbehinderten zum wechselseitigen Abbau von Interaktionsstörungen sowie zum Aufbau von Interaktionsfähigkeit zu planen.

Schließlich mündet Zielgruppenarbeit in einem 3. Schritt der Partizipation in das gesamte Weiterbildungsangebot ein, dazu läßt Zielgruppenarbeit sich selbst (als Brücke zur Bildung) durch Beratung in dem Maße überflüssig werden, wie es nach Art und Grad der Behinderung dem Lernenden möglich wird. Dabei wird Beratung als innovatives Prinzip in der Weiterbildung verstanden.

Um neben der notwendigen intensiven Zielgruppenarbeit das Ziel einer Partizipation der Behinderten am gesamten Weiterbildungsangebot nicht aus den Augen zu verlieren, setzt das vor allem bei dem Weiterbildungs-Lehrenden und den nichtbehinderten Lernenden Lernprozesse voraus, die eine eigene Krisenverarbeitung wie Interaktionsfähigkeit mit Behinderten beinhalten.

Qualifikation der Lehrenden

Das Problem der unzureichenden Qualifikation der Weiterbildungs-Lehrenden erweist sich als immer wichtiger. Tietgens spricht von der „sozialpädagogischen" oder „personellen" oder „therapeutischen" Kompetenz des Mitarbeiters in der Zielgruppenarbeit, die er neben der fachlichen und pädagogischen Qualifikation zusätzlich einzubringen hat, wenn er zielgruppenadäquat auf die Lebenssituation der Angesprochenen eingehen will. Dabei geht es Tietgens nicht allein um das Erkennen der sozialen Lebensumstände, sondern zugleich oder sogar primär um das Verstehen der Daseinsinterpretationen und Deutungsmuster, die aus ihrer Randsituation heraus von den Betroffenen selbst entwickelt werden.

Dazu bedarf der Weiterbildungs-Lehrende einer dreifachen Qualifikation, nämlich der fachlichen, der pädagogischen und schließlich der Fähigkeiten zur Beratung, m. E. am treffendsten mit „kommunikativer Kompetenz" zu bezeichnen. Letztere umgreift vier Fähigkeiten des Weiterbildungs-Lehrenden:

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

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

Die Fähigkeit, die psychosozialen Lernprozesse zur Krisenverarbeitung anzubahnen.

Die Fähigkeit, die Beratungsfunktion sowohl als Information, als auch als Interventionsform während des Lernprozesses wahrnehmen zu können.

Kommunikative Kompetenz wird damit zum konstitutiven Element für Zielgruppenarbeit, wenn sie einem demokratischen Bilungsverständnis folgend unterrepräsentierte, sog. „nicht normgerechte" Bürger adäquat als neue Adressaten aufsuchen und für Weiterbildung erschließen will.

Fazit

Zusammenfassend kann zum Thema Weiterbildung für Behinderte festgestellt werden, daß es zuerst eine Infragestellung der eigenen Person herausfordert, sodann die der Weiterbildungseinrichtung, danach die der gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Konkret heißen die Infragestellungen:

Wie lernfähig und lernbereit bin ich selbst, inwieweit kann ich meine eigene durch Normen geprägte Identität durch die „eingeschränkte" Identität Behinderter belasten, verunsichern und verändern lassen?

Wie lernfähig und lernbereit ist die Weiterbildungseinrichtung, inwieweit kann sie ihre institutionelle Organisation, deren Handeln primär am Zweck-Mittel-Denken des Bürokratiemodells orientiert ist, wandeln zugunsten aufgabenbezogener Entscheidungen, was ein Umlernen in Richtung Vorrang der Funktion vor der Organisation erforderte? Z.B. die Aufhebung der gesetzlich geforderten Mindestzahl von zehn Teilnehmern pro Kurs angesichts spezifischer Behinderungen; z.B. die Finanzierung der Kosten für Kinder in Eltern-Kinder-Seminaren; z.B. die Kostenregelung für An- und Abtransporte Behinderter bzw. für Begleitpersonen bei Bildungsurlaubsmaßnahmen; z.B. die Aufhebung baulicher und unterrichstechnischer Ausstattungsmängel, z.B. die Kostenveranschlagung für angemessene Honorierung von Beratung und Mitarbeiterqualifizierung.

Wie lernfähig und lernbereit ist die gesellschaftliche Öffentlichkeit, inwieweit kann sie ihr Angewiesensein — angesichts gesellschaftlicher und weltgesellschaftlicher Krisen — auf das Korrektiv der Behinderten zulassen? Z.B. ihr Umdenken von konsumorientierten Normen und Werten (material basic needs) zugunsten von Identität, Kreativität, Lebenssinn (nonmaterial basic needs); z.B. ihre Umverteilung zwischen „Armen und Reichen" durch angemessene Arbeitsplatzbeschreibungen und -beschaffungen; z.B. ihre Aufhebung der Apartheidsgesellschaft der produktiven Leistungsstarken in der „Bundesrepublik"; z.B. ihre Absage an die Diskriminierung von „Schwarz gegenüber Weiß", bzw. Behinderten gegenüber Nichtbehinderten u.a.

Erst vor diesem Hintergrund haben die integrationsorientierten bildungspolitischen Dokumente wie gleicherweise auch das „Internationale Jahr der Behinderten 1981" überhaupt eine Chance, mehr für die „soziale Integration Behinderter" zu leisten, als nur Absichtserklärungen und billige Ablaßzettel der guten Tat zu Sonderangebotspreisen feilzubieten mittels Aktions-Karussellen und Sorgenkind-Appellen. Es liegt (auch) an uns, zu lernen: „Nicht der Behinderte ist unser Problem, sondern auch wir, die Nichtbehinderten, sind sein Problem".

Erika Schuchardt

Auf Einladung des Hessischen Volkshochschulverbandes fand im Dezember 1979 eine Fachkonferenz „Weiterbildung für Behinderte" statt, die mit Unterstützung des Landeskuratoriums für Erwachsenenbildung in Hessen vom Hessischen Kultusminister gefördert wurde. Sie sollte dem ersten Erfahrungsaustausch dienen. Dr. Volker Otto, Verbandsdirektor des HVV, verfaßte den folgenden Einführungsbeitrag:

Weiterbildung und behinderte Teilnehmer

Volkshochschule und Erwachsenenbildung kennzeichnen Begriffe, die als Institution und Bereiche häufig synonym gebraucht werden. Die Einrichtung Volkshochschule wird besucht, um Erwachsenenbildung zu erfahren. Dabei werden Bildung und Lernen, Eigentätigkeit und Gespräch mit Erwachsenenbildung oder Weiterbildung in einer Weise verbunden, die deutlich werden läßt, warum Volkshochschulen die Offenheit für alle Themen, Mitarbeiter und Methoden in ihrem Selbstverständnis als grundlegende Aufgabe voranstellen. Häufig werden in der Aussprache darüber auch die Begriffe „Zielgruppenarbeit" und „Minderheitenangebote" gebraucht. Sie kommen stets dann ins Gespräch, wenn es gilt, die Adressaten zu nennen, für die ein bestimmtes Volkshochschulprogramm gestaltet wird. Dabei sind Minderheitenangebote und Zielgruppenarbeit nicht identisch.

Hans Tietgens hat schon vor einigen Jahren auf eine notwendige Differenzierung hingewiesen:

„Der Selbstanspruch der Zielgruppenarbeit . . . zielt auf eine sich aktivierende, sich selbst bestimmende Gruppe ab, und er geht von einer spezifischen Situations-Interpretion aus. Diese beinhaltet ein didaktisch-methodisches Vorgehen, das sich als ein konfliktorientiert exemplarisches versteht . . .

Minderheitenprogramme betreffen Bevölkerungsgruppen, die nicht nur zahlenmäßig begrenzt sind, sondern deren Lebenssituation zudem außerordentlich belastet ist — und zwar nach den geltenden Normen des Alltagslebens mit negativen Vorzeichen, weshalb gelegentlich auch von ‚Randgruppen' gesprochen wird" (Volkshochschule im Westen, 29. Jg., H. 4/77, S. 155).

Adressaten

Wie steht es nun mit den Adressaten der Volkshochschule, die beansprucht, offen für alle Teilnehmer zu sein? Zweifellos gehören zu den Teilnehmern, die von der Volkshochschule angesprochen werden sollen, auch Minderheiten und Benachteiligte — Mitbürger also, die als kleine Bevölkerungsgruppen besonderen Belastungen ausgesetzt sind. Zu diesen zählen auch Behinderte. Die Frage freilich, wer als „behindert" zu gelten hat und in diesem Bereich anzusprechen ist, kann nicht ohne weiteres eindeutig beantwortet werden.