

Wilken, Etta [Hrsg.]; Vahsen, Friedhelm [Hrsg.]
Sonderpädagogik und Soziale Arbeit. Rehabilitation und soziale Integration als gemeinsame Aufgabe

Neuwied ; Berlin : Luchterhand 1999, 329 S.



Quellenangabe/ Reference:

Wilken, Etta [Hrsg.]; Vahsen, Friedhelm [Hrsg.]: Sonderpädagogik und Soziale Arbeit. Rehabilitation und soziale Integration als gemeinsame Aufgabe. Neuwied ; Berlin : Luchterhand 1999, 329 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-20323 - DOI: 10.25656/01.2032

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-20323>

<https://doi.org/10.25656/01.2032>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder widernatürlich nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Etta Wilken/Friedhelm Vahsen (Hrsg.)

Sonderpädagogik und Soziale Arbeit

Rehabilitation und soziale Integration als
gemeinsame Aufgabe

Mit Beiträgen von

Friedrich Albrecht, Klaus A. Baier, Martina Brenner, Martin Th. Hahn,
Ulrich Hammer, Norbert Hilbig, Hans-Jürgen Kaschade, Werner Michl,
Albert Mühlum, Horst W. Opaschowski, Reinhold Popp, Werner Rannen-
berg, Hans Stadler, Friedhelm Vahsen, Joachim Walter, Jutta Weber, Wolf
Rainer Wendt, Etta Wilken

Luchterhand

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Sonderpädagogik und Soziale Arbeit : Rehabilitation und soziale Integration als gemeinsame Aufgabe / Etta Wilken/Friedhelm Vahsen (Hrsg.). Mit Beitr. von Friedrich Albrecht ... - Neuwied ; Berlin : Luchterhand, 1999
ISBN 3-472-03972-8

Alle Rechte vorbehalten.

© 1999 by Hermann Luchterhand Verlag GmbH Neuwied, Kriftel, Berlin.
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt ins-
besondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und
die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Maren Hans

Umschlaggestaltung: Wiesjahn Satz- und Druckservice, Berlin

Papier: Permaplan von Arjo Wiggins Spezialpapiere, Ettlingen

Druck, Bindung: betz-druck GmbH, Darmstadt

Printed in Germany, Dezember 1999

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier

Inhalt

Vorwort	7
Theoretische Grundlagen	
<i>Martin Th. Hahn</i> Anthropologische Aspekte der Selbstbestimmung	14
<i>Friedrich Albrecht</i> Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession – Zur Bedeutung und Entwicklung des Interkulturellen Dialogs im Studium der Sozialen Arbeit	31
<i>Albert Mühlum</i> Rehabilitation im Lebenslauf. Die Ganzheitsperspektive als Herausforderung für Sonderpädagogik und Soziale Arbeit	44
<i>Wolf Rainer Wendt</i> Wissenschaftliche Menschlichkeit? Eine Reflexion zu den Anfängen der Geistigbehinderten-Pädagogik	61
<i>Reinhold Popp</i> Sozialpädagogik der freien Lebenszeit	76
<i>Horst W. Opaschowski</i> Das Jahrhundert der Senioren. Die Folgen der demographischen Revolution	91
Lebensgestaltung in Familie, Schule, Beruf, Freizeit und Gesellschaft	
<i>Etta Wilken</i> Elternarbeit als Empowermentprozess – Seminare für Eltern mit behinderten Kindern	106

<i>Norbert Hilbig</i> Integrative Schulsozialarbeit – Das Modell der Theodor-W.-Adorno-Schule	132
<i>Hans-Jürgen Kaschade</i> Das High/Scope-Curriculum und seine Bedeutung für den integrativen Unterricht	146
<i>Hans Stadler</i> Die beruflich-soziale Rehabilitation aus der Sicht der Didaktik der Arbeits- und Soziallehre für junge Menschen mit Körperbehinderung und chronischer Erkrankung	165
<i>Klaus A. Baier</i> Essay über einen möglichen Beitrag des Religionsunterrichts zur »religiösen Mündigkeit«	186
<i>Werner Michl</i> Körper: Konstrukt, Kunstwerk, Krücke	203
<i>Martina Brenner/Joachim Walter</i> Zur Lebenssituation von Eltern mit geistiger Behinderung und ihren Kindern	223
<i>Friedhelm G. Vahsen</i> Soziale Arbeit in einem Spannungsfeld: Polizeiliche Prävention und sozialpädagogisches Handeln – Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation	242
Exemplarische Professions- und Trägerperspektive	
<i>Werner Rannenberg</i> Kirche und diakonische Soziale Arbeit	262
<i>Ulrich Hammer</i> Kirchliches Arbeitsrecht zwischen Staat und Markt	278
<i>Jutta Weber</i> Qualitätssicherung in der Sprachheilpädagogik – Ein Beitrag aus betriebswirtschaftlicher Sicht	302
Schriftenverzeichnis von Udo Wilken	321
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	329

Vorwort

Die Gestaltung und zukunftsorientierte Planung individueller Lebensvollzüge wird für immer weitere Kreise unserer Gesellschaft prekär und unsicher. Bisherige Selbstverständlichkeiten werden im privaten, beruflichen und sozial-politischen Lebenszusammenhang zur Disposition gestellt. Dieser Enttraditionalisierung stehen Freiheitsgewinne gegenüber, die durch Individualisierungsprozesse gefördert werden. Allerdings entsprechen den höheren Freiheitsgraden und Wahlmöglichkeiten gesteigerte Entscheidungsrisiken, die auf der pragmatischen Ebene zu Entscheidungszwängen führen. So kommt es dazu, daß nicht nur fremdbestimmte Anpassungsforderungen als Zumutung erlebt werden, sondern auch bestehende Autonomiefreiräume als Autonomiezwänge. Dies führt zu einer existentiellen Verunsicherung, zumal dann, wenn Optionen keine qualitativ befriedigenden Chancen eröffnen.

Wie ökonomisch und kulturell benachteiligende Bedingungen die Entwicklung einer humanen Lebensgestaltung behindern, so führen Bildungsdeprivation und Arbeitslosigkeit in ihrem Gefolge zur Beeinträchtigung der psychischen und physischen Stabilität und erschweren dadurch die Teilhabe am Leben der Gesellschaft. Das Interesse und die Fähigkeit in eigener Regie eine lebenswerte Lebenswelt und einen gelingenden Alltag zu gestalten (vgl. THIERSCHE 1982), drohen verloren zu gehen. Das Resultat dieses Prozesses »erlernter Hilflosigkeit« mündet schließlich in den Status eines permanenten Begehrens nach Dienstleistungen, und zu »inszenierter Hilflosigkeit« (HERRIGER 1995, 155).

Unter den Bedingungen der radikalen gesellschaftlichen Veränderungen unserer Tage und der Entstandardisierung von Lebenslagen sind Sonderpädagogik und Soziale Arbeit herausgefordert, mit ihrem Blick auf Individuum und Gesellschaft zu einer ressourcenorientierten und autonomieförderlichen Lebensgestaltung beizutragen, um auf diese Weise ein höheres Maß an Lebensqualität durch ein Mehr an Beteiligungsgerechtigkeit zu ermöglichen (DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ 1998).

Beide Disziplinen, sowohl **Sonderpädagogik** – synonym mit Heil-, Behinderten- und Rehabilitationspädagogik – als auch **Soziale Arbeit** – begrifflich als konvergente Bezeichnung für Sozialpädagogik und Sozialarbeit gebraucht – haben hinsichtlich ihrer rehabilitativen und sozialen Aufgaben überschneidende Arbeitsfelder und gemeinsame Zielgruppen, unbeschadet bestehender Differenzen in den Berufsprofilen und im Statusgefüge (vgl. WARZECHA 1999, 49); vor allem aber besitzen sie einander ergänzende Wissensbestände. Beide Disziplinen sind denn auch im Blick auf behinderte Menschen in einem breiten Spektrum rehabilitativer und sozialer Handlungsfelder gefordert, zur Entwicklung von Kompetenzen für die Gestaltung eines tragfähigen Lebensplanes in der ›Risikogesellschaft‹ beizutragen. Hinzu tritt, daß im Blick auf die unterschiedlichen Zielgruppen, sich dieser Kompetenzerwerb unter den Bedingungen erschwerter Lebenslagen aufgrund von körperlichen, geistigen, psychischen oder sozialen Beeinträchtigungen zu vollziehen hat.

Die veränderte individuelle und gesellschaftliche Lebenswirklichkeit führt angesichts zunehmend kumulativer Ausprägungen von Behinderungen zu immer komplexeren rehabilitativen Handlungsfeldern. In ihnen kann weder Sonderpädagogik noch Soziale Arbeit je für sich eine Allein- und Allzuständigkeit bei der Rehabilitation und Integration behinderter Menschen reklamieren. Insofern sind in den Arbeitsfeldern der Behindertenhilfe die historisch gewachsenen Professionsgrenzen zwischen Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik nicht mehr zeitgemäß. Vielmehr ist ein sachlich gebotenes interdisziplinäres Zusammenwirken aller an der Rehabilitationsarbeit beteiligten Disziplinen und Berufsgruppen geboten.

Sonderpädagogik und Soziale Arbeit könnten denn auch durch Kooperation und eine erweiterte Interdisziplinarität ihre je eigene professionelle Qualität erhöhen und zur Qualitätssicherung in ihren Arbeitsfeldern beitragen (vgl. OPP 1998, 148 ff.). Allerdings stehen solcher Qualitätsentwicklung Beharrungstendenzen entgegen, die vornehmlich durch Konkurrenz- und Prestigedenken gekennzeichnet sind. Noch immer besteht eine mangelhafte Profilierung der unterschiedlichen Pädagogikstudiengänge, und wo sich differenzierte Angebote entwickelt haben gibt es »kaum institutionalisierte Kooperationsangebote« (WARZECHA 1999, 49). Noch seltener findet eine Kooperation zwischen den Studiengängen der Sozialen Arbeit mit rehabilitativer Schwerpunktbildung und solchen der Sonderpädagogik statt. Allerdings ist auf die Notwendigkeit einer diesbezüglichen Zusammenarbeit immer wieder verwiesen worden unter Betonung der Chance für die Entwicklung eines entsprechenden Berufsrollenverständnisses, das darin läge, daß die zukünftigen Berufsträger ihre berufliche Identität bereits während des Studiums stärker als bisher reflektieren könnten, da sich von den gemeinsamen Aufgaben her die Möglichkeit zu Kooperation und Arbeitsteilung besser überblicken ließ.

Erste Veränderungen zeichnen sich indes ab: So ist z. B. im Rahmen der Neuordnung der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen geplant, ein halbjähriges Praxissemester einzuführen, bei dem die Hälfte der Zeit »in einer Schule der dem angestrebten Lehramt entsprechenden Schulform, die zweite Hälfte in einer außerschulischen pädagogischen Einrichtung absolviert« wird (GLUMPLER/WILDT 1999, 26). ROHRMANN (1996, 448) berichtet für den außerschulischen Bereich von der Zusammenfassung der bisher getrennten Studienschwerpunkte Sozial- und Sonderpädagogik im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaften an der Universität Marburg zu einem gemeinsamen Schwerpunkt Sozial- und Sonderpädagogik. VAHSEN (1996, 40 f.) weist curriculare Inhalte auf, die für die Qualifikation bedeutsam sein könnten. Nicht zuletzt ist die Entwicklung der berufsethischen Prinzipien des professionsübergreifenden ›Berufsverbandes für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Heilpädagogik e.V.‹ ein bedeutsamer Schritt, neben dem jeweils fachlichen Wissen und beruflichen Können, die gemeinsamen berufsethischen Haltungen zu profilieren (vgl. DEUTSCHER BERUFSVERBAND 1997).

Durch solche Entwicklungen könnte in Wissenschaft und Praxis eine Identitätsbildung gefördert werden, die auf dem Bewußtsein der komplementären Aufgabenbereiche beider Disziplinen beruht. Sonderpädagogik, insofern sie sich noch als schulische Sonderpädagogik allein auf Zeit und Raum von Schule begrenzt, käme dadurch in die Lage, das ihre zur Vernetzung mit weiteren förderlichen Rehabilitationsangeboten und gemeinwesenintegrierten Formen sozialer Partizipation beizutragen. Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland aus dem Jahre 1994 führen dazu aus: »Sonderpädagogische Förderung in der Schule bedarf einer Ergänzung durch Maßnahmen unterschiedlicher Dienste und Leistungsträger. Daher müssen Schulen mit den Gesundheits-, Sozial- und Jugendämtern, den schulpсихologischen, schul- und fachärztlichen Diensten, Einrichtungen der Frühförderung, weiteren Fachleuten und Institutionen, Arbeitsämtern, Kammern, Betrieben und Erziehungsberatungsstellen im Interesse einer abgestimmten ganzheitlichen Förderung zusammenarbeiten. In dieser Hinsicht besteht ein deutlicher Regelungsbedarf. Es sind Verbindungen zwischen verschiedenen Fach- und Dienstleistungsbereichen sowie Maßnahmeträgern herzustellen, unterschiedliche Förder- und Hilfeleistungen zu koordinieren, damit verfügbare Ressourcen und Kompetenzen effektiv eingesetzt und genutzt werden können. Dies kann unterstützt werden durch die Bildung von Patenschaften zwischen Schulen, zwischen Schulen und Betrieben sowie mit anderen Institutionen, z.B. durch Inanspruchnahme von Bildungs-, Kultur- und Freizeitangeboten« (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1994, 493).

Bei der notwendigen Kooperation, die immer wieder zur Überschreitung der Professionsgrenzen führt, kann es jedoch nicht um eine Aufhebung

von arbeitsfeldtypischen unterschiedlichen Kompetenzen gehen. Vielmehr geht es um ein handlungsleitendes Bewußtsein »einheitlicher Aufgaben in einem gleichen gesellschaftlichen Kontext« (THIERSCH 1982, 24 f.). Dabei sollte klar sein, daß »Einheitlichkeit nicht meint, daß alle für alles kompetent sein müssen: ... natürlich gibt es unterschiedliche Ansätze – auf Schule und auf außerschulisches Geschehen bezogene, auf Familien- oder Lern-Arbeitsprobleme bezogene, die sich gegenseitig ergänzen. Einheitlichkeit aber muß meinen eine Transparenz in den unterschiedlichen Aufgaben, wie sie sich nur aufgrund eines durchgehenden einheitlichen Verständnisses der Aufgaben ergeben kann« (ebd.). Auf der Basis solch einheitlichen Verständnisses sozialberuflichen Tuns im weitesten Sinne und aus der jeweils zugrunde liegenden qualifizierten beruflichen Identität erwächst dann Teamfähigkeit und interdisziplinäre Kooperation. Erst im nächsten Schritt kann es dann – aus fachlich kompetenter Zusammenarbeit heraus – durch Kompetenztransfer zu einem neuen transdisziplinären Berufsprofil kommen (vgl. WILKEN 1994, 147).

Mit den in diesem Buch versammelten Beiträgen möchten die Verfasser zu solcherart qualifizierter Profilbildung für Rehabilitation und soziale Integration beitragen. Die Themen, die mit den Autorinnen und Autoren vereinbart wurden, erstrecken sich auf exemplarische Aspekte der Theorie: auf Selbstbestimmung und Empowerment, den Lebensweltansatz und interkulturelle Rehabilitation, aber auch auf Einstellungs- und Verhaltensweisen gegenüber behinderten Mitbürgern, und sie beziehen sich auf die notwendigen Konsequenzen für Frühförderung und Elternselbsthilfe, die integrative schulische und berufliche Rehabilitation, die Prävention im Spannungsfeld zwischen Sozialer Arbeit und Polizei, die Sexualpädagogik und den Kinderwunsch geistig behinderter Personen, die Entwicklung religiöser Mündigkeit sowie auf eine sinnhafte Lebens- und Freizeitgestaltung auch im Alter. Sodann wird unter professionspolitischer Perspektive das Augenmerk auf die Organisationsgestaltung und die arbeitsrechtlichen Bedingungen gerichtet, und zwar am Beispiel von Diakonie und Caritas als den großen Einrichtungsträgern und Arbeitgebern im Bereich der Rehabilitation. Zudem wird ein neuer betriebswirtschaftlicher Ansatz zur Qualitätssicherung in der Sprachheilpädagogik vorgestellt.

Indem die Autorinnen und Autoren dieses Buch Udo WILKEN zu seinem 60. Geburtstag in fachlich-kollegialer Verbundenheit als Festschrift widmen, würdigen sie sein wissenschaftliches und professionsbezogenes Engagement, das sich als menschenrechtsorientiert, offensiv und nachhaltig versteht. Als Erziehungswissenschaftler, Sonderschullehrer und praktischer Theologe hat Udo WILKEN bereits sehr früh die Synergieeffekte erkannt, die sich aus interdisziplinärer Zusammenarbeit, insbesondere aus einer Kooperation von Sonderpädagogik und Sozialer Arbeit ergeben. Er hat die

dadurch entstehende Qualitätsentwicklung in seinem akademischen und praktischen Wirken immer wieder verdeutlicht, um auf diese Weise dazu beizutragen, daß trotz der durch eine Behinderung erschwerten Bedingungen der Lebensgestaltung ein höherer Grad an Rehabilitation und Integration für die betroffenen Menschen möglich wird und gesellschaftlich Humanität gesichert werden kann. Von einem gleichsinnigen Interesse sind auch die Verfasser der Beiträge dieses Buches geleitet. Sie haben deshalb den 60. Geburtstag von Udo WILKEN zum Anlaß genommen, mit ihren Beiträgen die vielfältigen Möglichkeiten und Chancen nachvollziehbar zu machen, die sich für eine fachliche und menschlich befriedigende Qualitätsentwicklung aus Interdisziplinarität und Kooperation für Sonderpädagogik und Soziale Arbeit ergeben können.

Hildesheim, Oktober 1999

Etta Wilken/Friedhelm Vahsen

Literatur

- DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ KOMMISSION VI FÜR GESELLSCHAFTLICHE UND SOZIALE FRAGEN: Mehr Beteiligungsgerichtigkeit – Beschäftigung erweitern, Arbeitslose integrieren, Zukunft sichern: Neun Gebote für die Wirtschafts- und Sozialpolitik. Bonn 1998
- DEUTSCHER BUNDESVERBAND FÜR SOZIALARBEIT, SOZIALPÄDAGOGIK UND HEILPÄDAGOGIK e.V.. Professionell handeln auf ethischen Grundlagen. Berufsethische Prinzipien des DBSH. Essen 1997
- GLUMPLER, E./WILDT, J.: Das Berufspraktische Halbjahr im Lehramtsstudium. In: Vorstand der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. 10. Jg., Heft 19/1999, 19-32
- HERRIGER, N.: Empowerment und das Modell der Menschenstärken. Bausteine für ein verändertes Menschenbild der Sozialen Arbeit. Z. Soziale Arbeit. 44. Jg. 1995, 155-162
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Z. Heilpäd. 45. Jg., Heft 7/1994, 484-494
- OPP, G.: Reflexive Professionalität. Neue Professionalisierungstendenzen im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Z. Heilpäd. 49. Jg., Heft 4/1998, 148-158
- ROHRMANN, E.: Gemeinwesenorientierte Arbeit mit Menschen, die wir geistig behindert nennen. Z. Heilpäd. 47. Jg., Heft 11/1996, 442-449
- THIERSCH, H.: Arbeit am Behinderten, Arbeit mit Behinderten. Eine Arbeitsteilung zwischen Sozialpädagogik und Sonderpädagogik? In: SCHMIDTKE, H.-P. (Hrsg.): Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. Schindele-Verlag, Heidelberg 1982, 12-26

- WARZECHA, B.: Qualitätsentwicklung: Kooperation zwischen der Verhaltensgestörtenpädagogik und der Kinder- und Jugendhilfe. Z. Heilpäd. 50. Jg., Heft 2/1999, 46-52
- VAHSEN, F.: Sozialarbeit auf dem Wege zur Sozialarbeitswissenschaft? Einige Anmerkungen zur Debatte. Z. sozialmagazin. 21. Jg., Heft 10/1996, 36-42
- WILKEN, U.: Desiderate einer Wissenschaft der Sozialen Arbeit im heilpädagogisch-rehabilitativen Handlungsfeld. In: WENDT, W. R. (Hrsg.): Sozial und wissenschaftlich arbeiten. Status und Positionen der Sozialarbeitswissenschaft. Freiburg 1994, 143-150

Theoretische Grundlagen

Anthropologische Aspekte der Selbstbestimmung¹

Martin Th. Hahn

1 Einführende Vorbemerkungen

Die folgenden, grundsätzlichen Aussagen zu Anthropologie und Selbstbestimmung gelten für alle Menschen gleich, ob behindert oder nicht. Da in vielen Publikationen und auch in der Praxis des Zusammenlebens Menschen mit geistiger und schwerer geistiger Behinderung immer noch bei der Selbstbestimmung übergangen oder explizit ausgeschlossen werden, heben die Ausführungen immer wieder auf diesen Personenkreis ab, um deutlich zu machen, daß auch in seiner Lebenswirklichkeit Selbstbestimmung ein Wesensmerkmal des Menschseins ist und deshalb von einer Anthropologie nicht ausgeschlossen werden kann, wenn sie sich als solche versteht.

Es handelt sich um ausgewählte Aspekte, die das selbstbestimmt handelnde Individuum in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen. Daneben müssen andere Aspekte in der Darstellung vernachlässigt werden. Dies gilt zum Beispiel auch für die soziale und interaktionale Seite der Selbstbestimmung, die im gegebenen Rahmen nicht in der wünschenswerten Ausführlichkeit berücksichtigt werden kann. Ehe in der Nachkriegszeit die Diskussion zur Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung einsetzte, lassen sich in der Geschichte Spuren verfolgen, welche die Potentiale zur Selbstbestimmung bei ihnen nicht in Frage stellen können:

Es darf angenommen werden, daß von Anbeginn der Menschheit die individuelle Entwicklung des einzelnen Menschen, ob behindert oder nicht, durch einen Zuwachs an Autonomie – trotz Abhängigkeit – gekennzeichnet war. Wir wissen ferner aus Einzelbeispielen, daß sich Menschen mit Behinderungen immer wieder mit großer Anstrengung Freiheitsräume für Selbstbestimmung dort erobern konnten, wo sie ihre behinderungsbedingte Abhängigkeit abschütteln oder partiell durchbrechen konnten, oft durch Assistenz anderer oder durch fortschreitende technische Entwicklung von Hilfsmitteln (z. B. Prothesen, Rollstuhl, Hörgerät). Ferner sind Selbsthil-

¹ In Anlehnung an vorausgegangene Veröffentlichungen des Verfassers.

fe-Gruppierungen von Menschen mit Behinderungen immer ein Indiz für die Wahrnehmung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten, die effektiver sein können, wenn man als Gruppe auftritt, in die man seine Bedürfnisse und Interessen einbringen kann. Selbstbestimmung wird hier als Mitbestimmung praktiziert. So gibt es im Mittelalter Bettelgemeinschaften, in denen wir vorwiegend Menschen mit Behinderungen vermuten dürfen, wir haben Zusammenschlüsse von Kriegsinvaliden und Menschen mit Blindheit, den Otto-Perl-Bund für Menschen mit Körperbehinderung (WILKEN 1993). Auch wenn Pädagogik, Medizin und berufliche Rehabilitation nicht immer explizit Selbstbestimmung als Zielsetzung nannten, galten ihre Bemühungen der größeren Selbständigkeit von Menschen mit Behinderungen – und damit wichtigen Voraussetzungen für mehr Selbstbestimmung. Ferner sei angenommen, daß es in Familien und Einrichtungen mit Menschen, die behindert waren, schon immer Helfer/-innen gegeben hat, die über Assistenz Selbstbestimmung bei von ihnen abhängigen Menschen ermöglicht hatten.

Es spricht aber für die geringe Bedeutung, die der Selbstbestimmung in der Praxis des Zusammenlebens bis vor zwei Jahrzehnten beigemessen wurde, daß ihre Reflexion in der Fachöffentlichkeit unterblieb und im deutschen Sprachraum erst der Anstöße bedurfte, die selbstbetroffene Menschen mit Behinderung gaben: Sie waren sich ihres menschlichen Autonomiepotentials bewußt und konnten es nicht realisieren, weil ihre Lebensbedingungen (einschließlich sozialer Umwelt) dies nicht zuließen. Behinderung erlebten sie als ein Mehr an sozialer Abhängigkeit. Dagegen beehrten sie auf.

In den 60er und 70er Jahren hat vor allem die von Kalifornien ausgehende »Independent-Living-Bewegung« Vorstellungen von einem durch Unabhängigkeit gekennzeichneten, selbstbestimmten Leben von Menschen mit Behinderungen weltweit bekannt gemacht. Für Deutschland seien in diesem Zusammenhang genannt u. a. die »Clubs Behinderter und ihrer Freunde«, die »Vereinigung Integrationsförderung« München, die »Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben« (ISL) mit ihrer Zentrale in Kassel. Daneben gibt es viele Untergruppierungen und andere Selbsthilfevereinigungen von Menschen mit verschiedenartigen Behinderungen, die Selbstbestimmung für ihre Mitglieder anstreben.

Bei diesen Selbsthilfe-Gruppierungen spielten Menschen mit geistiger Behinderung zunächst keine oder nur eine untergeordnete Rolle. Dies ist leicht zu erklären: Sie konnten sich ihrer extremen Abhängigkeit wegen kaum selbst in die Diskussion einbringen. Bemühungen um mehr Selbstbestimmung im Leben auch dieser Menschen waren deshalb überfällig. Ihrer intellektuellen Beeinträchtigung wegen wurden sie oft – auch noch in der Gegenwart – von vielen »Fachleuten« und Laien für unfähig gehalten, selbst zu bestimmen. Einen ersten wichtigen Anstoß gab das in Skandinavien formulierte *Normalisierungsprinzip* (MIKKELSEN, NIRJE), das u. a. die Re-

spektierung der Bedürfnisse bei Menschen mit geistiger Behinderung einforderte. In der deutschen Fachöffentlichkeit wurde es spätestens in der ersten Hälfte der 70er Jahre bekannt (NIRJE 1994).

Seine Verwirklichung stieß auf ungewöhnliche Schwierigkeiten, was insbesondere an den nur sehr langsam voranschreitenden Veränderungen stationärer Großeinrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung und der Lebenssituation von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung abgelesen werden kann.

Auf dem Hintergrund einer Untersuchung zur sozialen Abhängigkeit von Menschen mit schwerer Behinderung wurde vom Verfasser ab 1979 in Publikationen das »Prinzip Entscheidenlassen« – später: »Autonomieprinzip« – beschrieben. Es enthält den Appell, Menschen – auch mit schwerer geistiger Behinderung – selbst bestimmen zu lassen (u. a.: *Behinderung als soziale Abhängigkeit* 1981, *Von der Freiheit schwerbehinderter Menschen* 1983, *Selbstbestimmung bei Menschen mit Schwerst- und Mehrfachbehinderungen* 1987). Otto SPECK forderte 1985 in einem Aufsatz »Mehr Autonomie für Erwachsene mit schwerer geistiger Behinderung« (Titel), und im Gefolge danach erschienen viele Veröffentlichungen – mit unübersehbaren Auswirkungen auf das Denken und die Lebenswirklichkeit der Menschen mit – auch geistiger – Behinderung in und außerhalb der für sie vorhandenen Institutionen.

Diese zunehmende Sensibilisierung und Öffnung für das Thema Selbstbestimmung finden wir parallel, zeitlich vorläufig und versetzt im – vorwiegend westlichen – Ausland, vor allem in Skandinavien und im angelsächsischen Sprachraum, einschließlich Australien und Neuseeland.

Neben zunehmenden öffentlichkeitswirksamen und bewußtseinsbildenden Aktivitäten von Selbsthilfegruppen, der Emanzipation ihrer Mitglieder und entsprechender Publikationen (Beispiel: Ernst KLEE) dürften drei Kongresse zum wesentlichen Anstoß und Durchbruch für das Umdenken – weg von der Fremdbestimmung, hin zu mehr Selbstbestimmung – in der deutschsprachigen Fachöffentlichkeit beigetragen haben.

Die Vereinigung Integrationsförderung e. V. München veranstaltete 1982 in München den Kongreß *Leben, Lernen, Arbeiten in der Gemeinschaft*. Auf ihm wurde die internationale Entwicklung (Independent Living) rezipiert und die Konsequenzen für die Lebenswirklichkeit bei Menschen mit Behinderung dargestellt. Der Kongreßband trägt den bezeichnenden Titel: *Behindernde Hilfe oder Selbstbestimmung der Behinderten* (VEREINIGUNG INTEGRATIONSFÖRDERUNG E. V. 1982).

1989 fand in Düsseldorf der Kongreß des Bundesverbandes für spastisch Gelähmte und andere Körperbehinderte e. V. statt: *Selbstbestimmtes Leben. Interdisziplinärer Kongreß zur Lebensbewältigung und Lebensgestaltung körper- und mehrfachbehinderter Menschen*.

Im Vordergrund stand die Selbstbestimmung in der Lebenswirklichkeit von Menschen mit körperlichen Behinderungen.

1994 folgte die Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung mit einem Kongreß in Duisburg *für Menschen mit und ohne geistige Behinderung* zum Thema: »*Ich weiß doch selbst, was ich will!*« – *Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung*. (BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE E. V. 1996). Von Duisburg gingen fruchtbare Impulse aus. Sie trugen wesentlich dazu bei, Gemeinsamkeiten zwischen Menschen mit und ohne geistige Behinderung bewußt zu machen: für ein sich anbahnendes anthropologisches Denken ein entscheidender Schritt.

Seitdem boomt es mit Veröffentlichungen und Veranstaltungen zum Thema Selbstbestimmung von Menschen mit – auch: geistiger – Behinderung. Das Thema hat – von Betroffenen und ihrer Lebenswirklichkeit ausgehend – die Fachöffentlichkeit erreicht und inflationär überschwemmt.

Aus diesem Grund ist es sinnvoll, sich einige qualitative Merkmale der Auseinandersetzung mit dem Thema Selbstbestimmung zu vergegenwärtigen. Betrachten wir die Beschäftigung mit dem Thema seit 1994 kritisch, lassen sich mehrere Gruppierungen erkennen, die sich qualitativ voneinander unterscheiden:

Erste Gruppierung: Die Beschäftigung ist dadurch gekennzeichnet, daß es »Mode« geworden ist, »in Selbstbestimmung zu machen«. Sie gerät oft zum bloßen Gerede, weil es nun einmal »in« ist. Wesentliches wird übergangen oder kommt zu kurz. Man setzt sich nur sehr oberflächlich und wenig effektiv mit der Problematik auseinander.

Zweite Gruppierung: Das Thema wird aufgegriffen, weil sich die Lebenswirklichkeit von Menschen mit – geistiger – Behinderung real verändert – z.B. im Wohnbereich – und man sich dieser Veränderung nicht entziehen kann. Es ist der Druck der sich verändernden Praxis, nicht die persönliche Überzeugung, die zur Auseinandersetzung mit dem Phänomen führt.

Dritte Gruppierung: Man sieht Veränderungen sowie Veränderungsbereitschaft bei anderen und erkennt viele Probleme, die sich mit einer Emanzipation der Menschen mit – geistiger – Behinderung verbinden könnten, wird verunsichert und fürchtet sie, hat Angst. Die Beschäftigung mit dem Thema geschieht nicht, um Menschen mit – geistiger – Behinderung Selbstbestimmung zu ermöglichen, sondern *primär*, um sich mit eigenen Problemen, Unsicherheit und Ängsten im Zusammenhang mit der Selbstbestimmung anderer auseinanderzusetzen.

Vierte Gruppierung: Es wird Druck von Menschen mit – geistiger – Behinderung ausgeübt. Diesem Druck wird nachgegeben. Er muß im Zusammenleben zu Veränderungen führen. Self-advocacy-Gruppen, People-first-Gruppen und Selbstbestimmungs-Arbeitsgemeinschaften haben für

Bewußtseinsveränderungen gesorgt, die von Entscheidungsträgern in der Lebenswirklichkeit nicht mehr ignoriert werden können. Menschen mit – geistiger – Behinderung lassen sich nicht mehr selbstverständlich fremdbestimmen. Ausdruck dafür ist z. B. auch die *Duisburger Erklärung*, eine von Menschen mit geistiger Behinderung erarbeitete Resolution zur Selbstbestimmung, verabschiedet vom Duisburger Kongreß der Lebenshilfe 1994. Dort lautet der erste Absatz: *Wir möchten mehr als bisher unser Leben selbst bestimmen. Dazu brauchen wir andere Menschen. Wir wollen aber nicht nur sagen, was andere tun sollen. Auch wir können etwas tun.* – Und im sechsten Absatz heißt es: *Jeder Mensch muß den (Zum Beispiel ist es nicht in Ordnung, wenn man behinderte Menschen abfüttert oder ihnen sagt, wann sie ins Bett oder zur Toilette gehen sollen).*

Das Druck ausübende Selbstbewußtsein von Menschen mit – geistiger – Behinderung ist eine erfreuliche Tatsache. Sie sind stark geworden in einem *Empowerment-Prozeß* (Empowerment: die eigene Kraft finden) und lernen für sich sprechen (Self-advocacy; Name eines Projektes der ISL Kassel: *Wir sprechen für uns selbst*).

Fünfte Gruppierung: Hier herrscht die Einsicht vor, daß Selbstbestimmung der Sicherung von Lebensqualität und Menschenwürde dient. In der Praxis des Zusammenlebens hat man erkannt, daß ein Zusammenhang zwischen praktizierter Selbstbestimmung und Wohlbefinden besteht und deshalb Fremdbestimmung abgebaut und bekämpft werden muß.

Sechste Gruppierung: Eine vergleichsweise nur sehr kleine Gruppierung reflektiert Selbstbestimmung auch explizit auf anthropologischem Hintergrund, als Wesensmerkmal des Menschseins. Es geht dabei um ein Menschenbild, das niemanden ausschließt – und sei er auch sehr schwer und mehrfach behindert.

Dieser *anthropologischen Basis für Selbstbestimmung* – einer Gemeinsamkeit aller Menschen – gelten die folgenden Ausführungen.

2 Selbstbestimmung als Wesensmerkmal des Menschseins

2.1 Wohlbefinden und Selbstbestimmung

Alle Lebewesen, Pflanzen, Tiere und Menschen, streben in ihren Lebensvollzügen ihre artgemäße optimale Entfaltung und ihre Existenz- bzw. Art-sicherung an.

Im Pflanzen- und Tierreich werden diese Vollzüge vorwiegend durch biologisch vorgegebene Steuerungsmechanismen gewährleistet, wobei die Verhaltensforschung auch Spielräume für Lerneffekte aufgezeigt hat. Sie unterscheidet z. B. bei Tieren ein Appetenzverhalten, das ein vorhandenes Bedürfnis signalisiert (z. B. Hunger) und die auf einen auslösenden Reiz erfolgende sogenannte »Instinkthandlung«, die biologisch vorprogrammiert abläuft. Dies wiederholt sich beim gleichen Bedürfnis einem Ablaufzirkel gleich, weshalb auch vom »Instinktkreislauf« die Rede ist. – Diese, der Bedürfnisbefriedigung dienenden, biologisch gesteuerten Abläufe, sichern die Lebensvollzüge – z. B. der Tiere – und sorgen unter gegebenen Lebensbedingungen für deren bestmögliches Wohlbefinden.

Im Unterschied dazu kann sich der Mensch bei von ihm ebenfalls angestrebten Zuständen des Wohlbefindens nicht auf Instinkte verlassen. Er gilt als instinktarmes Mängelwesen.

GEHLEN (1974) spricht von einem *Hiatus*, einem Graben, der beim Menschen den »Instinktkreislauf« zwischen aufkommendem Bedürfnis und seiner Befriedigung unterbricht. Das heißt: Sein Wohlbefinden wird nicht automatisch biologisch gesteuert erzeugt. Er ist gezwungen, am Hiatus innezuhalten und sich auf dem Hintergrund seiner Möglichkeiten für einen von mehreren Wegen zu entscheiden, wie sein Bedürfnis bestmöglich befriedigt werden kann – und diesen Weg dann zu beschreiten. Er ist biologisch nicht festgelegt, sondern frei und muß deshalb die Herstellungsprozesse von Zuständen des eigenen Wohlbefindens aktiv selbst beeinflussen. Er entscheidet am Hiatus, ob, wie und wann er ein Bedürfnis weiterverfolgt, ob er es allein realisiert oder z. B. andere Menschen dafür in Anspruch nimmt. Wir sagen: *durch Selbstbestimmung Einfluß auf sein Wohlbefinden ausüben*. Der Wegfall der Instinktsteuerung bei der Realisierung von Wohlbefinden korrespondiert beim Menschen mit der Ausbildung des sogenannten »intelligenten Verhaltens« und seiner Unabhängigkeit, die darin potentiell angelegt ist. Andere Phänomene, die wir im Zusammenhang damit kennen sind u. a. der aufrechte Gang, das Freiwerden der Hände, der Gebrauch von Werkzeugen, die Entwicklung des Gedächtnisses (um sich Erfahrungen zu erhalten), ebenso die Entwicklung der Fähigkeit, sich Handlungsziele vorzustellen (Fähigkeit zu antizipieren).

Zustände des Wohlbefindens strebt der Mensch selbstbestimmt zeit seines Lebens an, von der Geburt bis zum Tode, auf allen Alters- und Entwick-

lungsstufen. Von dieser Freiheit, auf das eigene Wohlbefinden Einfluß zu nehmen, machen alle Menschen Gebrauch: Arme und Reiche, Weiße und Farbige, Menschen ohne Behinderung und Menschen mit Behinderung, auch solche mit sehr schwerer geistiger Behinderung und auffälligen Verhaltensweisen.

Die Religionen attestieren dem Menschen seit Urzeiten die Freiheit, sich zwischen Gut und Böse entscheiden zu können: ein selbstverständlich dem Menschen zugeschriebenes Autonomiepotential, das auch durch deterministisch ausgerichtete Glaubenslehren nicht beseitigt wird. Festlegungen in Geboten, wie der Mensch zu handeln hat, implizieren, daß er die Freiheit hat, auch anderes zu tun.

In der Philosophie hat ganz besonders Karl JASPERS die Freiheit des Menschen in seinem Werk herausgearbeitet. Er sieht in der Möglichkeit des Menschen, Freiheit zu verwirklichen, *den* Unterschied zu Pflanzen und Tieren. Freiheit wird von ihm als Grundlage menschlicher Existenz beschrieben: Der Mensch existiere, indem er ständig seine Freiheit verwirkliche. Und auch Friedrich SCHILLER sei hier angeführt: Menschliche Freiheit gilt für alle Menschen gleich: »Der Mensch ist frei geschaffen, ist frei, und würd' er in Ketten geboren...« (aus: Die Worte des Glaubens). Er macht keine Ausnahmen, und deshalb könnten wir umformulieren: » ... und würd' er mit Schädigungen geboren...« Auch die menschliche Strafpraxis muß als Beleg für die Bedeutung der Selbstbestimmung im Menschenleben angesehen werden: Seit Urzeiten bestraft man in allen menschlichen Gesellschaften und Kulturen durch den Entzug von Selbstbestimmungsmöglichkeiten, durch den Entzug von Autonomie – durch *Freiheitsentzug*. Durch Gefangensetzung wird der Mensch Fremdbestimmung ausgesetzt. Dem Gefangenen nimmt man etwas weg, was wesentlich Menschsein ausmacht: die Möglichkeit, weitgehend selbst sein Wohlbefinden zu bestimmen. Man will, um ihn zu strafen, Gefühle des Unwohlseins erzeugen. Dies geschieht durch massive Zufuhr an Abhängigkeit.

Zusammenfassung

Menschenleben ist wesentlich gekennzeichnet durch permanente selbstbestimmte Einflußnahme auf das eigene Wohlbefinden. Mit der Realisierung seines Autonomiepotentials verwirklicht er seine Existenz. Dies gilt für alle Menschen gleich. Menschen mit – sehr schweren – Behinderungen machen keine Ausnahme.

2.2 Bedürfnisse

Menschlichem Wohlbefinden liegt die Befriedigung von Bedürfnissen zugrunde, die in größtmöglicher Unabhängigkeit selbst verwirklicht werden oder *selbstbestimmt* in Abhängigkeit von anderen realisiert werden müssen, wobei dies assistierendes Helfen voraussetzt.

Zur selbstbestimmten Befriedigung seiner Bedürfnisse stehen dem Menschen folgende Instrumente zur Verfügung:

- seine Wahrnehmung,
- seine Bewegung,
- seine Emotionalität,
- seine Kommunikation,
- seine kognitiven Fähigkeiten,
- seine Soziabilität.

Der Wahrnehmung kommt dabei eine Schlüsselposition zu: Es geht um das Erkennen von Alternativen zu einer Ausgangslage und das Erkennen der Möglichkeiten, einen Zustand des Wohlbefindens zu erhalten. Über die Wahrnehmung gelangt der Mensch auch zu Vorstellungen von Alternativen zur Ausgangslage und zu Vorstellungen, wie sie verwirklicht werden können. Jede Veränderung der Ausgangslage im Sinne einer Bedürfnisbefriedigung führt real oder in der Vorstellung zu einem anderen Wahrnehmungshorizont, der neue Alternativen zur veränderten Ausgangslage erkennen und anstreben läßt. So ist zum Beispiel auch erklärbar, daß Menschen, denen keine Veränderung der Ausgangslage ermöglicht wird, keine neuen Alternativen erkennen können und deshalb auch keine weitergehenden Bedürfnisse entwickeln. Sie sind letztendlich zufrieden mit dem, was sie haben: zum Beispiel Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, die jahrelang in denselben Räumen leben, die keine anderen Wahrnehmungen zulassen.

Zur Funktion der Bewegung bei der Befriedigung von Bedürfnissen: Wenn ein Kind lernt, sich von der Rücken- in die Bauchlage zu drehen – oder umgekehrt –, hat es über die Erschließung dieses Bewegungsablaufes die Möglichkeit erworben, sich alternativ zur Ausgangslage zu verhalten: Ein gewaltiger Freiheitsraum hat sich für das Kind erschlossen, seine Selbstbestimmungsmöglichkeiten haben sich vielleicht verdoppelt. Die gesamte motorische Entwicklung des Menschen darf als lawinenartige Zunahme der Erschließung von Freiheitsräumen verstanden werden, die dem Menschen dazu dienen, Bedürfnisse selbst zu befriedigen.

Zur Bedeutung der Emotionalität: Wohlbefinden ist durch Ganzheitlichkeit gekennzeichnet und hat eine starke emotionale »Erlebenskomponente«. Viele Bedürfnisse sind emotionaler Natur oder haben eine mehr oder we-

niger starke emotionale Komponente. Dies gilt nicht nur für die Bedürfnisse nach Zärtlichkeit und Geborgenheit. – Ebenso gründet die Entwicklung von Empathie auf der Emotionalität des Menschen. Ohne die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinversetzen zu können, könnten im Zusammenleben Bedürfnisse nicht konfliktfrei befriedigt werden. Das ganzheitliche Sich-Wohlfühlen in einer sozialen Gruppe gehört wesentlich zu einer gegliederten Eingliederung. Auch Menschen mit schwerer – geistiger – Behinderung müssen die Möglichkeit erhalten, Emotionalität zu entwickeln und ihre Gefühle kennenzulernen. Sie können dies nur, wenn sie die reale Chance haben und nutzen können, Bedürfnisse selbst zu befriedigen.

Zur Rolle der Kommunikation bei der Befriedigung von Bedürfnissen: Sie ermöglicht, Bedürfnisse zu artikulieren, Bedürfnisse selbst zu realisieren, gegen Fremdbestimmung aufzubegehren, Bedürfnisse mit anderen zusammen zu befriedigen, Assistenz bei der Befriedigung von Bedürfnissen in Anspruch zu nehmen und selbst auch anderen zu assistieren. *Kommunikation ist die Voraussetzung für assistierendes Helfen.* Dabei geht es um das Ziel der Hilfe und die Art und Weise, wie geholfen werden soll. Der/die Hilfsbedürftige entscheidet darüber, und der Helfer respektiert die Entscheidungen, weil er erkennt, daß über das Assistenzprinzip selbstbestimmte Einflußnahme auf das eigene Wohlbefinden auch bei Menschen mit schwerer – geistiger – Behinderung trotz extrem hoher Abhängigkeit möglich ist. Nicht weniger bedeutend ist die Kommunikation beim Aushandeln veränderter Zielsetzungen für die Bedürfnisbefriedigung, zum Beispiel wenn die eingeschränkten Möglichkeiten des Helfers oder die Beachtung von Grenzen im sozialen Umfeld dies notwendig machen.

Zuden kognitiven Fähigkeiten: Im Darstellungszusammenhang sollen sie von der Wahrnehmung abgehoben werden. Der Mensch hat mit ihnen die Möglichkeit, Erfahrungen zu speichern, Vorstellungen zu erwerben und Ziele für sein Wirken zu antizipieren. In der Anthropologie wird die Entwicklung des Großhirns als Ausgleich für den Verlust an Instinktsicherheit bei der Herstellung von Zuständen des Wohlbefindens gesehen. Die Realisierung eines Bedürfnisses kann – im Unterschied zum tierischen Instinktkreislauf – vom Aufkommen des Bedürfnisses getrennt werden. Menschen mit geistiger Behinderung benötigen in der Regel ungleich längere Lernprozesse, um Erfahrungen zu speichern, Vorstellungen zu erwerben und Ziele zu antizipieren.

Dies begründet einen hohen Lernbedarf auch im Erwachsenenalter, dem Rechnung getragen werden muß, wenn wir sie mit ihrer selbstbestimmten Einflußnahme auf das eigene Wohlbefinden im beschriebenen Sinne ernst nehmen. Insbesondere bei Menschen mit schwerer – geistiger – Behinderung bedeutet dies in alltäglichen Situationen des Zusammenlebens einen beträchtlichen Mehraufwand an Zeit, der ihnen häufig verwehrt bleibt.

Zur Soziabilität und ihrer Funktion: Geglückte Eingliederung bedeutet: Bedürfnisse in der betreffenden sozialen Gruppe – auf die Gruppenmitglieder abgestimmt – realisieren zu können. Es geht um die Beachtung eigener Grenzen und die Respektierung von Freiheitsräumen anderer sowie um Prozesse des Aushandelns von »Kompromissen«. Wir stoßen auf die oben dargestellten Funktionen von Wahrnehmung, Bewegung, Emotionalität, Kommunikation und Kognition. Als markantes Beispiel sei hier auch das Ertragen von Nähe angeführt, das bei Menschen mit autistischer Symptomatik zu einem besonderen Problem werden kann.

2.3 Konditionen für das Zustandekommen von Wohlbefinden

Wohlbefinden kommt zustande, wenn zur autonomen Bedürfnisbefriedigung der eigenen Verantwortlichkeit angemessene Freiheitsräume zur Verfügung stehen und ausgefüllt werden können – und andererseits Möglichkeiten der Realisierung von Bedürfnissen in sozialer Abhängigkeit bestehen, die ein bedürfnisbefriedigendes Maß nicht überschreiten darf.

Dies bedeutet erstens: Es muß Autonomie ermöglicht und dafür befähigt werden. Dies bedeutet zweitens: Es müssen genügend andere Menschen da sein, die in der Assistentenrolle Selbstbestimmung trotz Abhängigkeit bei der Bedürfnisbefriedigung ermöglichen.

Dabei geht es um eine oszillierende Balance zwischen größtmöglicher Unabhängigkeit einerseits, die der eigenen Verantwortlichkeit angemessen sein muß und sozialer Abhängigkeit andererseits, die über die Befriedigung von Bedürfnissen hinaus nicht ausgedehnt werden darf. Der Mensch nimmt auf diese Balance permanent selbstbestimmt Einfluß. Dies können wir bei Menschen – auch mit schwerer geistiger Behinderung – leicht beobachten, wenn Fremdbestimmung zurückgewiesen wird, weil eine gerade erreichte Balance dadurch gefährdet würde, wenn wir verlangen, daß eine selbst gewählte lustvoll ausgeführte Tätigkeit abgebrochen werden soll. Möglichkeiten der selbstbestimmten Einflußnahme auf das eigene Wohlbefinden sind abhängig

- von individuellen Variablen (z. B. in der eigenen Verantwortlichkeit, in der sich der aktuelle Stand der Entwicklung und Förderung spiegelt);
- von sozialen Variablen (z. B. von den für die Assistenz zur Verfügung stehenden Menschen und der sozialen Gruppe, in der man lebt);
- von dinglichen Variablen (z.B. den dinglichen Voraussetzungen für die Befriedigung bestimmter Bedürfnisse);
- von soziokulturellen Variablen (z. B. dem Normenwandel im Bereich der Sexualität, gesellschaftlichen Einstellungen und der Verwirklichung des Normalisierungsprinzips).

2.4 Aspekte des Individuums

Zustände des Wohlbefindens kommen aufgrund subjektiver Interpretationsleistungen der erfahrbaren Welt des Individuums zustande. Sie sind deshalb nicht zwingend an objektivierbare äußere Lebensbedingungen gebunden. Mit anderen Worten: Menschen mit schwerer – geistiger – Behinderung können sich glücklich fühlen – auch wenn Vertreter/-innen des Präferenzutilitarismus ihren Zustand gleich Leid setzen. Der Clochard unter einer Seine-Brücke in Paris kann mit einer Flasche Rotwein und einer Zeitung zum Zudecken glücklicher sein als der Millionär, der im Luxus lebt und sich vielleicht von eben dieser Brücke stürzt, um sich das Leben zu nehmen.

In Freiheit realisiertes Verhalten ist gleichzusetzen mit selbstbestimmtem Verhalten. Es ist subjektiv sinnvoll, weil es in der aktuellen Situation der Herstellung von Wohlbefinden dient. Diese Erkenntnis verhilft uns z. B. zu einem besonderen Zugang zum Verständnis und zur Veränderung des selbstverletzenden Verhaltens und anderer Verhaltensauffälligkeiten: Indem wir den subjektiven Sinn respektieren und nach ihm forschen, erschließen sich uns zuvor nicht vorhandene Möglichkeiten der Beeinflussung des Verhaltens.

Der Gewinnung menschlicher Identität liegt Selbstbestimmung im Bemühen um Wohlbefinden zugrunde. Wer in selbstbestimmt ausfüllbaren Freiheitsräumen seine eigenen Möglichkeiten und Grenzen nicht kennenlernt, weiß nicht, wer er selbst ist.

Pädagogik und Andragogik tun sich angesichts der Lernbesonderheiten bei Menschen mit – schwerer – geistiger Behinderung nicht leicht, Freiheitsräume und ihre Grenzen nicht repressiv zu bestimmen, sondern diskursiv-interagierend durch Aushandeln zu vermitteln.

3 Behinderung und Selbstbestimmung

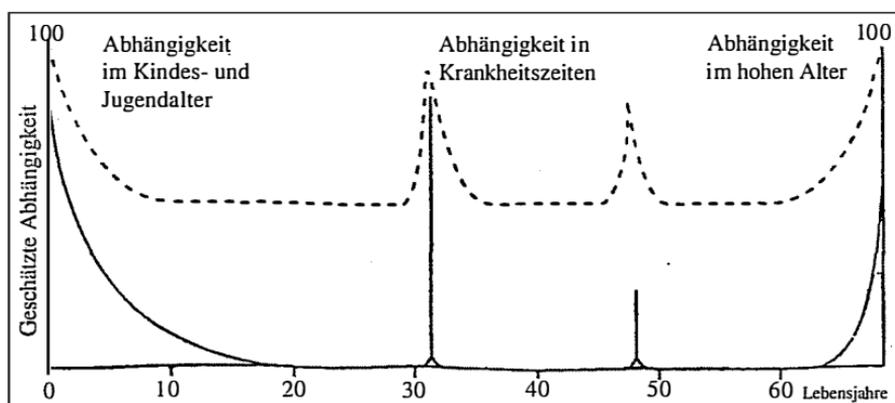
An den Beispielen der Verständnisse von *Behinderung* und *Rehabilitation* sollen nun die vorgestellten anthropologischen Kernaussagen auf ihre Übertragbarkeit auf Menschen mit Behinderung überprüft werden.

3.1 Behinderung als soziale Abhängigkeit

Auf dem beschriebenen anthropologischen Hintergrund müssen wir Behinderung als ein Mehr an sozialer Abhängigkeit verstehen, wie es die grafische Darstellung zum Ausdruck bringt.

Die grafische Darstellung verdeutlicht »normale Abhängigkeit« nicht behinderter Menschen (durchgezogene Kurve und Abhängigkeit bei Menschen

mit Behinderungen (gestrichelte Kurve). Unmittelbar nach der Geburt ist der Mensch total (»zu 100%«) von anderen Menschen abhängig. Er würde sonst nicht überleben. Dies ändert sich beim normal sich entwickelnden Kind sehr rasch. Mit zunehmender Selbständigkeit (Unabhängigkeit) fällt die Kurve steil ab, um beim 18. Lebensjahr (Volljährigkeit) im Unabhängigkeits-Normbereich unserer Gesellschaft (dem Erwachsensein) auszufliegen. Nur in Krankheitszeiten kommt es wieder zu vermehrter Abhängigkeit (zwei Kurvengipfel), und im hohen Alter (Alterspflegebedürftigkeit) kann sie wieder Werte annehmen, wie sie in der Säuglingszeit vorlagen.



Alters- und krankheitsbedingte Abhängigkeit im menschlichen Leben (Optimum menschlicher Unabhängigkeit im Erwachsenenalter = 0; durchgezogene Kurve: Abhängigkeit nicht behinderter Menschen; gestrichelte Kurve: andauernde Abhängigkeit behinderter Menschen
(Aus: HAHN 1983, S.133)

Anders bei Menschen, die eine Behinderung haben (gestrichelte Kurve): Nach Art und Grad der Behinderung verschieden, fällt die Kurve nicht steil ab (Unabhängigkeitszuwachs erfolgt langsamer). Sie läuft nicht im Unabhängigkeits-Normbereich unserer Gesellschaft (symbolisiert durch die Null-Linie) aus, sondern verläuft auf höherem Niveau, hat ebenso »Krankheitsgipfel« und erreicht im Alter vor dem Tod wieder Höchstwerte. Wir dürfen annehmen, daß Menschen mit schwerer Behinderung eine auf einem hohen Niveau verlaufende Kurve, jene mit leichter Behinderung niedrig verlaufende Kurven haben (HAHN 1981).

Aus der grafischen Darstellung lassen sich Schlüsse für Menschen mit Behinderung ziehen: *Das Mehr an sozialer Abhängigkeit bedeutet ein Weniger an selbständig realisierbarer Unabhängigkeit. Der Freiheitsraum für selbständiges Handeln verringert sich in dem Maße, wie die behinderungsverursachte Abhängigkeit zunimmt.* Die unter der gestrichelten Kur-

ve liegende Fläche symbolisiert den Anteil des Lebens von Menschen mit Behinderung, der wesentlich von anderen Menschen mitverantwortet wird. Soll das Leben von Menschen mit – geistiger – Behinderung jene Qualitäten aufweisen, die eingangs beschrieben worden sind (Wohlbefinden), muß die soziale Umwelt – es sind nicht nur die direkt Helfenden – in der Lage sein, *Selbstbestimmung trotz massiver Abhängigkeit* zu ermöglichen. Pflege allein und existenzabsichernde äußere Versorgung genügen nicht. *Wohlbefinden kommt nur zustande, wenn das Mehr an sozialer Abhängigkeit durch Assistenz abgedeckt wird.*

Die Abdeckung der über dem Unabhängigkeits-Normbereich unserer Kultur liegenden Abhängigkeit (im Sinne der grafischen Darstellung: Kindes- und Jugendalter, Krankheitszeiten, Alter) wurde mit dem Wandel von der Agrar- zur Industriegesellschaft und dem damit verbundenen Schrumpfungsprozeß von der Groß- zur Kleinfamilie mehr und mehr aus der nicht mehr stark belastungsfähigen Familie in die gesellschaftliche Verantwortung übergeführt. Institutionalisation und Professionalisierung kennzeichnen diesen Verlagerungsprozeß, der Säuglings-, Kinder- und Jugendpflege, Erziehung, Förderung, Unterricht und Berufsausbildung, Kranken- und Altenpflege mit ihren Institutionen betrifft. Analog verfuhr die Gesellschaft mit dem »Mehr an Abhängigkeit«, das bei Menschen mit Behinderung existiert: Es wurden spezielle Institutionen mit einem professionellen Helferwesen geschaffen: beides primär zur Absicherung der physischen Existenz der Menschen mit Behinderung. Modernere gesellschaftliche Strategien im Umgang mit behinderungsbedingter Abhängigkeit heben darauf ab, die in der Regel mit der Institutionalisation verbundene Ausgliederung zu vermeiden, indem dezentrale Hilfen angeboten werden, die unterstützenden Charakter haben. Stichworte dazu sind u. a. Familienentlastende Dienste, Ambulante Dienste, Offene Hilfen.

Zusammenfassung

Das durch Streben nach Wohlbefinden durch Selbstbestimmung wesentlich geprägte Menschenbild führt zu einem Verständnis von Behinderung, das durch erschwerte Realisierung der humanen Autonomiepotentiale gekennzeichnet ist: durch ein Mehr an sozialer Abhängigkeit. Erschwerungen können überwunden werden durch Assistenz und Ausschöpfung sämtlicher Möglichkeiten der Selbstbestimmung, ganz zuerst bei der Erschließung von Freiheitsräumen. – Dies stellt eine gesellschaftliche Herausforderung dar: *Das Mehr an sozialer Abhängigkeit muß als Konsequenz ein Mehr an Bemühungen haben, die bei allen Menschen mit – auch schwerer geistiger – Behinderung vorhandenen Autonomiepotentiale über Freiheitsräume, Förderung der Selbständigkeit und Assistenz zu realisieren, damit auch ihre Lebenswirklichkeit durch Wohlbefinden gekennzeichnet wird.*

3.2 Behinderung und Rehabilitation

Wenn Menschsein sich wesentlich in der Verwirklichung von Autonomiepotentialen zur Herstellung von Zuständen des eigenen Wohlbefindens ausdrückt und Behinderung dabei als Erschwerung oder Hindernis auftaucht, bedarf auch das Verständnis von Rehabilitation einer entsprechenden anthropologischen Fundierung, die Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ein- und nicht ausschließt.

In diesem Sinn wird Habilitation als Befähigung des Menschen zur selbstbestimmten Herstellung von Zuständen des Wohlbefindens verstanden: zur selbständigen Befriedigung seiner Bedürfnisse und zur selbstbestimmten Inanspruchnahme der Assistenz anderer Menschen bei der Befriedigung eigener Bedürfnisse. Mit anderen Worten: Unter Habilitation wird die Befähigung des Menschen zur Realisierung eines ihm innewohnenden Freiheitspotentials verstanden.

Er ist dazu in der Lage,

- wenn er die Chance erhält, es zu entwickeln;
- wenn er dazu befähigt wird, es zu realisieren;
- wenn er die notwendigen Freiheitsräume erhält;
- und die notwendige Assistenz.

Rehabilitation ist nur auf dem Hintergrund der Habilitation verständlich.

Rehabilitation bedeutet:

- Entwicklungen vorzubeugen und sie zu bekämpfen (auch gesellschaftlichen), welche die Rehabilitation des Menschen real oder befürchtet gefährden.
- Gefährdungen der Habilitation abzuwehren und
- Erschwerungen der Habilitation zu überwinden.

Im Zusammenhang mit diesem Verständnis von Rehabilitation stehen wichtige Prinzipien:

- Das *holistische Prinzip*. Der Mensch wird als Ganzheit gesehen, und dies wird mit der Interdisziplinarität rehabilitativer Maßnahmen gewürdigt.
- Das Prinzip der *humanen Potentiale*. Es wird davon ausgegangen, daß vom Zeugungsakt beginnend im Menschen Potentiale vorhanden sind, die ihn wesentlich *als Menschen* kennzeichnen, unabhängig davon, ob und wie umfangreich sie realisiert und erkennbar sind.
- In der Vergangenheit wurde gerade dieses Prinzip bei Menschen mit schwerer – geistiger – Behinderung brutal mißachtet.
- Das *Approximationsprinzip*. Eigenschaften und Fähigkeiten des Menschen werden in ihrer realen Entfaltung stets nur als *Annäherung* an einen vorstellbaren Zustand verstanden.
- Das *Autonomieprinzip*. Zustände des eigenen Wohlbefindens müssen

Menschen selbstbestimmt herstellen. Freiheit – bzw. Autonomie – sind Wesensmerkmale des Menschseins.

- Das *Assistenzprinzip*. Die gewährleisteteste assistierende Hilfe ermöglicht über
- Selbstbestimmung Wohlbefinden trotz sozialer Abhängigkeit und macht damit aus einem Rehabilitanden einen Habilitanden.
- Das *Normalisierungs- und Integrationsprinzip*. »Es ist normal, verschieden zu sein« (Richard von WEIZSÄCKER). Deshalb ist es auch normal, daß menschliches Zusammenleben
- dieses normale Verschiedensein einschließen muß. Und dies gilt auch für Menschen mit – schwerer geistiger – Behinderung.

Zusammenfassung

Rehabilitation bedeutet in diesem anthropologischen Sinne die Ermöglichung der selbstbestimmten Einflußnahme auf das eigene Wohlbefinden trotz Erschwerungen, die durch interdisziplinäres Zusammenwirken in Wissenschaft und Praxis, vor allem aber durch Assistenz ausgeglichen werden können. Bei vorliegenden, vorübergehenden oder bleibenden Schädigungen und Beeinträchtigungen, die Wahrnehmung, Motorik, Kognition, Kommunikation, Emotionalität und Soziabilität betreffen können, kann Assistenz die selbstbestimmte Realisierung des Freiheitspotentials gewährleisten, damit auch das Leben von Menschen mit schwerer Behinderung sich durch Wohlbefinden auszeichnet und das Eigentlich-Menschliche nicht verlorengeht.

Mit anderen Worten: *Habilitation ist die Befähigung zur selbstbestimmten Herstellung von Zuständen des eigenen Wohlbefindens. Rehabilitation ist die Wiederherstellung und der Schutz der Habilitation bei ihrer Schädigung, Beeinträchtigung, Verhinderung oder Gefährdung.*

4 Schluß

Abschließend seien Folgerungen dieses Menschenbildes für Pädagogik und Andragogik – auch von Menschen mit – schwerer geistiger – Behinderung umrissen: Pädagogik, Andragogik und Pflege haben die Aufgabe, durch Einwirkung auf das Individuum dieses zu befähigen,

- Zustände des Wohlbefindens in sozialer Integration selbst und mit anderen zusammen in der Gegenwart herzustellen und
- das Individuum zu befähigen, Zustände des Wohlbefindens in sozialer Integration in der Zukunft selbst und mit anderen zusammen herbeizuführen.

Pädagogik und Andragogik wirken darauf hin, daß Freiheitsräume für Selbstbestimmung erkannt, angestrebt, ausgefüllt und erhalten werden können, indem sie dazu befähigen, daß mit Freiheit verantwortlich umgegangen werden kann. Sie haben ebenso dazu zu befähigen, daß notwendige – bedürfnisbefriedigende – Abhängigkeitsverhältnisse erkannt, eingegangen und erhalten werden können, und sie haben auch dazu zu befähigen, daß nicht notwendige Abhängigkeitsverhältnisse (Fremdbestimmung) erkannt, gemieden oder gelöst werden können.

Unter sozialer Integration wird die Herstellung eines Ganzen verstanden: Ermöglichung von Wohlbefinden (auch: Identität) für das einzelne Mitglied einer sozialen Gruppe – ohne daß dadurch das Wohlbefinden (auch: Identität) anderer Mitglieder oder der Gruppe als Ganzes (Gruppenidentität) längerfristig real oder befürchtet gefährdet wird.

Fremdbestimmung stellt grundsätzlich eine potentielle und reale Gefahr für Selbstbestimmung dar; gefährdet damit das Wohlbefinden, die Gewinnung von Identität und – bei Andauern – die erlebbare Sinnhaftigkeit der eigenen Existenz. Das Spezifikum des Menschlichen, die selbstbestimmte Einflußnahme auf das eigene Wohlbefinden, wird mißachtet. Er wird zum Objekt gemacht.

Literatur

- BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE (Hrsg.): Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge. Marburg 1996
- EISENBERGER, Jörg et al.(Hrsg.): Das Normalisierungsprinzip – vier Jahrzehnte danach. (Berliner Beiträge zur Pädagogik und Andragogik von Menschen mit geistiger Behinderung, Bd. 7) Reutlingen 1999
- FISCHER, Ute et al. (Hrsg.): Wohlbefinden und Wohnen von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. (Berliner Beiträge zur Pädagogik und Andragogik von Menschen mit geistiger Behinderung, Bd. 6) Reutlingen 1998
- GEHLEN, Arnold: Der Mensch. Frankfurt /M. ¹⁰1974
- HAHN, Martin Th.: Behinderung als soziale Abhängigkeit. München 1981
- HAHN, Martin Th.: Von der Freiheit schwerbehinderter Menschen: anthropologische Fragmente. In: HARTMANN, N.(Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Schwerbehinderten. Heidelberg 1983, S. 132–141
- HAHN, Martin Th.: Selbstbestimmung bei Menschen mit Schwerst- und Mehrfachbehinderungen. In: BUNDESVEREINIGUNG FÜR SPASTISCH GELÄHMTE UND ANDERE KÖRPERBEHINDERTE E. V. (Hrsg.): Pädagogische Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Düsseldorf 1987, S. 56–65
- HAHN, Martin Th.: Selbstbestimmung im Leben, auch für Menschen mit

- schwerer geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung 33 (1994), 2, S. 81–94
- NIRJE Bengt: Zur Geschichte des Normalisierungsprinzips. In: FISCHER, U. et al. (Hrsg.): WISTA Experten-Hearing 1993. Wohnen im Stadtteil für Erwachsene mit schwerer geistiger Behinderung. (Berliner Beiträge zur Pädagogik und Andragogik von Menschen mit geistiger Behinderung, Bd.1) Reutlingen 1994, S. 141–174
- NIRJE, Bengt: Das Normalisierungsprinzip. In: FISCHER, U. et al. (Hrsg.): WISTA Experten-Hearing 1993. Wohnen im Stadtteil für Erwachsene mit schwerer geistiger Behinderung. (Berliner Beiträge zur Pädagogik und Andragogik von Menschen mit geistiger Behinderung, Bd. 1) Reutlingen 1994, S. 175–202
- NIRJE, Bengt/PERRIN Burt: Das Normalisierungsprinzip und seine Mißverständnisse. In: FISCHER, U. et al. (Hrsg.): WISTA Experten-Hearing 1993. Wohnen im Stadtteil für Erwachsene mit schwerer geistiger Behinderung. (Berliner Beiträge zur Pädagogik und Andragogik von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, Bd. 1) Reutlingen 1994, S. 203–207
- SEIFERT, Monika: Lebensqualität und Wohnen bei schwerer geistiger Behinderung. Theorie und Praxis. (Berliner Beiträge zur Pädagogik und Andragogik von Menschen mit geistiger Behinderung, Bd. 3) Reutlingen 1997
- SEIFERT, Monika: Wohnalltag von Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung. Eine Studie zur Lebensqualität. (Berliner Beiträge zur Pädagogik und Andragogik von Menschen mit geistiger Behinderung) Reutlingen 1997
- SPECK, Otto: Mehr Autonomie für Erwachsene mit schwerer geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung 24 (1985), S. 162–170
- SPECK, Otto: Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. München 1990
- VEREINIGUNG FÜR INTEGRATIONSFÖRDERUNG E. V. (Hrsg.): Behindernde Hilfe oder Selbstbestimmung der Behinderten. München 1982
- WILKEN, Udo: Zur geschichtlichen Entwicklung von Körperbehinderten-Selbsthilfe-Vereinigungen. In: HEIDEN, H.-G./SIMON, G./WILKEN, U.: Otto PERL und die Entwicklung von Selbstbestimmung und Selbstkontrolle in der Körperbehinderten-Selbsthilfe-Bewegung. Mit einem Nachdruck des Hauptwerkes von Otto PERL: »Krüppeltum und Gesellschaft im Wandel der Zeit« (Gotha 1926). Eigenverlag des Bundesverbandes Selbsthilfe Körperbehinderter e.V. BSK. Krautheim 1993, S.49–71
- WILKEN, Udo: Selbstbestimmung und soziale Verantwortung – Gesellschaftliche Bedingungen und pädagogische Voraussetzungen. In: BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE E. V. (Hrsg.): Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge. Marburg 1996, S. 41–47

Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession – Zur Bedeutung und Entwicklung des Interkulturellen Dialogs im Studium der Sozialen Arbeit

Friedrich Albrecht

1 Einleitung

Im Jahr 1992 haben die »International Federation of Social Workers« (IFSW) und die »International Association of Schools of Social Work« (IASSW) in Abstimmung mit den Vereinten Nationen die Soziale Arbeit als »Human Rights Profession«, als »Menschenrechtsprofession« proklamiert und dies durch die Veröffentlichung eines Manuals zum Einsatz in Aus- und Weiterbildung unterlegt.

»Die Menschenrechte – und damit die humane Erziehung – werden ihrer Durchsetzung nicht durch das Jammern über ihre tägliche zynische Verletzung nähergebracht, sondern ausschließlich über die rationale Analyse ihrer Voraussetzungen und durch die mühseligen praktischen Versuche, die Menschen zu befähigen, sie als Bedürfnis zu erfahren und selbst darum zu kämpfen.« (JOUHY 1985, 12)

Mit dieser Proklamation verbindet sich aber mehr, als daß die Menschenrechte zu einem wichtigen Thema in Seminaren und Vorlesungen gemacht werden sollen; die Menschenrechte werden hier als *normative Grundlage*, d. h. als zielformulierende und legitimatorische Basis der Sozialen Arbeit ausformuliert (vgl. STAUB-BERNASCONI 1995, 1998; WALZ o. J.). Was veranlaßt und berechtigt, so könnte man nun fragen, ein Fach wie die Soziale Arbeit dazu, sich über die Menschenrechte zu legitimieren? Wird hier das Anspruchsniveau nicht zu hoch gehängt – sollen SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen zu globalen MenschenrechtswächterInnen werden? Hat es vielleicht etwas mit Anmaßung zu tun, wenn eine Profession das höchste Gut auf dieser Erde für sich reklamiert – Soziale Arbeit: *die* Menschenrechtsprofession?

Das ist damit nicht gemeint. Mit dem Rekurs auf die Menschenrechte muß man mit Blick auf das hier zu behandelnde Thema zweierlei verbinden:

1. Sozialrechte sind von gleichem Rang wie Bürgerrechte oder politische Rechte. »In Freiheit verhungern« ist genauso ein Widerspruch in sich wie »Wohlstand in Unfreiheit«.
2. Der Gegenstand der Sozialen Arbeit – »Soziale Probleme und deren Lösungen« – läßt sich heutzutage nicht mehr in den eng gesteckten nationalen und kulturellen Grenzen bewältigen, die die politischen Landkarten aufweisen. Massenverelendung, Migration, Globalisierung der Ökonomie, die zunehmende Schädigung des natürlichen Lebensraumes sind mehr und mehr nur noch in den Dimensionen einer – wenn auch noch sehr abstrakten – Weltgesellschaft zu denken.
3. Aus diesen beiden Punkten ergibt sich aber noch ein dritter: Grenzüberschreitende Probleme bedürfen grenzüberschreitender Lösungen. Und deshalb sind internationale bzw. interkulturelle Verständigungs- und Kooperationsprozesse über Lösungswege vonnöten, die sich an den Bedürfnissen *aller* Menschen orientieren und nicht an denen einiger westlicher »global-players« oder der Machteliten der Dritten Welt.

Es ist leider so: Will man die Weltgesellschaft begrifflich fassen, so geht das vorerst nur über den Weg der Herausarbeitung des Defizitären, über die »Weltproblematik« (Club of Rome) oder den »Nord-Süd-Konflikt«. Aber es muß und wird hoffentlich nicht so bleiben. Ein hier zu denkender »Nord-Süd-Dialog« benötigt aber ein gemeinsames Wertegerüst, das bei aller bewahrenswerter kultureller Vielfalt auf diesem Globus das Universelle ausdrückt, was die »Eine Welt« zusammenhält. Und hierfür gibt es zu den Menschenrechten gegenwärtig keine Alternative.

Damit ist umrissen, mit was ich mich in diesem Beitrag auseinandersetzen will: Zunächst einmal gilt es hervorzuheben, daß der Fokus auf das Interkulturelle in der Nord-Süd-Begegnung gerichtet ist. Im ersten Teil geht es um die Menschenrechte als normative Grundlage für interkulturelle Kommunikation und Kooperation, im zweiten Teil geht es um eine Analyse der sozioökonomischen und soziokulturellen Voraussetzungen, die gegenwärtig die Weltgesellschaft bestimmen und im dritten Teil befaße ich mich mit den Möglichkeiten, die Interkulturelle Kommunikation und Interkultureller Dialog zur Humanisierung der Weltgesellschaft bieten.

2 Die Menschenrechte als normative Grundlage interkultureller Kommunikation und Kooperation

Als am 10. Dezember 1948 die UN-Vollversammlung durch eine Resolution die »Allgemeine Erklärung der Menschenrechte« annahm, geschah dies auf dem Hintergrund der Unmenschlichkeiten, die, durch den Faschismus und den zweiten Weltkrieg verursacht, die Welt erschütterten. Zum ersten Mal in der Geschichte der Menschheit wurde hier ein Schritt unter-

nommen, menschlichen Grundrechten die Basis einer internationalen und globalen Gültigkeit zu verleihen.

»Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.« (Art. 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, zit. n. AI 1981, 154)

Dieser Artikel leitet eine Serie von 21 Artikeln ein, die gemeinhin als »*liberale Abwehrrechte*« bezeichnet werden, u. a.: Freiheit von Sklaverei, das Verbot von Folter, Anspruch auf Rechtsschutz und ein faires und öffentliches Verfahren, das Recht auf Schutz der Privatsphäre, auf freie Wohnortwahl und Auswanderung, das Asylrecht, das Recht auf Besitz, das Recht auf freie Meinungsäußerung, das Recht auf Versammlungsfreiheit oder das Wahlrecht. In Art. 22-27 sind die »*sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Teilhaberechte*« formuliert, etwa: das Recht auf soziale Sicherheit, Arbeit, Erholung und Freizeit, Wohlfahrt, Bildung, das Elternrecht oder das Recht auf freie Teilnahme am kulturellen Leben der Gemeinschaft. In den abschließenden Art. 28-30 wird das Recht formuliert, daß jeder Mensch Anspruch auf eine soziale *und internationale Ordnung* hat, in der die Menschenrechte verwirklicht werden können, daß ferner jeder Mensch Pflichten gegenüber der Gemeinschaft hat – ohne, daß diese allerdings spezifiziert werden. Im Art. 30 schließlich wird die Auslegung dieser Allgemeinen Erklärung geregelt, nämlich daß kein Staat, keine Gruppe oder Person irgendein Recht hat, »Tätigkeiten auszuüben oder eine Handlung zu setzen, welche auf die Vernichtung der in dieser Erklärung angeführten Rechte und Freiheiten abzielen« (vgl. AI 1981, 152 ff.; KÜHNHARDT 1991, 93 ff.).

Mittlerweile ist die »Allgemeine Erklärung der Menschenrechte« von 159 Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen (»in bewußter freier Entscheidung«) unterzeichnet, erhielt sie durch den von der UN-Vollversammlung verabschiedeten »Internationalen Pakt über die bürgerlichen und politischen Rechte vom 19. Dezember 1966« (Zivilpakt) völkerrechtliche Verbindlichkeit, wurden einige weitere internationale Spezial- und regionale Menschenrechtskonventionen beschlossen, sind die Menschenrechte in fast allen nationalen Verfassungen verankert und ist das »verbale Bekenntnis zu Menschenrechten (...) nie universeller als in der Gegenwart« (ebd. 29; vgl. NUSCHELER 1993, 274 f.).

Es ist unverkennbar, daß die Menschenrechte von ihrem Ursprung her auf westlichen, aufklärerischen Werten aufbauen. In der »Allgemeinen Erklärung« stehen die politischen Grundfreiheiten des *Individuums* eindeutig im Vordergrund. Und dies gab und gibt immer wieder Anlaß zu kritischen Fragen, z. B., ob hiermit einer Uniformierung der Welt unter eurozentrischen

Wertvorstellungen Vorschub geleistet wird. Die universelle Kraft der Menschenrechte besteht aber nun darin, daß die »erste Generation« explizite Ergänzungen und Erweiterungen im Hinblick auf soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rechte und schließlich in einer dritten Stufe im Hinblick auf ein kollektives Menschen- und Volksrecht auf Entwicklung erfuhr. Gleichzeitig mit dem Zivilpakt wurde von der UN-Vollversammlung der »Internationale Pakt über die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte vom 19. Dezember 1966« (Sozialpakt) verabschiedet. Diese »zweite Generation« ist von über 90 Mitgliedsstaaten – darunter auch die Bundesrepublik Deutschland – ratifiziert worden. Im Sozialpakt wird das Recht auf Arbeit, auf gerechten Lohn, menschenwürdige Arbeitsbedingungen, soziale Sicherheit, Gesundheit, Maßnahmen zum Schutz vor Hunger, Bildung, Gewerkschaftsgründung und Streik, Teilnahme am kulturellen Leben u. a. anerkannt. Die besondere Errungenschaft dieses Paktes ist, daß hier die sozialen *und* die politischen Menschenrechte auf die gleiche Stufe gestellt werden, mehr noch: als untrennbar miteinander verkoppelt werden (vgl. NUSCHELER 1993, 276).

1986 wurde schließlich die »dritte Generation« von Menschenrechten in der »Erklärung zum Recht auf Entwicklung« von der UN-Vollversammlung verabschiedet. Dies geschah auf dem Hintergrund des Kampfes der Länder der Dritten Welt um eine gerechtere Weltwirtschaftsordnung. Nur über eine neue internationale ökonomische und soziale Ordnung seien, so die Grundaussage, Rahmenbedingungen zu schaffen, »die für die Durchsetzung und Sicherung von individuellen Menschenrechten und kollektiven ›Volksrechten‹ wichtig sind« (ebd., 279). Die Unterzeichnerstaaten beziehen dabei sich zum einen auf die im Sozialpakt zusammengefaßten wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte (z.B. Recht auf kulturelle Identität) und zum anderen auf das im Art. 28 der »Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte« von 1948 festgeschriebene Recht, daß jeder einen Anspruch auf eine soziale und internationale Ordnung hat, in der die in dieser Erklärung aufgeführten Menschenrechte verwirklicht werden. Über das »Recht auf Entwicklung« besteht (noch) kein internationaler Konsens. Vor allem in den Industrieländern zielt man sich, da sich aus diesem Recht handelspolitische Konzessionen und mehr Entwicklungshilfe ableiten lassen. Man betrachtet hier das Recht auf Entwicklung lieber als »ethisches Postulat von deklaratorischem Wert« – als »soft law« – und nicht als völkerrechtsverbindliches Menschenrecht – als »hard law« (vgl. NUSCHELER 1993, 276 ff.).

Dabei muß es aber nicht bleiben und die Tatsache, daß die Industrienationen 1993 auf der Wiener Menschenrechtskonferenz erstmals grundsätzlich das Recht auf Entwicklung als Bestandteil der grundlegenden Menschenrechte anerkannten (vgl. NUSCHELER o. J.), nährt diese Hoffnung. Vom Haus der Menschenrechte steht erst das Fundament, aber die Dynamik der bisherigen Entwicklung zeigt, daß dieses Fundament ein festes ist.

»Unter dauerhafter Entwicklung verstehen wir eine Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen.«

(Brundtland-Bericht, zit. nach HARBORTH 1993, 231)

Gerade durch ein Menschenrechtsverständnis, das auch die sozialen, kulturellen und ökonomischen Rechte als unveräußerliche Rechte der Menschen definiert, wird ein Wertekonsens formuliert, der die normative Basis für eine dauerhafte (nachhaltige) Entwicklung auf unserem Globus darstellen kann. Deren Voraussetzungen sind dann geschaffen, sobald die Zerstörung der ökologischen und damit auch der kulturellen Lebensgrundlagen von indigenen Völkern, der Ausschluß von Millionen von Bildung oder medizinischer Grundversorgung oder die Entwürdigung durch ein Leben auf der Verliererseite im globalen System struktureller Gewalt nicht mehr als Kavaliersdelikt eines globalisierten Marktes angesehen wird, das mit ein bißchen Mildtätigkeit aus der Welt geschafft werden kann, sondern vielmehr als das was es wirklich ist: das bewußte und systematische in Kauf nehmen von Menschenrechtsverletzungen.

3 Sozioökonomische und soziokulturelle Ausgangsbedingungen der Weltgesellschaft

Der Begriff »Gesellschaft« ist ein genuin soziologischer, der auf die Beschreibung und Erklärung von umfassenden Systemen menschlichen Zusammenlebens abhebt. Wir haben eine Vorstellung, was sich hinter einer vorindustriellen oder industriellen, feudalen oder demokratischen, traditionellen oder modernen Gesellschaft verbirgt, da hierüber v. a. von der Soziologie Theorien entwickelt wurden, die sich auch im Alltagsverständnis der Menschen niedergeschlagen haben. Was aber ist die »Weltgesellschaft«? Dieser Begriff ist ein neuer und theoretisch noch relativ ungenau bestimmt. Mit ihm kann man den Versuch verbinden, eine neu erscheinende Komplexität der Entwicklung der Menschheit zu erfassen, nämlich jene, daß mit der europäischen Expansion, die mit Kolumbus ihren Anfang nahm, ein nicht mehr rückgängig zu machender Prozeß eingesetzt hat, der die Kulturen auf diesem Globus ihrer *gesellschaftlichen Eigenständigkeit* beraubte und daß wir demzufolge von einer – wie Ernest JOURY (1985, 41) das nennt – »universellen gesellschaftlichen Verwobenheit, auf der alle Kulturen der Gegenwart basieren«, ausgehen müssen. Anders formuliert: nicht (unbedingt) kulturelle Vielfalt löst sich auf, aber Kulturautarkie. Auch die heute noch existierenden traditionellen Kulturen, die wir und die uns noch nicht kennen, leben nur noch scheinbar gesellschaftlich eigenstän-

dig, da mit jedem Urwaldbaum, der gefällt wird, mit jeder CO²-Emission, die aus unseren Schloten aufsteigt, mit jedem vermuteten Erdölfeld, dessen Ausbeutung ins Auge gefaßt wird, die »Moderne« diesen näherrückt und dann irgendwann in deren »Lebenswelt« eingreift und diese unwiderfürlich verändert.

Kolonialismus, Imperialismus und Neokolonialismus zerstörten irreversibel die ökonomischen und sozialen Grundlagen agrarischer und handwerklicher Subsistenz in der Dritten Welt und damit auch die Grundlagen, auf denen dort über Jahrhunderte und Jahrtausende hinweg Kulturentwicklung, Sozialisation, Erziehung und Bildung fußen. Die Konsequenz dieser Entwurzelung ist, daß gesellschaftliche Entwicklung »aus sich heraus« nicht mehr ausreichend sein wird und nur die zusätzliche Aneignung und Integration »moderner Technologie« und »modernen Wissens« zu einer gleichberechtigten Überlebenssicherung der verschiedenen nicht-westlichen Kulturen führt. Die Geschichte verlangt den Völkern der Dritten Welt damit eine Entwicklungsperspektive ab, die einer Gratwanderung zwischen Modernisierung und autochthoner Entwicklung gleichkommt: Einerseits ist die Aneignung der wissenschaftlichen Kompetenzen des Nordens nötig, welche zur Herstellung der Grundvoraussetzungen für eine Ko-Existenz innerhalb des globalen Systems beitragen. Andererseits muß dieser Aneignungsprozeß aber auch dergestalt verlaufen, daß eine Verschmelzung mit der jeweiligen Kultur möglich ist.

Theoretisch ist dies leistbar, zumindest wenn man ein Kulturkonzept zugrundelegt, das Kulturen als *dynamische*, sich weiterentwickelnde Gebilde begreift, für die Kulturkontakt und Austausch nicht nur wünschenswert, sondern unverzichtbarer Bestandteil ist. *Praktisch* ergeben sich v.a. aus zwei eng zusammenhängenden Gründen enorme Schwierigkeiten: zum einen, weil, wie ausgeführt, die sozialen und kulturellen Menschenrechte nicht die internationale Anerkennung wie die individuellen Freiheitsrechte erfahren und zum anderen, weil sich weltweit etwas verschärft, was Robert HEILBRONNER (1994, 141) als das mächtigste und epochemachende Merkmal des Kapitalismus bezeichnet: »(...) die Unterordnung allen Handelns unter die Imperative der Ökonomie.«

Im Primat der Ökonomie ist aber die Randständigkeit des Sozialen mit angelegt. Während die technologische Kreativität und Durchsetzungskraft des westlichen Lebens- und Entwicklungsstils – also des modernen Kapitalismus – in der Lage ist, immer gigantischere »Profit-Welten« zu erschaffen, sind die Weltmarkt-Apologeten offensichtlich unfähig bzw. desinteressiert, sich Aufgaben des sozialen Ausgleichs sowohl regionaler als auch globaler Reichweite zu stellen.

Grundbedingungen einer Dauerhaften Entwicklung:

1. Aufholendes, aber ökologisch vertretbares Wirtschaftswachstum für die arme Weltbevölkerung
 2. Begrenzung des Wohlstands für alle Menschen
 3. Beendigung des ausbeuterischen Verbrauchs nicht erneuerbarer Ressourcen
 4. Keine Überlastung oder Zerstörung erneuerbarer Ressourcen
- (vgl. HARBORTH 1993, 242 f.)

Festzuhalten ist diesbezüglich, daß das Konzept der »Dauerhaften Entwicklung« leider noch immer kaum mehr als ein Thema für Sonntagsreden auf Entwicklungshilfekongressen ist, daß vielmehr ungebrochen am traditionellen, aber für die Mehrheit der Bevölkerung der Dritten Welt unzutreffenden Entwicklungsparadigma »*Entwicklung = Wachstum = Wohlstand*« festgehalten wird; daß weiterhin die Globalisierung der Wirtschaft zu einer zunehmenden Entkoppelung von Staat und Wirtschaft und zu einer Veränderung politischer Machtverhältnisse zugunsten multinationaler Konzerne führt, die in steigendem Maße Ressourcen, Absatz- und Arbeitsmärkte kontrollieren; und daß schließlich die Möglichkeiten der Informationsgesellschaft eine neue Form des internationalen Handels hervorbrachten, in der es nicht mehr um die Ware selbst geht, sondern um Gewinne mit dem Produkt, das vor dem Endverkauf viele Male auf den Datenautobahnen zwischen Tokio, Hongkong, Frankfurt und New York verschoben worden ist. Der hieraus resultierenden Konzentration der Reichtümer dieser Erde in den Händen weniger steht eine ernüchternde Sozialbilanz gegenüber: Der Human Development Report von 1993 weist aus, daß in der Dritten Welt 800 Millionen Menschen unterernährt sind, täglich 34.000 Kinder daran und an Krankheit sterben, 1,3 Milliarden in absoluter Armut leben, 1 Milliarde analphabet sind – davon zwei Drittel Frauen – und daß 30% der PrimarschülerInnen vorzeitig den Schulbesuch abbrechen. Selbstverständlich hat die internationale Entwicklungszusammenarbeit auch einige Erfolge in der Dritten Welt zu verbuchen – die Steigerung der Lebenserwartung, die Senkung der Kindersterblichkeit, die Erhöhung der Einschulungsquote – dennoch: die Fakten stimmen skeptisch bis pessimistisch (vgl. ALBRECHT 1996).

Aber! Skeptizismus und Pessimismus sind *nur* theoretisch zulässig. Sobald sie die Handlungsebene dominieren, sind sie kontraproduktiv und uns bleibt wirklich kaum mehr als »Jammern«. Deshalb nun zu den »mühseligen praktischen Versuchen« der Veränderung:

4 Der Interkulturelle Dialog – ein Weg zur Humanisierung der Weltgesellschaft?

Ein interkultureller Dialog, der keiner ist:

Häuptling Seattle: »Der große Häuptling in Washington läßt ausrichten, daß er unser Land kaufen will. (...) Wie kann man den Himmel kaufen oder verkaufen, die Wärme der Erde? Diese Idee erscheint uns befremdlich.«

Darauf der global-player: »Natürlich kann man das verkaufen, ich brauche nur eine Option darauf.«

Ich bin seit geraumer Zeit darüber im Zweifel, ob der Begriff »Interkultureller Dialog« nicht ein verklärender ist, der mehr an Wahrheit und an Problembewußtsein verschleiert, als daß er offenlegen kann. Wenn wir mit Menschen aus anderen Kulturen kommunizieren und interagieren und dafür den Interkulturellen Dialog bemühen, muß gefragt werden: Was ist daran das Interkulturelle und was ist daran Dialog?

Zunächst einige Bemerkungen zum Dialog: Der Dialog ist die Quelle menschlichen Daseins. »Der Mensch wird am Du zum Ich« lautet ein vielzitiertes Satz Martin BUBERS, d.h.: ohne die Möglichkeit zur dialogischen Beziehung kann sich der Mensch nicht oder nur eingeschränkt als Mensch realisieren. Unter Dialog kann man die herrschaftsfreie und gegenseitig bereichernde Begegnung verstehen, wobei Subjekt-werden und Subjekt-sein als Zweck des Dialogs angesehen werden kann. In den Dialog treten und ihn führen kann ich dann, wenn ich voll und ganz in meinem Gegenüber das Subjekt sehe und ihm auch so begegne. Im Dialog geht es nicht um Vermittlung (wohlgemerkt: als Zweck), nicht um Belehrung oder gar Manipulation. Es geht um ein gegenseitiges aufeinander Wirken, um Austausch in Form von Aktion und Reflexion über einen oder mehrere gemeinsame Gegenstände, die mich und meinen Dialogpartner verbinden.

»Nie ist Sprache gewesen, ehe Ansprache war; Monolog konnte sie immer erst werden, nachdem der Dialog abbrach oder zerbrach.« (BUBER 1996, 11)

Der Dialog ist radikal, d.h. er dringt zu den Wurzeln menschlicher Beziehung vor. Er fordert von mir einerseits, mit dem Gewohnten, mit Ideologien, mit bisher bewährten Handlungsmustern und Weltbildern brechen zu können (nicht zu müssen!); und andererseits fordert er die Bereitschaft zum Wahrnehmen und Annehmen des Gegenübers in seiner Ganzheitlichkeit, d. h. als Individuum mit seinen ganz spezifischen kulturellen, ökonomischen, sozialen und personalen Hintergründen und Eigenheiten.

Der Dialog als Kommunikationsprozeß in »idealer Form im Sinne eines gegenseitig befruchtenden Austauschs«, so stellt Herbert KEMLER (1993,

144) fest, ist höchst selten. Wohl aber finden tausendfach »Prozesse von Kommunikation und Begegnung« statt, die sinn- und wirkungsvoll sind – auch in interkulturellen Zusammenhängen. Das Anspruchsniveau ist aber hier ein anderes: es geht um Alltagsbewältigung, um die Durchführung eines gemeinsamen Projektes, um die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, um die effektive Verwendung öffentlicher Gelder u.s.w., oftmals geht es schlicht darum, Mißverständnisse gravierender Art zu vermeiden. »Interkulturelle Kommunikation« und »Interkulturelles Lernen« sind für diese Art der Begegnungen wohl die günstigeren Bezeichnungen. Wenn Paulo FREIRE (1982, 76) sagt: »Ohne Dialog gibt es keine Kommunikation«, dann trifft das, wortwörtlich gesehen, so nicht zu. Ich meine: Kommunikation ist dann sinn- und wirkungsvoll, wenn sie von der Suche nach Dialog bzw. dem Versuch der *Wiederherstellung* des Dialogs begleitet wird. Diesen kleinen Unterschied halte ich für sehr bedeutsam, denn er entlastet die Begegnung, auch die interkulturelle, ungemein von einem moralischen Druck, der in der konkreten Situation kaum einzulösen ist. Letztendlich kann ich nämlich nie sicher sein, ob ich tatsächlich einen Dialog führe oder geführt habe oder einer Fiktion erlegen bin.

Ein weitere Frage, die zu stellen ist: Kann ein Dialog überhaupt ein interkultureller sein? Hieße das nicht, seinen Dialogpartner auf dessen kulturelle Anteile zu *reduzieren*? Vergegenwärtigen wir uns einmal den idealtypischen Fall: Wenn Hans mit Pedro oder Sabine mit Melesi sich im Dialog treffen, dann repräsentieren sie zunächst nicht ihre jeweilige Kultur, sondern vielmehr ihre ganz individuelle Persönlichkeit. Da alle natürlich einen Enkulturationsprozeß durchlaufen haben, ist viel von dem, was Hans oder Sabine einbringen, »typisch deutsch« (oftmals sogar mehr als sie ahnen), das was aber Pedro und Melesi entgegentritt und was das Bedeutende des Dialogs ausmacht, sind die ganz individuellen Bedürfnisse, Sichtweisen, Interessen, Ängste, Vorlieben u.s.w.. Aus der Perspektive von Pedro oder Melesi gilt das gleiche. Der Mensch hat viele »Seelen in der Brust«, die immer zu einer einzigartigen Mischung führen. Und diese Einzigartigkeit eröffnet sich im Dialog, die kulturelle Seele ist nur ein Element der Ganzheitlichkeit.

Insofern möchte ich dafür plädieren, auf der konkreten Ebene des interkulturellen Austauschs von »Interkulturellem Lernen« und »Interkultureller Kommunikation« zu reden, denn wenn es zum Dialog kommt, ist dies zunächst einmal ein interpersoneller. Den Terminus »Interkultureller Dialog« sollte man m. E. den wenigen Situationen vorbehalten, in denen in interkultureller Kommunikation und Kooperation und in dialogischer Begegnung das Interkulturelle – also das, was zwischen den Kulturen liegt und alle betrifft – selbst zum Gegenstand wird. Das sind dann jene Momente, in denen es gelingt, die Grenzen des eigenen *ethnozentrisch* beschränkten Wahrnehmens und Denkens – ein Sachverhalt, der eine Gemeinsamkeit aller Kulturen ist – zu erkennen und sich damit die Möglich-

keit zu eröffnen, diese Grenzen zumindest ein Stück zu überschreiten. An diesem Punkt beginnt aber im kleinen das, was man als *Völkerverständigung* bezeichnen könnte. Jeder stattgefundene Interkulturelle Dialog ist ein kleiner Baustein auf dem Weg zu einer Weltgesellschaft, die sich nicht über Kulturimperialismus herstellt, sondern in einem auf gegenseitiger Wertschätzung beruhendem Miteinander der Kulturen aufgeht.

Und damit kann ich abschließend zu einigen praktischen Aspekten des interkulturellen Lernens und Kommunizierens übergehen. Studierende und diejenigen, die einen Auslandsaufenthalt im Süden ins Auge fassen, um dort beispielsweise ein Praktikum zu absolvieren, haben sich zu fragen: Mit welchen Voraussetzungen kann ich die Reise antreten? Meine persönlichen Erfahrungen aus eigenen Auslandsaufenthalten und aus Betreuungen von Studierenden sind jene, daß als absolute Minimalvoraussetzung drei Fragen mit Ja beantwortet werden müssen:

1. Kann ich mich mit den Menschen ausreichend verständigen? 2. Habe ich ein ausreichendes Vorwissen über die örtlichen, regionalen und kulturellen Gegebenheiten? 3. Habe ich etwas Fachliches anzubieten?



Darüber hinaus gehört aber noch wesentlich mehr in den imaginären »Interkulturellen Kompetenzkoffer«, der gut gepackt sein sollte, um bei Gebrauch vor Ort von Nutzen sein zu können. Ein gelungener Versuch, den Inhalt eines solchen »Koffers« zu beschreiben, stammt m. E. von T. TODD IMAHORI und Mary L. LANIGAN (vgl. MARBURGER u. a. 1998, 11 ff.), die ein Modell Interkultureller Kommunikationskompetenz (ICC competence) entwickelten, das diese als das integrierte Zusammenwirken dreier Kompetenzbereiche beschreiben: Interkulturelles Wissen, interkulturelle Motivation bzw.

Einstellungen und interkulturelle Fähigkeiten. In Einzelheiten kann ich dieses Modell nicht diskutieren, möchte aber einige mir besonders wichtig erscheinende Gesichtspunkte ansprechen. Auffallend ist zunächst, daß mit den drei Kompetenzbereichen solche benannt sind, die auch in gleicher Weise in *intra*-kulturellen Zusammenhängen von Bedeutung sind. Man braucht gar nicht einmal zu weit auszuholen, um zu sehen, daß hier quasi die Grundbausteine eines Curriculums der Sozialen Arbeit benannt sind: Fachkompetenz, Handlungskompetenz, Persönlichkeitskompetenz. Betrachten wir nur einmal den Bereich der Fähigkeiten. Bis auf fremdsprachliche Fähigkeiten sind hier Basiskompetenzen benannt, ohne die keine Sozialarbeiterin oder kein Sozialpädagoge auskommen kann – und selbst Fremdsprachenkenntnisse sind in einer Einwanderungsgesellschaft wie der unsrigen von großem praktischen aber auch symbolischen Wert, man denke beispielsweise an die Arbeit mit MigrantInnen. Mit den anderen Bereichen ist es ähnlich. Man erleidet professionellen und vielleicht auch psychischen Schiffbruch, wenn man nicht in der Lage ist, sich in fremde Lebenswelten und in Klienten einzudenken und einzu fühlen.

Man kann dieses Modell der Interkulturellen Kompetenz als ein westlich-rationales bezeichnen. Es greift auf die kulturellen Muster zu, die *unserem* kulturellen Background entsprechen (Mitgliedern traditioneller Kulturen dürfte es dagegen nur in unzureichender Weise nützen). Für die interkulturelle Begegnung ist dies insofern wichtig zu reflektieren, weil es in interkulturellen Kontexten für uns darum geht, das uns zur Verfügung stehende Instrumentarium an Denken und Handeln, Verstehen und Kommunizieren so anzuwenden, daß es der Situation angemessen ist. Wer Widersprüche im eigenen kulturellen Kontext aushalten kann, muß dies noch lange nicht in einem anderen können. Er kann es aber lernen. Wer beispielsweise zum ersten Mal in ein Land Lateinamerikas reist, wird vermutlich erschrocken darüber sein, daß es diese Gesellschaften zulassen, daß ihre Kinder unter den erbärmlichsten Bedingungen auf den Straßen leben. Nur mit dem Auge des Deutschen betrachtet, ergeben sich hier Widersprüche, die wirklich kaum auszuhalten sind.

Nur das Wissen, warum im speziellen Lateinamerika es gelernt hat, mit seinen Straßenkindern zu leben und was die historischen Hintergründe sind, hilft uns hier, nicht in Kulturchauvinismus, der dann keinem nützt, zu verfallen. Und wenn man dann noch in der Lage ist zu erkennen, daß bei uns genau die gleichen Mechanismen wirken, ist eine Verständigungsbasis vorhanden (denken wir einmal daran, wie selbstverständlich bei uns zumindest für Großstädter mittlerweile der Anblick von Süchtigen auf den Bahnhöfen ist – Situationen, mit denen z. B. Lateinamerikaner ganz schlecht umgehen können). Ich bitte jetzt, mich hier nicht falsch zu verstehen. Es soll hier nicht in den Raum gestellt werden, daß Interkulturelle Kommunikation uns dahin bringen soll, Ungerechtigkeiten und Leid anderer besser ertragen zu können. Im Gegenteil. Keine Gesellschaft, keine Kultur ist nur

gut oder nur schlecht. Interkulturelles Lernen bietet hier eine Möglichkeit, uns selber besser zu machen, damit wir unsere Gesellschaften besser machen können.

Literatur

- AI (AMNESTY INTERNATIONAL): Der internationale Menschenrechtsschutz. Frankfurt am Main 1981
- ALBRECHT, F. Menschenrechte als universale Größe – auch in der Behindertenarbeit in der Dritten Welt. In: Rundbrief Behinderung und Dritte Welt, 5. Jg., Heft 1&2/1994: 7-16
- ALBRECHT, F.: Zwischen landverbundener und weißer Wissenschaft. Zur Problematik der Sonderpädagogik in Ländern der Dritten Welt – dargestellt am Beispiel Ecuadors. Frankfurt am Main 1995
- ALBRECHT, F.: Konsequenzen und Ziele einer Politik der Ausgrenzung von sogenannten Problemgruppen und Problembereichen. URL: <http://www.inf-gr.htw-zittau.de/~albrecht/fa-spezial/fa-texte.html> 1996
- BUBER, M.: Das Wort, das gesprochen wird. In: VIERHEILIG, J./LANWERKOPPELIN, W.: Martin Buber – Anachronismus oder neue Chance für die Pädagogik. Mit Beiträgen von Martin BUBER und Eugen ROSENSTOCK-HUESSY. Butzbach-Griedel 1996: 7-16
- EBERWEIN, H.: Fremdverstehen sozialer Randgruppen/Behinderter und die Rekonstruktion ihrer Alltagswelt mit Methoden qualitativer und ethnographischer Feldforschung. In: Sonderpädagogik, 15. Jg., Heft 3/1985: 97-106
- FREIRE, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg 1982
- HARBORTH, H. J.: Sustainable Development – dauerhafte Entwicklung. In: NOHLEN, D./NUSCHELER, F. (Hrsg.): Handbuch der Dritten Welt. Grundprobleme – Theorien – Strategien. Bonn 1993: 231-249
- HEILBRONNER, R.: Kapitalismus im 21. Jahrhundert. München/Wien 1994
- JOUHY, E.: Bleiche Herrschaft – Dunkle Kulturen. Essais zur Bildung in Nord und Süd. Frankfurt am Main 1985
- KEMLER, H.: Behinderung und industriell periphere Länder. Was ist aus der Annäherung an das zweifach Fremde geworden? Ein Bericht über unsere gemeinwesenorientierte Behindertenarbeit in Alegre, Brasilien. In: ALBRECHT, F./WEIGT, G. (Hrsg.): Behinderte Menschen am Rande der Gesellschaften. Problemstellungen und Lösungsstrategien von »Sonderpädagogik Dritte Welt«. Frankfurt am Main 1993: 137-174
- KÜHNHARDT, L.: Die Universalität der Menschenrechte. Bonn 1991
- MALETZKE, G.: Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen 1996
- MARBURGER, H. u. a.: Interkulturelle Kommunikation in multiethnischen PädagogInnenteams. Frankfurt am Main 1998

- NUSCHELER, F.: Menschenrechte und Entwicklung – Recht auf Entwicklung. In: NOHLEN, D./NUSCHELER, F. (Hrsg.): Handbuch der Dritten Welt. Grundprobleme – Theorien – Strategien. Bonn 1993: 156-178
- NUSCHELER, F.: Soziale Menschenrechte und Entwicklungspolitik: Worum geht es beim Kopenhagener Sozialgipfel? URL: http://www.fes.de/interntl/humanr/pub_UN95/nusch.html o.J.
- STAUB-BERNASCONI, S.: Das fachliche Selbstverständnis Sozialer Arbeit – Wege aus der Bescheidenheit. Soziale Arbeit als »Human Rights Profession«. In: WENDT, W. R. (Hrsg.): Soziale Arbeit im Wandel ihres Selbstverständnisses. Beruf und Identität. Freiburg i. Br. 1995: 57-104
- STAUB-BERNASCONI, S.: Soziale Arbeit als »Menschenrechtsprofession«. In: WÖHRLE, A. (Hrsg.): Profession und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Positionen in einer Phase der generellen Neuverortung und Spezifika in den neuen Bundesländern. Pfaffenweiler 1998: 305-331
- WALZ, H.: Deutschsprachige Ausgabe zum UN-Manual »Human Rights and Social Work«. URL: <http://www.fh-mannheim.de:2000/horizonte/menschenrechte.html> o. J.

Rehabilitation im Lebenslauf. Die Ganzheitsperspektive als Herausforderung für Sonderpädagogik und Soziale Arbeit

Albert Mühlum

Einleitung

Die Bedeutung der biografischen Verankerung von Behinderung und Behinderungsbewältigung ist wohl ebensowenig strittig, wie die Einsicht, dass ein ganzheitliches Verständnis der Person in ihrer jeweiligen Situation die Voraussetzung einer angemessenen Praxis und Theorie der Rehabilitation ist. Im Gegensatz zu dieser plausiblen Auffassung steht jedoch eine Rehabilitationswirklichkeit, die durch eine Aufsplitterung sowohl der Dienste und Institutionen als auch der Erkenntnisbemühungen geprägt ist. Gewiss gibt es gute Gründe für eine arbeitsteilige Herangehensweise und Spezialisierung – wie ja Differenzierung überhaupt zum Signum der modernen Gesellschaft wurde –, dennoch überrascht die relativ starke Unverbundenheit der behinderungsbezogenen Funktionsbereiche. Die oft beschworene »Einheit der Rehabilitation« oder »integrierte Behindertenhilfe« sind Fiktion und bleiben appellativ, solange nicht Besitzstände aufgebrochen und Grenzen überschritten werden.

Professionalisierung (als hochentwickelte Form der Beruflichkeit) und Disziplinbildung (als institutionalisierte Wissenschaftlichkeit), die fast unvermeidlich mit Monopolisierungsprozessen einher gehen, haben ihre Wirksamkeit auch hier bewiesen. Gleichzeitig wächst jedoch das Bedürfnis nach Zusammenschau und Integration von Teilen, die ihrer Bedeutung nach zusammengehören. Hier wie in anderen Feldern besteht nicht so sehr Bedarf an neuen Spezialdisziplinen, sondern an Verknüpfung und fachgerechter Anwendung des zerstreut vorliegenden theoretischen Wissens. Ohne die Bedeutung der Sonderpädagogik und anderer rehabilitationswissenschaftlicher Bemühungen zu schmälern, wird nach einer Querschnittsdisziplin gesucht, die als angewandte Wissenschaft für Rehabilitationen zuständig ist, – so wie die Sozialarbeitswissenschaft prekäre Situationen und deren Bewältigung fokussiert.

Behinderung und Rehabilitation im Lebenszusammenhang zu sehen und zu verstehen bedeutet dabei zunächst und vor allem eine Kooperation der Rehabilitationsdienste und -disziplinen, die im wechselseitigen Austausch

ihre Perspektiven erweitern und ihre Erkenntnisse vertiefen können. Die damit verfolgte Ganzheitlichkeit, die MÜHLUM/OPPL (1992) als »Rehabilitation im Lebenslauf« zu konzeptualisieren suchten, wird zur Herausforderung für Sonderpädagogik und Soziale Arbeit im Bemühen um ein umfassendes Verständnis des Menschen als bio-psycho-soziales Wesen.

Behinderung – Lebenswirklichkeit oder definitorisches Konstrukt?

»Behinderung« ist ein Problembezug im doppelten Wortsinne und wird der Lebenswirklichkeit der betroffenen Menschen schwerlich gerecht. Er geht von einem Problem aus und wird gleichzeitig selbst zum Problem, wenn er eine Wirklichkeit konstruiert, die Menschen etikettiert und stigmatisiert. Seine Unschärfe entspricht einer teils individuellen, teils gesellschaftlichen Bestimmung und Wertung von Sachverhalten, die in hohem Maße widersprüchlich sind. Wie häufig in der Sozialen Arbeit spiegeln sich darin Ambivalenzen, z. B. Autonomie versus Anpassung und Integration versus Absonderung, die nach dem politischen Mißbrauch in der Geschichte heute sensibler wahrgenommen werden und vorschnelle Normalisierungskonzepte verbieten – zumal der Behinderung eine eigene Seinsqualität zukommt. Dem Sinne nach weist der Begriff auf Einschränkungen der persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten hin. Falls nicht angeboren oder in frühester Kindheit erworben, sind damit meist tiefgreifende Änderungen im Leben und in der Lebensplanung verbunden.

Behinderung ist – wie Gesundheit und Krankheit – kaum eindeutig und generell zu fassen, was die große Zahl von Behinderungsdefinitionen erklären mag. Diese spiegeln unterschiedliche Sichtweisen (Fachdisziplinen), Zweckbestimmungen (Rechtswirkungen) und Lebensumstände. Behinderung wird dementsprechend medizinisch, sozialrechtlich und sozialwissenschaftlich definiert und reicht beispielsweise von *Einschränkungen im Alltag* über organische oder funktionelle *Regelabweichungen* oder *Beeinträchtigungen* in Schule und Beruf bis zur Vermutung, daß *jeder Mensch behindert* sei, da er im Laufe seines Lebens unterschiedliche Formen der Einschränkung erlebt. Die Begriffe beinhalten unausgesprochen konkurrierende Erklärungsmodelle, die sich zu – kontrovers diskutierten – Paradigmata verdichten lassen (vgl. CLOERKES 1997, 10).

Im Folgenden wird die International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH 1995) mit einer dreidimensionalen Sicht von Behinderung zugrunde gelegt: Vorgängige Schädigung (impairment), daraus folgende funktionelle Einschränkung bzw. Fähigkeitsstörung (disability) und soziale Beeinträchtigung (handicap). Im Unterschied zu den vorherrschenden defizitorientierten Definitionen ist dieses mehrstufige Klassifikationsschema wirklichkeitsnäher, flexibler, nicht-stigmatisiert

sierend und eignet sich eher für ein angemessenes Verständnis des Phänomens. Im übrigen wird auf die neuere Forschung zur Gesundheit im Rahmen von Gesundheitswissenschaften und Public Health verwiesen, da die subjektive Aneignung und die soziale Konstruktion von Gesundheit und Krankheit sinngemäß auf Behinderung übertragbar ist (s. u.).

Entscheidend bleibt bei all dem die Leitfrage: Wer wird in welcher Hinsicht behindert und um welche Art Hindernisse handelt es sich? Und umgekehrt, wieweit kann der Abbau von – inneren und äußeren – Barrieren zur *Enthinderung* (WITTE 1988) beitragen? Dies ist auch die zentrale Frage für jede final orientierte Sozialpolitik und Soziale Arbeit, da nicht die Ursachen sondern die Folgen einer Behinderung und vor allem die erreichbaren Ziele über die rehabilitativen Hilfen entscheiden sollen.

Historische Rekonstruktion und Folgerungen

Eine Geschichte der Hilfen für Behinderte muß zwei Phänomene verknüpfen: das Faktum einer »Andersartigkeit« und die Reaktionen darauf. Dabei konkurrieren zwei wissenschaftstheoretische Modelle: Das eine sieht eine *Schädigung* als verursachend an, die – unabhängig von der sozialen Bewertung – eine funktionelle Einschränkung bewirkt, aus der weitere soziale Handicaps folgen, wie das Beispiel Querschnittslähmung zeigt; dem anderen gilt die *Bewertung* als entscheidend, d. h. Behinderung wird durch einen sozialen Zuschreibungsprozeß konstituiert und ist dann sogar ohne »objektiven« Grund, also ohne vorgängige Schädigung denkbar, wie etwa im Fall der Lernbehinderung. Immer aber ist das Auftreten von Behinderung und der Umgang damit kulturell geprägt (vgl. NEUBERT/CLOERKES 1994). Dies läßt sich generalisieren, da schon die Identifizierung von Problemen und erst recht die gesellschaftliche Reaktion darauf abhängig ist von den verfügbaren Ressourcen und den vorherrschenden sozialkulturellen Überzeugungen.

Da die Definition einer Situation das Verhalten der Beteiligten prägt, kann Behinderung angemessen nur als Interaktionsprozeß verstanden werden. Trotz umfangreicher Literatur sind die sozialen Reaktionen auf behinderte Menschen jedoch keineswegs eindeutig geklärt. Selbst die Einschätzung der *Universalität von Behinderung* und der generell vermuteten *negativen Reaktionen* oder der oft behaupteten *Entwicklungslogik* von drastischer Abwehr zu humanem Verhalten sind kontrovers. Dennoch ist eine Tendenz von der Aussetzung und Tötung behinderter Kinder über Aussonderung und Aufbewahrung bis zur Förderung und Integration nachweisbar (vgl. PLAKE 1981, CLOERKES/NEUBERT 1996). Wie wenig geradlinig und störungsfrei diese Entwicklung jedoch verlief, zeigt der sog. »Gnadentod« und die Zwangssterilisation Behinderter in der NS-Zeit. Und heute gibt es erneut Tendenzen, das Lebensrecht Behinderter in Zweifel zu ziehen:

Schwangerschaftsabbruch wird bei Behinderung des Kindes, aktive Sterbehilfe bei Schwerbehinderung und Alter öffentlich propagiert, eine utilitaristische Ethik hält sogar die Tötung behinderter Kinder im ersten Lebensjahr für vertretbar. Auch wenn dies im Zeichen der Humanität geschieht, ist die Folge verheerend und zwingt zu einer anthropologischen und ethischen Klärung, die dem Lebensrecht und der Menschenwürde oberste Priorität einräumt (vgl. WILKEN 1998, HAEBERLIN 1996).

Gegenüber dem »Unvollkommenen« gab und gibt es gegensätzliche Reaktionen auf einem Verhaltenskontinuum zwischen schroffer Zurückweisung (»Aussätzigenyndrom«) und mitleidvoller Zuwendung (»Nächstenliebe«). Die Extremreaktionen sind Tötung/soziale Ausstoßung und Überbehütung/Entmündigung. Geistige Behinderungen und psychische Abweichungen werden stärker stigmatisiert als körperliche, weil sie zentralen sozialen Werten zuwiderlaufen und eine latente Bedrohung des Selbstbildes der Nichtbehinderten darstellen, die damit stets an die Brüchigkeit der eigenen »Normal-Existenz« gemahnt werden. Fast alle Befragten zeigen große Unsicherheit im Umgang mit behinderten Personen und versuchen den Kontakt zu meiden. Je stärker das Erscheinungsbild als abstoßend empfunden wird, um so deutlicher verführt die Handlungskomponente zur sozialen Distanzierung – gestützt durch kognitive Komponenten, die fehlende Information durch »passende« Vorurteile ersetzen. Was dies für behinderte Menschen bedeutet und wie sich die Spirale von Abstoßung, Entwertung, Rückzug unterbrechen und umkehren läßt gehört zu den zentralen Fragen der Sonderpädagogik und Sozialarbeit (vgl. STADLER 1998, TRÖSTER 1996, MÜHLUM/KEMPER 1990 und 1992).

Rehabilitation als Gesellschaftsauftrag

Die »Wiedereinsetzung des Armen in den Stand seiner Würde« nannte VON BUß 1843 erstmals Rehabilitation. Selbst wenn dies im Wortsinne von »wieder fähig machen« bestimmte Situationen verfehlt, hat sich der umfassende Begriff auch für die Erstbefähigung von behinderten Kindern und Jugendlichen durchgesetzt (vgl. dazu und zum folgenden MÜHLUM 1999). Rehabilitation ist – als Ziel, Maßnahme und Institution – Bestandteil einer sozial verpflichteten Gesellschaft geworden. Diese Aufgabe und ihre Einordnung im System der Sozialen Sicherung sind im Sozialgesetzbuch – SGB Allgemeiner Teil § 10 – geregelt: »Wer körperlich, geistig oder seelisch behindert ist oder wem eine solche Behinderung droht, hat ein Recht auf Hilfe, die notwendig ist, um 1. Die Behinderung abzuwenden, zu beseitigen, zu bessern, ihre Verschlimmerung zu verhüten oder ihre Folgen abzumildern, 2. Ihm einen seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechenden Platz in der Gemeinschaft, insbesondere im Arbeitsleben, zu sichern.« Unter Rehabilitation werden somit alle Maßnahmen, Leistun-

gen und Hilfen zur Behinderungsbewältigung und sozialen Eingliederung verstanden.

Der vierte »Behindertenbericht« (BMA 1998, 4-5) nennt die wichtigsten »reha-politischen Grundsätze«: Das *Ziel* der Integration Behinderter; die *Grundsätze* der Finalität, Individualität, Prävention und frühzeitigen Intervention; die *Postulate* Selbsthilfe vor Fremdhilfe, ambulant vor stationär, Rehabilitation vor Rente und Rehabilitation vor Pflege. Sie werden angesichts der Arbeitsmarktprobleme und der demografischen Entwicklung zusehends konfliktreicher. Dabei ist ein Spannungsbogen zwischen Ökonomie und Humanität unverkennbar. Einerseits wird der Nutzen einer Wiedereingliederung betont, andererseits wird auf die Menschenwürde hingewiesen – aber beides wird, je nach Interesse, auch e contrario verwendet. So »rechnet« sich Rehabilitation bei hoher Arbeitslosigkeit keineswegs. Wegen dieser Gefahr des Kosten-Nutzen-Denkens fordert die WHO fast provokativ: Rehabilitation solle i.d.R. nicht zu Gewinn führen, *sei unökonomisch und solle dies auch sein*, da sie primär auf Gerechtigkeitsziele. Sie ist also nie nur ökonomisch, sondern immer auch sozialemotionell und sozialetisch zu verstehen.

Von der funktionalen zur sozialen Rehabilitation

Aus Sicht des Einzelnen sind Beruf und Einkommen Voraussetzung für Anerkennung, Zugehörigkeit, Sicherheit und Selbstgestaltung des Lebens; aus Sicht der Gesellschaft sind Leistung und Produktivität Grundlage ihrer Existenz und Funktionsfähigkeit. Daher gilt noch immer die berufliche Eingliederung als *Königsweg*, entspricht sie doch der Funktionslogik der Leistungsgesellschaft. Wenn jedoch von 6,6 Mio. Schwerbehinderten, die Hälfte davon im erwerbsfähigen Alter, nur knapp 1 Mio. als erwerbsfähig angesehen werden und davon wiederum nur ein Bruchteil tatsächlich erwerbstätig ist, muß der Sozialstaat seine Integrationsbemühungen intensivieren (MÖSSNER 1999). Immerhin ist das Rehabilitationsystem schon jetzt breit gefächert und umfaßt die Frühförderung behinderter Kinder mit vielfältigen Sondereinrichtungen, die schulische Förderung, die medizinische Behandlung in Einrichtungen der Phase I und II, die berufliche Förderung in Berufsbildungswerken, Berufsförderungswerken und Werkstätten für Behinderte, die Beratung, Begleitung und Unterstützung in ambulanter Form sowie in einer nicht mehr überschaubaren Zahl von Modelleinrichtungen. Selbst alle Formen eines integrierten Lernens (an Regelschulen) oder einer innerbetrieblichen Umschulung gehören zur Rehabilitation i.w.S. – und auch dabei sind meist soziale Fachdienste beteiligt, vorrangig Sonderpädagogik und Sozialarbeit.

Wie alle komplexen Systeme steht auch die Rehabilitation in dauernder Spannung zwischen funktionaler Effizienz und Einzelfallgerechtigkeit. Sie

kann sich daher auch zu Lasten der personalen und solidarischen Integrationskräfte auswirken. Deshalb ist sie nicht allein Aufgabe arbeitsteiliger großtechnischer Systeme, die zudem oft als Ghetto erlebt werden, sie bedarf vielmehr der Ergänzung durch eine gut geplante Rehabilitationskette stationärer, teilstationärer und ambulanter Hilfen sowie der Vernetzung selbstaktiver Unterstützungs-systeme im sozialen Lebensraum der Beteiligten. Hier kommt personenbezogenen Diensten um so mehr Bedeutung zu, als Rehabilitation nicht eine Frage der Gesundheit, sondern der Bewältigung von Beeinträchtigungen ist und unvermeidlich im Spannungsfeld von Integration und Ausgrenzung steht (ZWIERLEIN 1996). Trotz vieler Bekenntnisse zur umfassenden Rehabilitation dominiert noch immer die Aufteilung in schulische, medizinische und berufliche Rehabilitation, der die *soziale Rehabilitation* meist als Restkategorie hinzugefügt wird. Sachgerechter ist jedoch ein integrales Verständnis der sozialen Rehabilitation, die jene funktionalen Teilelemente im Sinne der Ganzheitlichkeit umfaßt und darauf abzielt, in *allen* Lebensbereichen ein möglichst unabhängiges Leben zu führen (MÜHLUM 1996).

Sonderpädagogik und Soziale Arbeit

Sonderpädagogik und Soziale Arbeit können als gesellschaftlich organisierte Hilfe für Menschen mit besonderen Schwierigkeiten verstanden werden. Ihre Bedeutung für die Rehabilitation steht somit außer Frage. Tatsächlich stellen sie, neben Medizin und Pflege, den größten Bereich personenbezogener Dienste dieses Sektors dar. Ihre Abgrenzung (und Zusammenarbeit) ist jedoch nach wie vor schwierig, weil sich die Aufgaben überschneiden und das Selbstverständnis nicht hinreichend geklärt ist (vgl. MÜHLUM/KEMPER 1990). Sozialarbeit/Sozialpädagogik hier, Sonderpädagogik/Behindertenpädagogik/Heilpädagogik dort stellen mehr als nur ein Begriffsdilemma dar. Sie drücken auch inhaltliche Unterschiede und berufliche Grundüberzeugungen aus.

Für erstere setzt sich langsam der Begriff Soziale Arbeit durch, letztere sollen hier als Sonderpädagogik bezeichnet werden, auch wenn »Pädagogik der Behinderten« vielleicht aussagekräftiger wäre. Diese könnte sogar dem Oberbegriff »Soziale Arbeit« subsumiert werden, da Sozialarbeit grundsätzlich Menschen bei der Problembewältigung unterstützt – seien es individuelle Beeinträchtigungen (Handicap), situative Anforderungen oder strukturelle Benachteiligungen (Deprivation) – im Hinblick auf konstruktive Auseinandersetzung und gelingendes Leben. Um Sonderpädagogik und Sozial Arbeit in der Rehabilitation zu identifizieren ist jedoch die beruflich ausgeübte Erziehung von der psychosozialen Intervention zu unterscheiden. In historischer Perspektive sind beide gesellschaftliche Ersatz- oder Mehrleistungen bei Problemüberforderungen im Einzelfall:

- Sozialarbeit als Ersatz bzw. Ergänzung familialer und verwandtschaftlicher Sicherungs- und Unterstützungsleistungen,
- Sonderpädagogik (wie ursprünglich auch Sozialpädagogik) als Ersatz bzw. Ergänzung familialer und schulischer Erziehung.

Beide sind also gesellschaftliche Antworten zur Gewährleistung der Existenzsicherung und Entwicklungsfähigkeit deprivierter Gesellschaftsmitglieder, gewissermaßen »funktionale Äquivalente« für die schwindende Primärgruppenfunktion. Dabei wird der »Ersatz« an Sicherungsleistungen generell im System der Sozialen Sicherung, also sozialpolitisch, die »Mehrleistung« an Erziehung dagegen im Bildungssystem, also bildungspolitisch gewährleistet, – in beiden mit dem Anspruch der (Re-)Integration, (Re-)Sozialisierung und (Re-)Habilitation. (Die Abgrenzungsprobleme zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik erübrigen sich wohl mit der Erweiterung zur Sozialen Arbeit).

Mit Udo WILKEN (1998) plädiere ich für ein umfassendes »sozial-rehabilitatives« Verständnis sowohl der Sonderpädagogik als auch der Sozialarbeit, weil immer deutlicher wird, dass das Eingliederungsziel auch mit spezifischen Reha-Maßnahmen keineswegs verlässlich erreicht wird. In Verbindung mit dem berufsethischen Anspruch, die infrage kommenden Maßnahmen nicht einfach i. S. der Normalisierung oder der Nützlichkeit zu verordnen oder gar überzustülpen, sondern einvernehmlich mit den Betroffenen zu planen, folgt daraus zwingend die Forderung nach fachlicher Abstimmung und Zusammenarbeit. Das gilt für alle einschlägigen Dienste, ganz besonders aber für Sonderpädagogik und Sozialarbeit. Die Schwäche der Institutionalisierung, die durch abrupte Übergänge, mangelhafte Kooperation und fehlende Nachsorge den Rehabilitationsalltag erschwert und das Eingliederungsziel gefährdet, kann am ehesten durch eine *ganzheitliche Rehabilitation* überwunden werden. Im angloamerikanischen Raum wird dazu auf *Disability Management* und eine wachsende Zahl professioneller *Rehabilitation Counsellors* gesetzt, die wie ein »Verschnitt« von Rehabilitationsberatung und Sonderpädagogik anmuten. Auch dies kann neue Formen der Kooperation hierzulande ermutigen.

Praxis und Theorie der Arbeit mit Behinderten

Die Zuordnung zu den Subsystemen gilt für Praxis und Theorie gleichermaßen: Institutionsgeschichtlich ist Sozialarbeit an sozial-caritative Einrichtungen mit dem Anspruch der psychosozialen Hilfe, Sonderpädagogik an Behinderteneinrichtungen mit dem Anspruch der Erziehungshilfe gekoppelt. Wissenschaftsgeschichtlich erfolgte die theoretische Bearbeitung der induzierten Problemlagen wiederum getrennt, fürsorgetheoretisch im Kontext der Staatswissenschaften, sonderpädagogisch in der Erziehungs-

wissenschaft. In jüngster Zeit reklamiert die Sozialarbeit für ihre Erkenntnisbemühungen eine eigene Disziplin (Sozialarbeitswissenschaft), womit auch die Sozialarbeitsforschung für den Behindertenbereich an Bedeutung gewinnt (MAIER 1999).

Somit sind beide gleichzeitig auf berufliche Praxis und wissenschaftliche Erkenntnis gerichtet. Während der Fokus der Sonderpädagogik aber präzise auf Menschen mit Behinderungen eingestellt ist, und zwar mit dem Erkenntnisinteresse, bestmögliche pädagogische Antworten zu finden, richtet sich die theoretische und praktische Sozialarbeit umfassender auf Menschen in prekären Lebenslagen und deren Lebensbewältigung. Die Überschneidungen lassen sich durch ein weiteres Differenzkriterium (neben der Zuordnung zum Sicherungs- bzw. Bildungssystem) reduzieren, das Lebensalter der Adressaten. Dies spiegeln auch die wichtigsten Institutionen, die zwar nicht mit Sonderpädagogik und Rehabilitation identisch sind, zu denen aber größte Affinität besteht:

- Als typische *Sonderpädagogische Einrichtungen* gelten etwa Frühförderstellen, Sonderkindergärten, Sonderschulen, Sonderpädagogische Heime und z. T. Berufsbildungswerke;
- als klassische *Rehabilitationseinrichtungen* dagegen Berufliche Trainingszentren, Berufsförderungswerke, Rehabilitationskliniken, Fördereinrichtungen für psychisch Kranke und z. T. Werkstätten für Behinderte.

Trotz dieser scheinbar klaren institutionellen Zuordnung werden jedoch Überschneidungen am Beispiel der Berufsbildungswerke oder der Werkstätten für Behinderte offenkundig. Beide haben sowohl pädagogische als auch sozialarbeiterische Aufgaben zu erfüllen, und deshalb sind jeweils beide Berufsgruppen vertreten.

Ich folgere daraus, die scharfe Abgrenzung von Sonderpädagogik und Erwachsenenrehabilitation aufzugeben. Stattdessen sollte vom »gemeinsamen Haus« Rehabilitation ausgegangen werden, zu dem alle Bemühungen um Behinderte mit dem Ziel einer besseren Lebensbewältigung und (Wieder-)Eingliederung gehören. Das bedeutet weder, daß die Unterscheidung von Sonderpädagogik und Sozialarbeit hinfällig wird, noch, daß die Arbeitsteilung in Theorie und Praxis der Rehabilitation obsolet wäre. Es zielt vielmehr auf ein Bewußtsein der Zugehörigkeit zu *einem* Aufgabenkreis, das die Wahrnehmung und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit positiv zu beeinflussen mag. Es ist insofern eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für die folgenden Ganzheitskonzepte.

Das Ganzheitlichkeitsparadigma – Ansätze und Probleme

»Ganzheit« als der Versuch, einzelne Elemente und Teilsysteme zu einem sinnvollen Ganzen zusammen zu fügen und zu verstehen, ist in Alltag und Philosophie bekannt, wohl wissend, daß das Ganze mehr ist, als die Summe seiner Teile. Als Folge des analytischen Denkens der Neuzeit wurden aber umgekehrt immer mehr Entitäten aufgespalten und zergliedert, so daß die ursprüngliche Einheit im Wust des Detailwissens verloren zu gehen droht und selbst die Erkenntnisse einer einzelnen Wissenschaft nicht mehr überschaubar sind, wie der Soziologentag 1996 demonstrierte. Manche halten das akademische Wissen überhaupt für insuffizient, weil die Situation überkomplex und das verfügbare Wissen prinzipiell überfordert sei (STICHWEH 1994, 296).

So wird im Gegenzug nun wieder *Ganzheitlichkeit* zum Suchbegriff fast aller Disziplinen, hoffend, die Stückelung der Lebenswirklichkeit und – in den Humanwissenschaften – die Parzellierung des Menschen überwinden zu können. Nach RomanHERZOG (Berliner Bildungsforum 1997) spielt sich das Wesentliche immer öfter in den Zwischenräumen ab, weil neue akademische und berufliche Entwicklungsgebiete »zwischen den Grenzen des klassischen Fächerkanons« entstehen, und MITTELSTRAß (1998) beklagt eine wachsende »Unordnung des Wissens, die nur über die Realisierung der Idee einer praktizierten Transdisziplinarität des Wissens wieder zu einer tragfähigen Ordnung führt«.

Ein Paradigmenwechsel ist also angemahnt, wenn die Integration von Erkenntnissen und Disziplinen fortschreiten soll. Die Forderung nach Querschnittswissen, das ohne einzelwissenschaftliche Beschränktheit Theorien rezipiert und verknüpft, gehört ebenso hierher, wie die nach Kopplung der Handlungssysteme Wissenschaft und Praxis sowie nach Kooperation reflektierter Praktiker und praxisnaher Wissenschaftler. Solange eine »Rehabilitationswissenschaft« in diesem umfassenden Sinne nicht abzu- sehen ist, bleibt die Umsetzung auch der Sozialen Arbeit aufgetragen.

In der jüngeren Wissenschaftsgeschichte fand der Wunsch nach Ganzheit als holistisches und ab den 70er Jahren als systemisches (in der Sozialarbeitswissenschaft auch als ökosoziales) Paradigma Verbreitung, jedoch ohne nachhaltige Wirkung in der Rehabilitation. Für die Arbeit mit Behinderten bedeutet das, die klassische Integrationsforderung, – Vermeidung von Exklusion, Unterstützung von Inklusion – zu beherzigen und auch auf sich selbst, den eigenen Arbeits- und Erkenntnisbereich, anzuwenden. Im Dilemma zwischen Organisations- und Leistungsvorteil der Arbeitsteilung versus bedürfnis- und menschengerechter Gesamtbetrachtung können Verknüpfungen weiterhelfen, wie sie STADLER 1998 für Sonderpädagogik, Sozialpädagogik und Rehabilitation und MÜHLUM et al. 1997 für Sozialarbeitswissenschaft, Pflegewissenschaft und Gesundheitswissen-

schaft vorlegten. Bezogen auf Behinderung und Behinderungsbewältigung sind weitere Forschungen angemahnt, insbesondere Biografie- und Lebensereignisforschung, die kombiniert mit Längs- und Querschnittsstudien sowie Kohortenanalysen »integrierte« Erkenntnisse erwarten lassen.

Lebensgeschichte oder Fallgeschichte?

Die Gegenüberstellung von Lebensgeschichte und Fallgeschichte resultiert aus der Suche nach einem angemessenen Problem- und Klientenverständnis, von dem professionelle Entscheidungen abzuleiten wären. Damit verbindet sich die erkenntnistheoretische Überlegung, ob ein Erkenntnisfortschritt eher aus schon vorstrukturierten Fällen oder aus ungefilterten Lebensschilderungen narrativer Art zu erwarten ist, der zu Expertenwissen verdichtet, systematisiert und generalisiert werden kann. Dahinter stehen die Polaritäten Empirie versus Hermeneutik, Sachlogik versus Sinnlogik, Erklären versus Verstehen. Gewiß sind beide Erkenntnistypen notwendig. Sie ergänzen sich vor allem mit Blick auf die Lebenswirklichkeit und Lebensführung von Menschen, mit der es die sozialrehabilitative Arbeit vorrangig zu tun hat. Fallbezug ist insofern für professionelles Handeln konstitutiv, wobei die Doppelwertigkeit als »Einzelfall« und als »sozialtypischer Fall« dem Begriffspaar Lebensgeschichte und Fallgeschichte entspricht.

Forschungsstrategisch haben integrative Ansätze wie das lebensgeschichtliche Modell vor allem das Ziel, Individuum und Gesellschaft gleichzeitig in den Blick zu nehmen, um der psychosozialen Komplexität gerecht zu werden. Methodologisch handelt es sich um eine Verknüpfung von mikro- und makrosozialer Forschung, die mittels lebensgeschichtlicher Materialien von Einzelnen, Gruppen und Kohorten Erkenntnisse gewinnt. Auch wenn es schon immer Einzelfalldarstellungen gab ist die systematische Biografieforschung noch recht jung, wie das »Institut für Biographie- und Lebensweltforschung« der Universität Bremen mit einschlägigen Studien seit 1993 illustriert. Sie kreuzt sich mit der Lebenslauf- und Lebensereignisforschung (KOHLE 1991, FILIPP 1990, VOGES 1987) – auch mit Blick auf Krankheit und Behinderung. Da neben Entstehungsbedingungen vor allem das Bewältigungsverhalten der Betroffenen und ihres Umfeldes interessiert, gibt es zwangsläufig Verknüpfungen zur Bewältigungsforschung (GEYER 1999, BRÜDERL 1988).

Von der Erforschung des Lebenslaufs in typischen Phasen (Lebensalter) oder Stufen – vgl. die bekannten Stufentheorien zur kognitiven (PIAGET), moralischen (KOHLEBERG), ästhetischen (PARSONS) oder religiösen (OSER) Entwicklung (vgl. Garz 1989) – führt eine Variante zum Lebenszyklus und darin zu diskontinuierlichen Lebensübergängen und -krisen als soziodemografische Ereignisse von der Geburt bis zum Tod. Ereignisse,

die in ihrer psychosozialen Verkettung erst in Ansätzen verstanden werden. Behinderung als schicksalhaftes oder auch mitverursachtes Lebensereignis ist in diesem Zusammenhang noch wenig erforscht, obwohl ca. 10% der Bevölkerung unmittelbar und mindestens weitere 20% als Partner, Angehörige, Professionelle mittelbar davon betroffen sind. Der Forschungsbedarf wird noch deutlicher unter dem Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Mitverantwortung für die Abfolge scheinbar individueller Ereignisse. Das individuelle biografische Schema ist ja stets sozial überformt, d.h. lebenszeitliche Verlaufsschemata sind sozial-strukturell und individuell-existenziell (VOGES 1987) bedeutsam. Dabei gilt es, die Raum-Zeit-Bezogenheit aller Lebensäußerungen neu zu fassen. Stand bisher die (Lebens-)Raum-Dimension im Mittelpunkt der Sozialwissenschaften, bringt die Lebenslaufforschung nun die Zeitperspektive verstärkt zur Geltung, wobei die individuelle von der kollektiven, die subjektive von der sozialen Zeitdimension zu unterscheiden ist.

Die sozialen Zeitstrukturen sind gesellschaftsmächtig, da sie den Individuen Anpassungsleistungen abverlangen, auch und gerade mit Blick auf Behinderungen. Ihre Geschichte kann dabei individuell in der Biografie und kollektiv im Lebenslauf beschrieben werden. Der Lebensgeschichte einzelner (Biografieforschung) tritt so die Fallgeschichte mehrerer Individuen (Lebenslaufforschung) gegenüber.

Behinderung und Rehabilitation im Lebenslauf

»Lebenslauf« ist ein interdisziplinäres Konzept von wachsender Bedeutung, das für Behinderung und Rehabilitation nutzbar gemacht werden kann. Die »Wiederaneignung von Lebensgeschichte« ist dabei die retrospektive, die »Entwicklung von Lebensperspektiven« die prospektive Aufgabe im Prozeß der Rehabilitation (KEIL 1997). Dabei sind alle Dimensionen menschlicher Existenz einzubeziehen, körperliche, seelische und soziale, geistige und spirituelle, womit einmal mehr die Begrenztheit der funktionalen Rehabilitation angesprochen ist. Um so mehr sind dann Sonderpädagogik und Soziale Arbeit gefordert, ein Leben mit Behinderung als »Ganzes« zu würdigen. Dazu gehört auch die oft verdrängte Wahrheit, daß Leben nicht nur aktiv gestaltet, sondern auch erlebt und erlitten werden muß. Das Tun wie das Erleiden können nicht ausgeklammert werden, wo es um das volle Menschsein geht. Auch das Ungelebte, Versäumte, Verlorene sind Wirklichkeiten, die der Aufarbeitung bedürfen, – in jeder Lebensgeschichte, die immer auch »behindert« ist. Der Eintritt einer plötzlichen Behinderung wird von den Betroffenen allerdings oft mit einer Eruption verglichen, deren Wucht alles übersteigt, was das Individuum bis dahin erlebte. Der Lebensentwurf scheint radikal durchkreuzt. Das eigene Selbst steht in Frage. In dieser Grenzsituation entscheidet sich womöglich

schon, wie die Behinderung angenommen und später bewältigt wird, – in Abhängigkeit auch von den Reaktionen und dem Ansinnen des sozialen Umfeldes.

Lebenslauftheoretische Ansätze haben sich in den letzten Jahren in unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen durchgesetzt, nicht zuletzt im Bemühen um eine Verknüpfung strukturtheoretischer und handlungstheoretischer Ansätze. Mit Blick auf Behinderung und Rehabilitation steht ihre Nutzenanwendung allerdings noch ziemlich am Anfang, jedenfalls soweit es den hier interessierenden Ganzheitsansatz betrifft. An narrativen Lebensgeschichten und typisierten Falldarstellungen herrscht dagegen kein Mangel (vgl. VONDERACH 1994, SEYD 1993). Sie können, wie auch phasenorientierte Generalisierungen, den Zugang erschließen und professionelle Interaktionen erleichtern. Erinnert sei beispielsweise an die sog. »5 C« als plausible Reaktionsphasen auf den Eintritt einer schwerwiegenden Behinderung: Catastrophe, Crisis, Coping, Competence und Contentment. Die Schädigung wird als Katastrophe erlebt und stürzt den Betroffenen in eine existenzielle Krise. Der Patient wird versuchen, das Ereignis und seine Folgen zu verarbeiten. Eine gelungene Bewältigung bedeutet immer einen Zuwachs an personaler, funktionaler und/oder sozial-kommunikativer Kompetenz und verbessert damit die relative Zufriedenheit. Die individuelle Bewältigung wird in unterschiedlicher Form durch Unterstützungsleistungen aus dem sozialen Umfeld ergänzt. Diese können spontan-zwischenmenschlich, familiär-verwandtschaftlich oder auch gesellschaftlich organisiert sein und sind somit immer auch Thema der Rehabilitation. In welchem hohem Maße Bewältigungsleistungen von der Persönlichkeit *und* dem sozialen Nahraum abhängig sind, zeigen viele Selbstzeugnisse (vgl. SCHUCHARDT 1987), von denen einige literarischen Rang und filmischen Ruhm erlangt haben, wie die Biografie der taubblinden Schriftstellerin Helen KELLER oder des Cerebralparetikers Christy BROWN. Notwendig ist nach allem stets eine Doppelanpassung: Die Befähigung des behinderten Menschen, den Umweltanforderungen zu entsprechen und die Anpassung der Umwelt an die spezifischen Bedürfnisse des behinderten Menschen. In diesem Sinne kann auch von »Enthinderung« gesprochen werden. So wie erst benennbare Einschränkungen zum sozialen Handicap und damit zum Hindernis werden, so bewirkt der Abbau von – inneren und äußeren – Einschränkungen eine Ent-Hinderung, wie das Absenken von Bordsteinkanten für den Rollstuhlfahrer zeigt. Sehr viel schwieriger als physikalische Hindernisse sind jedoch mentale und psychosoziale Barrieren zu beseitigen, z. B. am Arbeitsplatz, in der Partnerschaft und vor allem in der Öffentlichkeit. Genau diese werden aber von Rehabilitationsmaßnahmen bisher kaum erreicht. Hilfestellung im Sinne der Bewältigung und Readaptation ist an dieser Schnittstelle vor allem Aufgabe der Sozialen Arbeit, die zusammen mit einer aufgeklärten Sonderpädagogik Prozesse der Ent-Hinderung organisieren und bei der Wiedergewinnung von

Sinn- und Lebensperspektiven assistieren kann. »Heil-Werden-Wollen ist Wunsch nach Integration, nach der Wiederherstellung einer Ordnung, die in der Krise des Subjekts zunächst verloren gegangen ist ... In der Nähe des Untergangs entdeckt das Subjekt oft die Not wie die Möglichkeit des Aufbruchs, kommt zur Besinnung durch erneute Sinngebung ... Heilung kann im Angesicht der Symptome geschehen, Heilung ist auch möglich, wenn wir eine Krankheit zum Tode erleiden« (KEIL 1997, 186).

Soweit eine »Rehabilitation im Lebenslauf« dem Ganzheitlichkeitsparadigma verpflichtet ist, können diese Zusammenhänge gar nicht bedeutsam genug eingeschätzt werden. In diesem Sinne muß jede sozial-rehabilitative Ausrichtung biografisch sein – in Praxis, Ausbildung und Wissenschaft. Da es dem Menschen und seiner Würde entspricht, trägt es auch zur Optimierung der Rehabilitation bei, wenn Assessment und Intervention sich darauf einstellen. Ganz gewiß aber ist die Lebenslauforientierung für das Konzept eines interaktiven Person-Umwelt-Verhältnisses unverzichtbar, wie es die moderne Sozialarbeit im jüngst reformulierten »Life-Model« (GERMAIN/GITTERMAN 1999) verfolgt.

Gesundheit – Wohlbefinden – Behinderung

Anzunehmen, das »behinderte« Leben sei zwangsläufig trübe, traurig und leer, gehört zu den anscheinend unausrottbaren Vorurteilen. Selbstverständlich können behinderte Menschen das Leben genießen, sich freuen und glücklich sein wie andere auch. Möglicherweise sind sie sogar zufriedener als der Durchschnittsbürger, wie jedenfalls für das Arbeitsleben nachgewiesen wurde. Dennoch lenkt dieser Vorbehalt den Blick auf einen Aspekt, der bisher erstaunlich wenig untersucht wurde, aber abschließend wenigstens noch erwähnt werden soll: Der Zusammenhang von Gesundheit, Wohlbefinden und Behinderung. Hierbei sind die subjektiven Vorstellungen von Gesundheit und Krankheit ebenso bedeutsam, wie die Prägekraft sozialer Konstrukte von Normalität und Abweichung – mit Konsequenzen für Gesundheitshandeln und Gesundheitsförderung (FLICK 1998, FALTERMAIER et al. 1998). Es wäre gewiss verdienstvoll, wenn Sonderpädagogik und Sozialarbeit dies bzgl. Behinderung aufarbeiten und für die Behinderungsbewältigung nutzbar machen könnten. Um es kompetent zu tun, sind jedoch wiederum neue Kooperationen notwendig, hier vor allem mit Gesundheitswissenschaften und Public Health. Deren Beiträge zu einem neuen Verständnis von Lebensbelastungen (stressful live events), Anfälligkeit für Krankheit (Vulnerabilität), Bewältigungsverhalten (coping und compliance) und Widerstandskräften (resistance resources) sind für die Rehabilitation noch ebensowenig aufgearbeitet, wie das Konzept der Gesundheitsförderung. In die Soziale Arbeit fanden sie immerhin als »Lebensbelastungs-Streßbewältigungsparadigma« Eingang. Mit der Otta-

wa-Charta 1986 wurde das umfassende Gesundheitsverständnis der WHO zum politischen Leitprogramm, das auch die Lebenslage und Befindlichkeit Behinderter verbessern soll: Von der Defizit- zur Ressourcenorientierung, vom Krankheits- zum Gesundheitskonzept, von der Pathogenese zur Salutogenese.

Für Aaron ANTONOVSKY (1923-1994) war nicht das, was krank »macht« die Frage, sondern was gesund hält und Wohlbefinden fördert. Die Aufmerksamkeit wird vom biomedizinischen »objektiven« Krankheitsverständnis auf Gesundheit als ein soziales und subjektives Phänomen gelenkt. Statt der Dichotomie von Gesundheit versus Krankheit wird Gesundheit als Kontinuum zwischen den Extremen vollkommener (health ease) und vollständig fehlender Gesundheit (dis-ease) begriffen. Das Salutogenese-Modell (BZGA 1998) verwendet bekannte Einflußfaktoren, z. T. neu gefaßt und präzisiert, und verarbeitet sie im Hinblick auf generalisierte Widerstandsdefizite (physikalische, biochemische und psychosoziale Stressoren) und generalisierte Widerstandskräfte (körperliche, materielle, psychosoziale und soziokulturelle Ressourcen) des Individuums. In Verbindung mit ANTONOVSKYS Konzept des Sense of Coherence (einer Art Grundhaltung, die Welt als sinnvoll und beeinflußbar zu verstehen) scheinen sie die Gesundheitsdynamik nachhaltig zu beeinflussen – Gesundheit immer verstanden als Bewegung auf dem multidimensionalen Gesundheitskontinuum in Richtung Wohlbefinden, Zufriedenheit und Handlungsfähigkeit. Im Hinblick auf ein ganzheitliches Verständnis von Behinderung eröffnen sich damit Möglichkeiten, die erst ansatzweise rehabilitativ verstanden werden. Ihre Verbreitung und Nutzenanwendung liegt jedoch im Interesse aller, der Betroffenen, der Rehabilitation und der Gesellschaft. Dabei gilt: »Was wir fördern, wenn wir den erkrankten Menschen begleiten, ist nicht die Gesundheit selbst, sondern die Suchbewegung nach der spezifischen Lebenskompetenz und Lebenserfahrung, die aus der Befindlichkeitsstörung herausführt« (KEIL 1997, 188). Diese Grundüberzeugung gilt mit Abwandlungen auch für Behinderung und Rehabilitation.

Zusammenfassende Thesen

1. Theorie und Praxis der Arbeit mit behinderten Menschen sind aus gutem Grund institutionalisiert und arbeitsteilig organisiert, trotzdem wächst die Kritik an der Stückelung von Lebenswirklichkeit und fördert den Wunsch nach Ganzheit;
2. die angebotenen Konzepte der Ganzheitlichkeit entsprechen nur bedingt dem modernen Wissenschaftsverständnis, dennoch kann die »Rehabilitation im Lebenslauf« als Einstieg und als Chiffre der biografischen Verankerung von Lebensprozessen dienen;

3. im Vordergrund steht dabei ein pragmatisches Bemühen zur Verknüpfung von Wissen und Herstellung eines Erkenntniszusammenhangs als »Querschnittswissen(schaft)«;
4. Praxislösungen zielen dann auf die Kooperation behinderungsbezogener Aktivitäten als »sozial-rehabilitative Dienste«, aber auch auf die Vernetzung spezialisierter Einrichtungen im Sinne einer umfassenden »sozialen Rehabilitation«;
5. Forschungsansätze präsentieren sich – vorrangig mit Blick auf Krankheit – als Lebensbelastungs- und Bewältigungsforschung, Biografie- und Lebenslaufforschung, Bedürfnis- und Transaktionsforschung;
6. Theoriekonzepte entwickeln die Gesundheitswissenschaften gekoppelt mit einem neuen Gesundheitsverständnis im Salutogenese-Modell, in subjektiven und sozialen Gesundheitstheorien;
7. neben die berufspraktische und wissenschaftliche tritt schließlich eine anthropologisch-ethische Herausforderung, die die Ökonomie- und Effizienzgesichtspunkte in der Betrachtung von Gesundheit und Krankheit transzendiert;
8. alle diese Ansätze sind sinngemäß auf Behinderung und Rehabilitation übertragbar, wobei der Gesundheitsförderung und Ressourcenmobilisierung besondere Bedeutung zukommt;
9. entgegen einer verbreiteten Vorstellung sind Wohlbefinden und Gesundheit durchaus mit Behinderungen kompatibel, deshalb gilt es, Behinderte und ihr soziales Umfeld bei der Wiederaneignung von Lebensgeschichte und der Entwicklung von Lebensperspektiven zu unterstützen – auch durch Sonderpädagogik und Soziale Arbeit.

Literatur

- BMA (Hrsg.): 4. Bericht über »Die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation«. Bonn 1998
- BRÜDERL, L. (Hrsg.): Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung. Weinheim 1988
- BZGA (Hrsg.): Was erhält Menschen gesund? ANTONOVSKYS Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Köln 1998
- CLOERKES, G.: Soziologie der Behinderten. Heidelberg 1997
- CLOERKES, G./NEUBERT, D.: Behinderung und behinderte Menschen in verschiedenen Kulturen. In: ZWIERLEIN (Hrsg.) 1996, 587-600
- FALTERMAIER, T./KÜHNLEIN, I./BURDA-VIERING, M.: Gesundheit im Alltag. Laienkompetenz in Gesundheitshandeln und Gesundheitsförderung. Weinheim 1998
- FILIPP, S. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. 2. Aufl. München 1990
- FLICK, U. (Hrsg.): Wann fühlen wir uns gesund? Subjektive Vorstellungen von Gesundheit und Krankheit. Weinheim 1998

- GARZ, D.: Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von MEAD, PIAGET/ KOHLBERG bis zur Gegenwart. Opladen 1989
- GERMAIN, C.B./GITTEMAN, A.: Praktische Sozialarbeit. Das »Life Model« der Sozialen Arbeit. 3. völlig neue Aufl. Stuttgart 1999
- GEYER, S.: Macht Unglück krank? Lebenskrisen und die Entwicklung von Krankheiten. Weinheim 1999
- HAEBERLIN, U.: Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Bern 1996
- ICIDH – International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. Berlin 1995
- KEIL, A.: Rehabilitation als Wiederaneignung von Lebensgeschichte und Lebensperspektive. In: KRUMENACKER (Hrsg.): Liebe und Hass in der Pädagogik. Freiburg 1997, 181-189
- KOHLI, M.: Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN/ULICH (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, 303-317
- MAIER, K. (Hrsg.): Forschung an Fachhochschulen für Soziale Arbeit. Freiburg 1999
- MITTELSTRAß, J.: Forschung und Lehre – das Ideal Humboldts heute. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 15/98, 3-11
- MÖSSNER, P.: Wenig Chancen auf dem Arbeitsmarkt. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 7+8/1999, 155-157
- MÜHLUM, A.: Rehabilitation. In: EYFERTH/OTTO/THIERSCH (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied 1999 (in Druck)
- MÜHLUM, A.: Soziale Rehabilitation. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit Heft 4/1996, 316-333
- MÜHLUM, A./BARTHOLOMEYCZIK, S./GÖPEL, E.: Sozialarbeitswissenschaft – Pflegewissenschaft – Gesundheitswissenschaft. Freiburg 1997
- MÜHLUM, A./KEMPER, E.: Rehabilitation in Berufsförderungswerken. Freiburg/Br. 1992
- MÜHLUM, A./KEMPER, E.: Sozialarbeit und Rehabilitation. In: SPECK/MARTIN (Hrsg.) 1990, 3-27
- MÜHLUM, A./OPPL, H. (Hrsg.): Handbuch der Rehabilitation. Neuwied 1992
- NEUBERT, D./CLOERKES, G.: Behinderung und Behinderte in verschiedenen Kulturen. 2. Aufl. Heidelberg 1994
- PLAKE, K.: Die Sozialisationsorganisationen. Opladen 1981
- SCHUCHARDT, E.: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. Bad Heilbrunn 1987
- SEYD, W. (Bearbeiter): Gesicherte Rückkehr. Berufliche Rehabilitation in Lebensberichten. Hamburg 1993
- SPECK, O./MARTIN, K.-R. (Hrsg.): Sonderpädagogik und Sozialarbeit. Handbuch der Sonderpädagogik Band 10, Berlin 1990
- STADLER, H.: Rehabilitation bei Körperbehinderung. Stuttgart 1998
- STADLER, H.: Menschenwürde und Behinderung. In: ZWIERLEIN (Hrsg.) 1996, 165-174

- STICHWEH, R.: Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen. Frankfurt 1994
- TRÖSTER, H.: Einstellungen und Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderungen. In: ZWIERLEIN (Hrsg.) 1996, 187-195
- VOGES, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen 1987
- VONDERACH, G.: Qualitative Biographieforschung. Bamberg 1994
- WILKEN, U.: Selbstbestimmt leben II – Handlungsfelder und Chancen einer offensiven Behindertenpädagogik. 3. Aufl. Hildesheim 1999
- WILKEN, U.: Würde und Selbstbestimmung wahren. In: FRIEBE/WETZLER (Hrsg.): Selbstbestimmt leben in sozialer Abhängigkeit. Mosbach 1998, 89-116
- WITTE, W.: Einführung in die Rehabilitationspsychologie. Bern 1988
- ZWIERLEIN, E. (Hrsg.): Handbuch Integration und Ausgrenzung. Neuwied 1996

Wissenschaftliche Menschlichkeit? Eine Reflexion zu den Anfängen der Geistigbehinderten-Pädagogik

Wolf Rainer Wendt

Der behinderte Mensch konnte bis ins 19. Jahrhundert von Glück sagen, wenn er Barmherzigkeit erfuhr. Das Zeitalter der Vernunft (und der beginnenden Industrialisierung) hatte ihn des Vorzugs beraubt, als Objekt christlich motivierter Mildtätigkeit Geltung zu haben. Der geistig behinderte Mensch war nun, wenn er aus dem Schutzraum der Familien- oder Dorfgemeinschaft trat, nur noch blödsinnig und hatte damit einen Status unter dem des Körperbehinderten, der als Krüppel seinen Mangel zu Markte trug. Dem Verlust stand allerdings der potentielle Gewinn für den geistig behinderten Menschen gegenüber, in seinem Zustand neuerdings als bearbeitbar, nämlich als unterrichtsfähig, praktisch bildbar und medizinisch heilbar betrachtet zu werden. Die wissenschaftliche und technische Ausrichtung in der Behandlung von Menschen legte den Grund dafür, daß man sich der geistig behinderten Menschen anzunehmen vermochte – und gab ein Motiv dafür her, sich ihnen mit Interesse zu widmen.

Im Unterschied zum Krüppel erschien die Konstitution der Blödsinnigen und Idioten, wie man sie nannte, im Fadenkreuz der sich gerade etablierenden Disziplinen der Menschenbehandlung als eine depravierte oder krankhafte – gleich der des Irren – und somit als ein Zustand, der sich ändern ließ. Getrieben von Aufklärungsdrang, Entdeckerlust und Experimentierfreude zog die geistige Behinderung gleich dem psychischen Kranksein das wissenschaftliche Interesse auf sich. Im ersten deutschen Lehrbuch zur Thematik, dem »Versuch einer Pathologie und Therapie der Geistes- und Gemüthskrankheiten«, subsumierte Alexander HANDBORF (1811) die Geistesschwäche darunter. Das sich gerade disziplinierende Interesse formte sich sein Objekt aus – als Objekt ärztlicher Behandlung und pädagogischer Bemühung. Mit welcher Emphase das geschah, belegen die Berichte Jean ITARDS (ITARD 1972), die, vermittelt durch Philippe PINEL, eine erste breite öffentliche Aufmerksamkeit für die Bildbarkeit anscheinend nur unerzogener oder tatsächlich geistigbehinderter Kinder fanden, und Edouard SEGUINS Darlegungen (1846) zur physiologisch angelegten Funktionsschulung, die er seit 1837 in der (Abteilung für idiotische Kinder der) Pariser Anstalt Bicetre unternahm, nachdem er auf einem Jahr-

markt die Dressur von Flöhen gesehen und sich an dem Verfahren begeistert hatte. Der soziale Beweggrund, im allgemeinen Fortschritt der Gesellschaft dem mannigfaltigen Elend unter ihren Angehörigen begegnen zu müssen, ließ sich mit der Erfahrung verbinden, in der Behandlung dieser Menschen, auch der schwachsinnigen, erfolgreich wirken zu können. Meine These ist nun, daß in der Konstruktion des Objekts der Behandlung und Erziehung Wege gegangen wurden, die nicht durch die Natur der Behinderung, gar aus Bedürfnissen behinderten Lebens vorgezeichnet waren. Vielmehr kam, wie zu zeigen sein wird, die Autopoiesis, der Selbstentwurf klinischen und pädagogischen Denkens zum Zuge. Es bestätigt sich, wenn es sich erst einmal eingerichtet hat, empirisch. Wie es seinen Gegenstand mit Macht »in den Blick« nimmt, bestimmt über diesen Gegenstand. Michel FOUCAULT hat den »klinischen Blick« als einen zunächst nur beobachtenden beschrieben, der nach gewonnenem Durchblick (Diagnose) die Operation erlaubt (FOUCAULT 1976, 121 ff.). Am Bett des Kranken übt sich der Beobachter in Zurückhaltung, was seine Theorien und seine Einbildungskraft betrifft. Er öffnet sich der Unmittelbarkeit des Eindrucks mit dem Ziel, das Sichtbare richtig zu beschreiben. Auf die wissenschaftliche Beschreibung kommt es an, und deshalb reduziert der klinische Blick das Beobachtete auf das, was sich wiedergeben läßt, auf seine Lesbarkeit, mithin auf die Sprache des Klinikers. SÉGUIN beobachtet genau die physiologischen Funktionen des idiotischen Kindes, konstatiert ihren unentwickelten Zustand und macht sich daran, diese Funktionen individuell zu trainieren (vgl. zur Methode SÉGUINS ausführlich: HÄNSEL (1974). Dem Fortschritt in der Differenzierung von Krankheiten und Defekten folgt der Fortschritt in der Methode ihrer Behandlung.

Physiologie und Moral

Edouard SÉGUIN stand unter dem Einfluß der frühsozialistischen Lehren SAINT-SIMONS, der die »positive Wissenschaft« der Physiologie als Grundlage für die erzieherische und sittliche Ertüchtigung der Menschen betrachtet hatte (vgl. HÄNSEL 1974, 46 ff.). Der physiologische Ansatz schien beim idiotischen Kind wegen des »Verfalls der Fähigkeiten«, der bei ihm zu beobachten war, besonders angemessen. SÉGUIN bewies nun wissenschaftliches Geschick in der Herleitung seiner »physiologischen Erziehung« aus den somatischen Gegebenheiten, derenthalben die Mediziner seiner Zeit von Erziehung in der Behandlung von Idioten nichts hielten. Der Mensch sei eine Einheit von Aktivität (als Funktion des Gefühls), Intelligenz (als Funktion des Geistes) und Wille (die Moral in Funktion): in diesen drei Lebensäußerungen sei der Idiot »physiologisch krank«; die »physiologische Erziehung« kräftige die Lebensäußerungen, indem sie der natürlichen Evolution der Funktionen eines Kindes folgt und zur richtigen

Diät in der Ernährung Übungen der Motilität (Muskeltraining), die Nachahmung, Wahrnehmungsübungen und Anschauungsunterricht einsetzt. Durch »moralische Behandlung« schließlich werde auch der Wille ausgebildet – vorwiegend durch direkte Zuwendung. »Traitement moral« führt nach SÉGUIN weg von den groben Praktiken des seinerzeit üblichen »traitement médical«, die er für unphysiologisch halten konnte (vgl. HÄNSEL 1974, 83 ff.).

In den Anfängen der wissenschaftlichen Psychiatrie ist man »Somatiker« oder »Psychiker« oder beides nebeneinander. Man behilft sich mit »häufigem Aderlaß« oder wendet »Electricität« an und hält viel von frischer Luft und moralischer Ermunterung. Bei größerer »Desorganisation des Gehirns« war aber kaum »Besinnung« zu erwarten. Die Stufen des »Blödsinns oder Cretinismus«, die HAINDORF (1811) in seinem Werk akribisch beschreibt, geben zuunterst die Existenz als »reine Vegetation« zu erkennen, während auf der zweiten Stufe der »thierische Instinct« hervortritt, dem noch die Menschlichkeit abgeht. Auf der »dritten Stufe« läßt sich der Blödsinnige bereits »abrichten«; andernfalls bleibt er seinen Gemütsregungen passiv hingegeben, entweder »albern« oder »dumm«, »einfältig« oder »stumpf«. Auf der vierten »Stufe des Blödsinns« ist nach HAINDORF eine »leidliche Verstandesfähigkeit« gegeben, allerdings bei »Unmöglichkeit der Humanität im Geiste und Gemüthe«. Über die Beschreibung hinaus reicht das klinische Interesse HAINDORFS nicht. Auch Ärzte, die seine Systematik weiter differenzieren, machen in der Behandlung, soweit sie darauf eingehen, wenig Unterschiede (vgl. HAUSS 1989, 23 ff.).

Der Erzieher indes, zumal der seelsorgerisch handelnde, teilt die Zurückhaltung des Mediziners im klinischen Blick nicht. Im Falle der Behinderung nimmt der Blick des Lehrers seinen Zögling gleich pädagogisch eingreifend in Anspruch. Nach SÉGUIN: »Während der Blick des Ersten abwechselnd fragend, antreibend, fordernd, ermutigend, liebkosend usw. ist, ist der Blick des Letzteren ausweichend, feindlich, unterwürfig, zornig oder dankbar, indem er seinen Ausdruck von Gefühlen entlehnt, die von dem Ersten erregt werden. Um dieses Resultat zu erreichen, muß des Lehrers Blick von dem des Anderen Besitz ergriffen haben, muß ihn fest sondiert, durchdrungen, fixiert, dirigiert haben; und hier wird der beständige Gebrauch des Blickes, der schon im physiologischen Training beschrieben wurde, durch seinen Gebrauch im moralischen Training und vice versa verstärkt gefunden.« (zit. nach MÖCKEL 1988, 134)

Der Blick ist bei den früh in der Behandlung und Erziehung geistig-behinderter Kinder Engagierten allerdings weniger ein naturwissenschaftlich ausgebildeter, sondern meist ein religiös überzeugter. Ihm ist keine Zurückhaltung geboten. Die christliche Intention der »Rettung« bewog in der nachrevolutionären Restaurationszeit viele tatkräftige Christen zu einem Erbauungswerk, das sich nachgerade an den Elenden und Verahrlosten beweisen sollte. Davon zeugten Rettungshäuser für Kinder, Besuchsvereine,

mancherlei Asyle und eben auch die Gründung von Heilanstalten, in denen sich naturwissenschaftlich-medizinisch betriebene Heilung umstandslos mit einer auf das Seelenheil zielenden Pflege verbinden ließ. Die meisten Praktiker der frühen Behindertenfürsorge in Deutschland – von Karl Georg HALDENWANG in Wildberg (1835) über Wilhelm LÖHE in Neuendetelsau (1854, vgl. AMMON 1986), Julius DISSELHOFF in Kaiserswerth (1857), Johannes LANDENBERGER in Stetten bis zu Heinrich Matthias SENGLMANN in Hamburg – gehörten der christlichen Erneuerungsbewegung an, die auf evangelischer Seite in die Innere Mission mündete.

Die christliche Sicht der Dinge und Motivation zum Handeln wird *in Verbindung* mit wissenschaftlicher Aufklärung zweckmäßig. Jene Einstellung aber hatte Vorrang und wurde grundlegend für den Praktiker in den Anstalten. Sein »Glaube an ein menschliches Daseyn der Cretinen« (HELFERICH 1850, 6) bot den Halt, den er nötig hatte, wenn er sich auf medizinische Heilung nicht verlassen konnte, und der in dem Maße, in dem diese bestritten wurde, auf eine Entwicklungsfähigkeit der Seele orientierte. Erschien auch eine Bildbarkeit kaum gegeben, konnte er sich bei der Kreatürlichkeit selbst des armseligsten Blöden aufhalten: Wissenschaft ist disponibel, die Überzeugung aus dem Glauben nicht. SENGLMANN schließt seine Ausführungen zur »Arbeit an den Schwach- und Blödsinnigen« mit der geistlichen Ermahnung: »Wir haben zu bedenken, daß diese Ärmsten unter den Armen recht eigentlich berufen sind, ein ernstes Fragezeichen für die Christenheit zu bilden. An ihnen soll es sich zeigen, ob unsre Liebe stark genug sei, eine Pflege zu üben, die keinen Ekel kennt, ein Studium zu treiben, das es mehr mit den Tiefen des Unvermögens als den Höhen menschlicher Errungenschaften zu thun hat.« (SENGLMANN 1891, 60; vgl. zu seinem Theoriesystem: SENGLMANN 1885)

Das Schadhafte und das Brauchbare

In den Anfängen der Behandlung Geistigbehinderter zwischen 1830 und 1850 sahen sich Mediziner und Pädagogen berufen. Erst jene, weil sie den Schaden ausbessern, dann diese, weil sie Brauchbarkeit im Leben erreichen wollten, und beide nebeneinander. Schließlich gab die naturwissenschaftliche Medizin die Sache auf und überließ sie für hundert Jahre der Pflege hinter Anstaltsmauern. Die Hoffnung auf Heilung war verflogen, welche Erwartung zunächst pathologisch gegeben schien und den Arzt die ersten Schritte tun ließ.

Der Gründer der »Heil- und Pflegeanstalt für schwachsinnige Kinder« in Rieth (1849), aus der die heutige Diakonie Stetten hervorgegangen ist, der Arzt Georg Friedrich MÜLLER, erklärte 1850: »Daß man auch nur den Gedanken fassen, geschweige auszuführen suchen mag, blödsinnige Kinder bloß durch Erziehung zu heilen, möchte fast an Tollkühnheit, wenigstens

große Unkenntnis grenzen. Ohne allen Zweifel nimmt das Aertzliche hierbei die erste Stelle ein; der Arzt hat vorzubereiten, dem Lehrer in die Hand zu arbeiten; selbst der Arzt muß sich überaus zusammennehmen, um bei Ausrottung des Schadhaften das noch Brauchbare nicht zu zernichten« (Denkschrift 1899, 6). Von pädagogischer Seite sah Johannes LANDENBERGER, seit 1851 als »Hausvater« in der Anstalt, auf das Gleichgewicht medizinischen und erzieherischen Wirkens. Der Arzt müsse »bei seinen medizinischen und diätetischen Verordnungen pädagogisch, der Erzieher und Lehrer im Sinne wahrer Heilkunst verfahren; beide müssen also nach einem gemeinschaftlichem Plane arbeiten. Die Regeln für die Behandlung der Blöden und Geistesschwachen müssen beide, der Arzt und der Lehrer, der Entwicklung des gesunden Kindes entnehmen, da ja in der That der Verlauf des kranken Lebens nur aus den Gesetzen des gesunden Lebens recht begriffen werden kann« (LANDENBERGER 1899, 76).

Blödsinnige, Idioten, Kretine, Schwachsinnige - große Unterschiede machte man zunächst nicht (und konnte sich dabei medizinisch auf HÄNDORFS Ausführungen über die »Cretinen und Blödsinnigen« beziehen). Die Besonderheit des endemischen Kretinismus in den Alpenländern, dessen Verbindung mit dem Kropf man kannte, während der Jodmangel als Ursache noch unentdeckt war, zog ein spezifisch naturwissenschaftliches und medizinisches Interesse auf sich (MEYER 1973, 43 ff.) und beschäftigte die meisten der Protagonisten in der frühen Behindertenfürsorge (vgl. Denkschrift 1899, 11 ff.).

Die Erzieher unter ihnen bezogen sich vor allem auf den Schweizer Arzt Johann Jakob GUGGENBÜHL, der 1841 auf dem Abendberg bei Interlaken eine »Heilanstalt für Kretinen und blödsinnige Kinder« gegründet hatte, nachdem ihm die zufällige Beobachtung eines betenden jungen Kretins nahegegangen war, der das Beten offenbar ohne Unterricht gelernt hatte. Wieviel mehr mußte durch gezielte Unterweisung erreichbar sein?, schlußfolgerte GUGGENBÜHL. Er hielt wenig von der Lehre über den Kretinismus vor ihm; ihm wurde klar, »daß die gelehrte Forschung nur ein Element, das Zweite und Hauptsächliche aber die That, die persönliche Aufopferung und Liebe« sei und man nur dadurch praktisch vorankomme (GUGGENBÜHL 1853, 180).

GUGGENBÜHLS romantische Überzeugungen, was Höhenluft, Bäder und gesunde Ernährung bewirken können, und sein mit Eifer verbreiteter pädagogischer Optimismus zogen ein europaweites Interesse auf sich und führten zum Nachdenken und zur Nachahmung. Die ersten Anstalten in Deutschland lebten mit den durch GUGGENBÜHL geweckten Hoffnungen. Ihren Ausdruck finden die gesteigerten Erwartungen beispielsweise bei Carl Wilhelm SAEGERT, dem Gründer der ersten »Heil- und Bildungsanstalt für Blödsinnige« in Berlin (1845), in seinem Buch »Über die Heilung des Blödsinns auf intellektuellem Wege« (SAEGERT 1845). Er suchte durch »geeignete Reizmittel« in der rechten Abfolge die »blödsinnigen Individuen«

zur Entwicklung zu bringen. Bürgerliche Brauchbarkeit war das Ziel von SAGERTS Bildungsarbeit.

Jakob Heinrich HELFERICH, Taubstummlehrer wie SAEGERT, erst Mitarbeiter von GUGGENBÜHL und Lehrer in der 1847 gegründeten Anstalt Maria-berg, dann Vorsteher einer (kurzlebigen) Erziehungs- und Bewahranstalt für schwachsinnige Kinder, schreibt 1850: »Die Richtung der Naturwissenschaft in der Gegenwart, die geistige Cultur der Nationen und die allgemeiner erwachende intellektuelle Freiheit betrachten die verlassenen Cretinen, diese psychisch Tauben, immer mehr als Miterben des geistigen Erbtheils unseres Geschlechtes, und erkennen, daß es Sünde und Schande wäre, diese Verachteten und Geringsten länger auszustoßen aus dem Schooße der Menschheit, und sie thatlos zu überantworten an Verwilderung, an heidnische Blindheit und an den Untergang im eigenen Unrath; in welcher Weise das Wort Cretin ein trauriges, abschreckendes Zerrbild wird auf den Namen Mensch« (HELFERICH 1850, 6). HELFERICH erörtert des längeren die Nachforschungen und Erklärungen zu den Ursachen des Kretinismus und kommt zu dem Schluß, daß, wie auch die Anlagen und die schädlichen Einwirkungen jeweils zusammenkommen mögen, das Leiden überall am schlimmsten »die Kinder der ärmsten, unwissendsten, vorurtheilsvollsten, gleichgültigsten Eltern« treffe (a.a.O., 23). Die Erfahrung lehre, daß ihnen durch Erziehung aus ihrer »Entartung« und Verwahrlosung geholfen werden könne. HELFERICH schließt seine Erörterungen mit dem werbenden Hinweis auf die von ihm eingerichtete »Bildungsanstalt für Schwach- und Blödsinnige« ab. Sie habe den Zweck, die Zöglinge »durch eine angemessene pädagogisch-diätetische Behandlung für die Bildung und bürgerliche Brauchbarkeit tüchtig zu machen« (a.a.O., 84).

In den Darlegungen HELFERICHS zur »Behandlung der Cretinen« finden sich viele Einsichten in die Bedeutung der Frühförderung von behinderten Kindern. Dieses Wissen ist aber nicht direkt aus dem Umgang mit den Behinderten gewonnen, sondern aus Einstellungen erwachsen, die seit ROUSSEAU das pädagogische Denken bestimmten. Was allgemein gilt, gar romantisch verklärt ist, wird auch beim jungen Behinderten anempfohlen. In der frühen Kindheit »soll die Natur sich frei bewegen, und das, was geschehen kann, muß darauf ausgehen, daß Alles entfernt werde, was die Thätigkeit der Naturkräfte hemmen oder irre führen könnte; die Aufmerksamkeit des Kindes soll hingelenkt werden auf die großen und schönen Erscheinungen in der Natur und Kunst, was keine Schwierigkeiten hat. Wie frühe schon kann das Kind aufmerksam gemacht werden auf die strahlende Sonne, den Mond, nach dem es ja bald die kleinen Hände ausstreckt, auf den Regenbogen, den fliegenden Vogel, die Hausthiere; ... Diese und andere fast unzählbaren geringfügig und gleichgiltig scheinenden Dinge können sehr fördernd und fruchtbar gemacht werden durch eine treue, verständige Pflege für die Entwicklung und das Gedeihen des kindlichen Lebens, als Uebung der Sinne und Aufmerksamkeit, als Mittel, daß das junge

Leben erst in sich selbst Wurzel fasse, sich gründe, belebe und stärke« (HELFERICH 1850, 63). Die erbauliche Sicht wird nicht getrübt dadurch, daß HELFERICH zum Zustand des Blödsinnigen vorweg angenommen hat, daß hier die Natur durch Anlage und andere somatisch wirkende Einflüsse Ursache der Mißbildung oder »Entartung« der Kretinen ist. Die Schwere der Behinderung hält ihn nicht davon ab, in der »ersten Erziehung der zarten, bildsamen Natur« (a.a.O., 65) Ästhetik und grammatische Korrektheit im sprachlichen Umgang anzuraten. Er hat hier die seelische Natur des Menschen im Blick und läßt dabei die beschädigte körperliche Natur außer Betracht. Beider Trennung ist keine Thema, der Dualismus von Geist und Körper eine selbstverständliche Grundannahme.

Habilitieren oder rehabilitieren?

Ansichten von der Natur des Menschen haben immer darüber mitbestimmt, wie insbesondere mit behinderten Menschen umgegangen wurde. Udo WILKEN hat zum Gebrauch des Begriffes Rehabilitation geschrieben, ihm gehe die anthropologische Wertentscheidung voraus, »daß der behinderte Mensch in seinem Menschsein nicht erst zu ›habilitieren‹ ist, sondern daß es schon immer ›habilis‹ (hinreichend, geeignet) ist, daß sein menschlicher Wesenskern nicht defekt, sondern unversehrt ist und seine Zugehörigkeit zur menschlichen Gemeinschaft nicht zur Disposition steht« (WILKEN 1992, 9). Die Rehabilitierung der Betroffenen begründe ihren Anspruch auf Reparationsleistungen. Diese Einstellung tritt bei den Anstaltsgründern im 19. Jahrhundert hervor, aber nicht personenbezogen, nicht individualisiert, sondern der ganzen Gruppe der Elenden gegenüber, für die zu sorgen DISSELHOFF 1857 emphatisch aufruft. Die wissenschaftliche Betrachtung ist – von LANDENBERGER bis SENGELMANN – zu der Aufklärung da, was sich objektiv behandelnd und erzieherisch tun und erreichen läßt. Sie begibt sich nicht auf die Suche nach dem individuellen Ausdruck von Subjektivität, also nach einer spezifischen Mündigkeit.

Der naturwissenschaftliche Zugang läßt die Wertentscheidungen außer Betracht. Von der Menschlichkeit im Handeln ist in der Theorie keine Rede. Immer wieder wird der Blödsinnige mit dem Tier gleichgestellt oder – seit HENDORF – auf einer Stufe zwischen Tier und Mensch verortet. Der Arzt Carl RÖSCH, der die Anstalt Mariaberg einrichtete, schreibt »Über die ursprüngliche Entartung des Menschen oder den Cretinismus« (RÖSCH 1844, MAFFEI/RÖSCH 1844). Unter »Entartung« versteht RÖSCH einen negativen Entwicklungsprozeß. Anlagen und schädliche Einwirkungen wie schlechte Behandlung und Vernachlässigung in früher Kindheit führen die »Entartung« herbei. Positive Behandlung und Förderung können sie korrigieren. Die wissenschaftliche Abqualifizierung behinderten Lebens hindert nicht daran, sich ihm zu widmen. Selbst die Begründer der Heilpädagogik

GEORGENS und DEINHARDT, zehn Jahre lang Leiter der 1856 in Baden bei Wien gegründeten »Heilpflege- und Erziehungsanstalt »Levana« für geistes- und körperschwache Kinder«, sehen im Idiotismus eine »Entartung«, den »Verlust der Menschlichkeit«, wenngleich sie von »Seelenlosigkeit« nicht sprechen wollen.

Die Gemeinschaft, der anzugehören jeder Mensch einen gleichen Anspruch hat, ist eine Gemeinschaft von Werten und Normen. Also nicht eine bestimmte Gemeinschaft einzelner Menschen, die sich vielmehr in ihrem konkreten Verhalten daran messen lassen müssen, wie sie den Werten und Normen humaner Gemeinschaft jeweils entsprechen. Für den Christen ist es die gottgegebene Natur und Bestimmung des Menschen, nach der sich sein Handeln und auch die Erziehung und Versorgung des geistig behinderten Menschen zu richten hat. In diesem Sinne formulierte LANDENBERGER 1862 die »Grundsätze des Verfahrens« in der Anstalt Stetten. »Unsere Grundsätze für das Erfassen und Durchführen unserer Aufgabe gehen von dem *Wesen des Menschen* aus«, und da das Ziel der Erziehung »für den gesunden Menschen in Mündigmachung oder in der Befähigung des Zöglings zur Selbsterziehung« bestehe, »so kann auch für den Schwachsinnigen kein anderes Ziel aufgestellt werden, obwohl es ihm weit ferner liegt und schwerer zu erreichen ist als dem geistig gesunden Kinde, ja wenn es für ihn auch gar nicht zu erreichen ist; und wirklich liegt in der beharrlichen Verfolgung dieses Zieles das Geheimnis der Erziehung und Bildung Schwachsinniger. Es müssen die vorhandenen Kräfte geübt, der schwache Wille zur Selbstthätigkeit veranlaßt werden; es muß an das vorhandene Gesunde, Edlere und Höhere appelliert und dasselbe durch die Kanäle der Erkenntnis und des Gemüts gestärkt werden, damit es das Kranke, Unfreie, Tierische überwinde, beherrsche und dem vernünftig-verständigen Leben dienstbar mache« (LANDENBERGER 1899, 75 ff.). In dieser Richtung sei »Heilung« anzustreben. 1858 formulierte LANDENBERGER: »Wir betrachten den Schwachsinnigen dann als geheilt, wenn er zwar nicht jede Spur von Schwäche, jedes Ueberbleibsel seiner Krankheit, aber doch den Charakter der Unmündigkeit abgestreift hat, wenn er also nicht bloß arbeitsfähig geworden, sondern auch an Verständigkeit, Freiheit des Willens und sittlicher Gründung es so weit gebracht hat, daß er im bürgerlichen Leben wenigstens eine untergeordnete Stellung einnehmen und in sittlicher Beziehung für sich selbst verantwortlich gemacht werden kann« (a.a.O., 88). Die Werthaltung gibt einen sicheren Grund ab; die Wissenschaft tut es nicht. Sie definiert und diagnostiziert unterschiedlich, was da »krank« oder »tierisch« ist. Für den Pädagogen LANDENBERGER ist der »Wille« die »kränkste Stelle im Menschen«, so daß er am Willen den Hebel meint ansetzen zu müssen, um den Menschen »aus seinem tiefen Standpunkt auf einen höhern« zu heben (a.a.O., 77). Auf den »Stufen des Willens« (a.a.O., 96 ff.), angefangen von bloßer Gewöhnung, erreiche die Seele moralischen Charakter. Die gleiche Auffassung finden wir bei SENNELMANN (1891) in

seinen Darlegungen zum Wesen der Idiotie. Der Mensch sei frei geboren, und die Freiheit äußere sich beim normalen Menschen im Willen. »Hier muß auch das erste charakteristische Merkmal des abnormen Menschen, des Idioten liegen. In der That so ist es. Die motorische Seelenkraft des Idioten ist entweder ein instinktiver Trieb oder Nachahmungstrieb, oder es leiten ihn Willkür, Eigensinn, oder ein schwacher vernünftiger Wille.« (SENGELMANN 1891, 9 f.)

Der Idiot sei unfrei in seinem Willen, gebunden an Triebe, die er nicht beherrsche, sondern die ihn leiten. Der willkürlich oder eigensinnig handelnde Schwachsinnige erreiche bereits einen höheren Standpunkt, auf dem dann ein schwacher vernünftiger Wille zum Zuge kommen können, sofern man das Selbstvertrauen des Idioten zu wecken vermag. Selbstvertrauen sei auf jeder Stufe nötig, so SENGMANN (1891, 12), wenn die Idioten überhaupt bildungsfähig werden sollen. Wie gering es sei, man müsse an den Vermögen ansetzen, das in dem Geistesschwachen liege. SENGMANN kommt dabei auf LANDENBERGER zurück, einer »pädagogischen Autorität auf diesem Gebiete«, und zitiert dessen Einteilung in »eigentlich Blödsinnige, deren Wille nur Triebwille ist, Kranksinnige, nämlich Gemütsstumpfe, Alberne, Aufgeregte, mit Willensabnormitäten Behaftete u. f. m., bei welchen die Willkür sich zwar entwickelt hat, es aber nicht zum vernünftigen Leben kommt, und endlich Schwachsinnige, welche wirklich Vernunft und Willensfreiheit haben, aber in geringerm Grade als der geistig gesunde Mensch« (1891, 15). Im Umgang mit den geistig behinderten Kindern hat LANDENBERGER die Möglichkeiten der Gemütsbildung bei ihnen erfahren, und er sucht sie durch Empirie zu erweitern und mit den Möglichkeiten der Verstandesbildung und der Vermittlung praktischer Fertigkeiten zu verbinden. Er teilt mit anderen Protagonisten der Geistigbehindertpädagogik die Überzeugung, daß den niederen Trieben edlere, höhere Gefühle entgegengesetzt werden müssen. Es sei die Aufgabe der Erziehung beim Cretinen, schreibt HELFERICH (1850, 79), »die Macht der Sinnlichkeit zu brechen, Alles, was zur Nachahmung und Gewohnheit im Bösen verleiten könnte, zu entfernen, dem Willen seine Freiheit zu sichern, das Verlangen nach Veredlung zu wecken, den Widerspruch des Thierischen mit dem Geistigen zu lösen und der sittlichen Natur im Kampf mit der sinnlichen zum Siege zu verhelfen«.

Das Extrem der Wohltätigkeit

Da man andere wirksame Faktoren nicht erkannte oder nicht beachtete, ließen sich Verhaltensänderungen bei den oligophrenen Kindern auf die pädagogischen Bemühungen, mithin auf den Einsatz der Erzieherperson zurückführen. Da der »Idiotenfreund« (SENGELMANN) mit den außerordentlich Schwachen und »Entarteten« umging, erschien sein Engagement ihm

selbst großartig und die Arbeit ihrer extremen Natur wegen besonders verdienstvoll. Dafür konnte einer schon die Entbehrungen auf sich nehmen, welche die Beschränkungen des Anstaltslebens mit sich brachten. Im 19. Jahrhundert wagen sich die einen Tüchtigen ins Eismeer und an die unwirtlichsten Gestade, halten sich bei fremden Völkern auf oder machen die gefährlichsten Experimente. Auch die anderen, philanthropisch Tüchtigen, tun das Äußerste: sie nehmen sich im inneren Volksleben der absoluten Verwahrlosung und Verelendung an, so daß es sie los wird. Sie begeben sich in den »Abgrund einer geistigen Nacht« (HELPERICH 1850, 8) und ekeln sich nicht vor den Verunstaltungen, von denen sie sich täglich umgeben sehen. Aus der Abgeschiedenheit des Asyls melden sie wissenschaftliche und seelsorgerische Erfolge wie Forschungsreisende und Missionare seinerzeit aus exotischer Ferne.

Wie sehr man sich dabei überhob, zeigt die Parallele, die HELPERICH in kolonialistischer Attitüde zieht: »Was die Macht der Erziehung über den Menschen vermag, das sehen wir an einzelnen, ganz entarteten, versunkenen Völkern, wie wir sie in Afrika, Amerika und Asien treffen; sie, die man wegen ihrer körperlichen Hemmungsbildung und geistiger Verthierung lange Zeit als Auswürflinge der Menschheit betrachtete, sind unter dem Einfluß der gebildeten Europäer dennoch einer sittlichen und bürgerlichen Erhebung und Umgestaltung fähig; z. B. die Buschhottentotten, Balalas, Negritos, Papuas, Pescheräh, Koräken, Feuerländer. Wenn eine höhere Cultur, christliche Civilisation auf den Inseln Manila und Luzon sich Bahn brechen wird, so werden auch hier die Bewohner, die in ihren gesellschaftlichen Verhältnissen den tiefsten Grad der Thierheit zeigen, veredelt, erzogen, vermenschlicht werden. Obleich diesen Völkern allen bis auf einen gewissen Grad der Keim, die Fähigkeit einer höhern Entwicklung inwohnt, so würden sie doch immer auf ihrem an die Thierheit grenzenden und in dieselbe übergehenden Culturstand verharren, wenn sie nicht durch Erziehung veredelt würden. In gleicher Weise verhält es sich mit der Entwicklung der Cretinen, die zu ohnmächtig sind, sich selbst zu helfen.« (HELPERICH 1850, 55 f.)

Einmal im Schwung der Vergleichung, findet der Autor: »Es gibt ganze Völkern, welche sich zur kretinischen Entartung hinneigen, wie die *Albinos* auf Panama, die *Leukäthiopen* Guinea's, die *Quimos* in den Gebirgen von Madagaskar, die *Kakerlaken* an den Mündungen des Ganges« (a.a.O., 56). Für die Bildungsarbeit ward unter den gemachten Voraussetzungen ein schier unendliches Feld aufgemacht. Umgekehrt ließ sich die Arbeit an den Blödsinnigen im eigenen Land als Übung für den generellen Zivilisationsauftrag in der Welt der Unbedarften betrachten.

Den Pädagogen erschien auch die gepriesene europäische Kultur nicht ungeteilt. Deutsche Bildung hob sich ab von welscher Intelligenz. In seinem Rückblick auf die Geschichte der Hilfe für »Idioten« läßt SENNELMANN, Begründer und Leiter der Alsterdorfer Anstalten, das Werk der »Idioten-

heilpflege« fast gleichzeitig mit GUGGENBÜHL auf deutschschweizer Seite und mit Edouard SÉGUIN auf »romanischem Boden« beginnen. So freundlich er SÉGUIN an anderer Stelle beurteilt, der nationalistische Zungenschlag bleibt nicht aus: »Wie verschiedenartig war dieser Anfang! Es ist, als ob die Verschiedenartigkeit der äußeren Veranlassung schon maßgebend hätte sein sollen. Auf deutschem Boden die betende Menschenseele – der Seedorfer Kretin – auf französischem die dressierten Insekten. Dort Geistes- und Gemütsbildung, hier als Führer ein Traitement moral, hygiène et éducation des idiots (Paris 1846), wo die Einwirkung auf die Intelligenz alles in allem war.« (SENGELMANN 1891, 26)

Die Selbstlosigkeit des Einsatzes genügt nicht. Er soll auch Charakter beweisen. Während das Subjekt der Behinderten hinter der Objektivität der Beschäftigung mit ihnen zurücktritt, wird das Subjekt derjenigen, die sich auf diesem Gebiet hervortun, ausführlich gewürdigt, positiv wie negativ. GUGGENBÜHL irrte zwar in der Frage der Heilbarkeit, aber als kreativer Unternehmer bleibt er als »Urheber der Idiotenheilpflege« bestehen (SENGELMANN 1891, 26). Andere folgten ihm und konnten ebenfalls mit ihrem »Liebeswerk« Anerkennung erwarten. Sengelmann würdigt die französischen und die angloamerikanischen Protagonisten, allerdings: »Mag an Großartigkeit der einzelnen Anstalten unser Vaterland Nordamerika und Großbritannien weit nachstehen, so läßt sich doch nicht leugnen, daß die Gründlichkeit der deutschen Arbeit, die Innigkeit des deutschen Gemütes auch dem deutschen Idiotenwesen sein Gepräge verliehen hat.« (SENGELMANN 1891, 29)

Die sich hier äußernde, im 19. Jahrhundert verbreitete, nationalistische wie kulturelle Arroganz verweist uns in ihrer Kontradiktion auf eine These von Hartmut DIEßENBACHER (1988), wonach der »bürgerlicher Altruismus« im 19. Jahrhundert nach dem Handlungsmuster eines *Abenteurers* organisiert gewesen sei. Man wagt sich in die unbürgerliche Fremde und tut jenseits der Grenze (in fernen Ländern oder im heimischen Asyl) Dinge, die man diesseits der Grenze nicht tut oder tun kann.

DIEßENBACHER erläutert seine These vom »abenteuernden Altruismus« unter anderem an der Biographie Friedrich von BODELSCHWINGHS. »Der Abenteurer zieht aus in die Fremde, gerät in eine andersartige Welt, um sich mit schlechterdings fremdartigen Menschen auseinanderzusetzen. Hier muß er sich bewähren. Selbst wenn die Analogie ungewöhnlich klingt: Die Handlungspartner werden austauschbar. Was dem klassischen Abenteurer die Sirenen und Indianer, Präriejäger, Goldsucher und Piraten sind, ist dem altruistischen Abenteurer der Gestrandete und Ganove, der Krüppel und Obdachlose, das Straßenmädchen, das Waisenkind, der Epileptiker und Geisteskranke.« (DIEßENBACHER 1988, 279 f.) Es handele sich bei diesem Altruismus um »individualistische Streifzüge durch gesellschaftliches Niemandsland« (294). DIEßENBACHERS Denunziation geht allerdings an dem sozialen Auftrag vorbei, der sich von den handelnden Personen mit der

einen oder mit einer anderen Motivation wahrnehmen läßt. Im Hinblick auf die geistig Behinderten sind die Motivationen nebeneinander und in Konkurrenz wissenschaftliche, philanthropische, ordnungspolitische, medizinische, seelsorgerische, erzieherische.

Den Pädagogen, so HELFERICH, obliegt die Sorge für die »Humanisierung« der Cretinen: »Dieser mein Glauben ist um so gewisser, weil eine fünfjährige Erfahrung und treue Beobachtung mir die Wahrheit zur unerschütterlichen Überzeugung gemacht hat, daß diesen geistig Armen nur dann geholfen werden wird, wenn sie die Erziehung, im weitesten Sinne des Wortes, in ihre Obhut und Pflege nimmt. Es war eine sehr irrige Ansicht, daß man meinte, ihre Behandlung sey ganz vorzugsweise eine medicinische. Sehe ich ab von der vernünftigen Regulierung der Diät und der Sorge für gesunde Luft und Reinlichkeit durch Waschen und Baden, was schon in den Vorschriften der physischen Erziehung liegt, so weiß ich durchaus nicht, welchen positiven Gewinn diese Kinder von dem gegenwärtigen Standpunkt der Medicin, unserer Aufgabe gegenüber, zu erwarten hätten, da dieselbe – außer der Anwendung von Leberthran und Friktionen – keine Hilfe kennt.« (HELFERICH 1850, 81)

Ob die Kinder nun als Patienten ärztlich behandelt oder als Zöglinge unterrichtet werden, sie sind in jedem Fall Objekte von Besserungsabsichten, die nicht an der subjektiven Bedürftigkeit des einzelnen Kindes ansetzen. Der endemisch auftretende Kretinismus drängt sich mit seinen Erscheinungsbildern auf, und die sind weniger individuell als vielmehr typisch. Bei allen Unterschieden und Abstufungen, die beschrieben werden: Wenn man etwas erreichen kann, tritt es in einer Veränderung des Bildes hervor, den das Kind bietet.

Seine »Humanisierung« geht auf das Subjekt des einzelnen behinderten Menschen nicht ein. Er bleibt der Andere, ein Fremder in seiner Abnormalität, dessen Anderssein als Typus beschrieben und klassifiziert wird. Weder die Wissenschaft in der Theorie noch der Altruismus in der Praxis nehmen den behinderten Menschen in das Selbst derjenigen auf, die sich mit ihm beschäftigen. In den Berichten ist nicht zu lesen, daß da »unter uns« oder »unter unseren Kindern« das eine oder andere ist, dem wir uns wegen seiner Behinderung besonders zuwenden: teilnehmend, weil uns angehörend. Erst ein Jahrhundert später spricht die »Lebenshilfe« von Eltern geistig behinderter Kinder derart von ihnen und läßt sie so an der Mündigkeit der Betroffenen teilhaben. Dabei wird das *Leben mit ihnen* primäres Objekt der Bearbeitung und Gegenstand wissenschaftlichen Bemühens und darin der Zustand der Behinderung und die Möglichkeit der Förderung und hilfreichen Begleitung.

Resümee

Im monadisch (durch wissenschaftliche Disziplin wie in pädagogischer Mission) geschlossenen Horizont der Wohltätigkeit bleibt anfänglich der persönliche Erlebens- und Erfahrungshorizont des behinderten Menschen ausgeblendet. Kretine und andere Blödsinnige werden im 19. Jahrhundert nach ihrem Erscheinungsbild beschrieben und eingestuft und nach der disziplinären Logik erst des Arztes und dann des Pädagogen behandelt. Die Objektivität des wohlmeinenden, wissenschaftlich gebildeten Helfers läßt der Subjektivität seiner Klienten keinen Raum. Indes erschließt die Intersubjektivität der (christlichen) Wertorientierung den für Nicht-behinderte und Behinderte gemeinsamen Horizont der Humanität.

Leben mit geistiger Behinderung kann sich (unter uns, in Gemeinschaft) nur entfalten, wenn Subjektivität sich seiner annimmt und es selbst sein läßt. In der Konsequenz ist die Normalisierung des »anormalen« Lebens gefordert. Sie darf allerdings nicht funktional verkürzt werden und muß frei bleiben von utilitaristischer Verkürzung (WILKEN 1998, 90). »Es gibt keine bessere *Rehabilitation*, als den Ausschluß von den sonst allen zugänglichen sozialen Lebenszusammenhängen rückgängig zu machen. Es gibt keine bessere *Integration*, als die Dinge des alltäglichen Lebens mit denjenigen, die sie nicht alleine bewältigen können, gemeinsam zu organisieren. Es gibt keine bessere Förderung, als behinderte Menschen selbst ihre Bedürfnisse entdecken und einfordern zu lassen (und sei es auch in der Form, durch ihr Gegenwärtig-Sein ihren Hilfebedarf zu demonstrieren) statt ständig als Advokat dazwischenzutreten« (FIB 1995, 14). Das sind alles Anforderungen an gemeinsame Lebensgestaltung (statt an Behandlung und Fürsorge).

Ein anderer Schluß nach 150 Jahren der Versorgung geistig behinderter Menschen besteht in der Erkenntnis, daß das Bemühen, dem geistig behinderten Menschen gerecht zu werden, die Differenz des jeweils anders geführten, sich verschieden entfaltenden und verschieden verstehenden Lebens nicht aufhebt. Wir können nur (in Sozialer Arbeit) auf ein humanes, ziviles *Zusammenleben* setzen und es konvivial zu gestalten versuchen.

Literatur

AMMON, J.: Die Behindertenarbeit der Neuendettelsauer Diakonissenanstalt von der Gründung (1854) bis zum Ersten Weltkrieg. Peter Lang, Frankfurt am Main 1986

Denkschrift zur Feier des fünfzigjährigen Bestehens der Heil- und Pflege-Anstalt für Schwachsinnige und Epileptische in Stetten i. R. C.W. Mayer'sche Buchdruckerei, Schorndorf 1899

DIEBENBACHER, H.: Altruismus als Abenteuer. Vier biographische Skizzen

- zu bürgerlichen Altruisten des 19. Jahrhunderts. In: SACHSE, C./ TENNSTEDT, F. (Hrsg.): Jahrbuch der Sozialarbeit 4. Rowohlt, Reinbek 1981, S. 272–298
- DISSELHOFF, J.: Die gegenwärtige Lage der Cretinen, Blödsinnigen und Idioten in den christlichen Ländern. Ein Noth- und Hülfesruf für die Verlassensten unter den Elenden an die deutsche Nation. Marcus, Bonn 1857
- FANDREY, W.: Krüppel, Idioten, Irre. Zur Sozialgeschichte behinderter Menschen in Deutschland. Silberburg-Verlag, Stuttgart 1990
- FIB E.V. (Hrsg.): Leben auf eigene Gefahr. Geistig Behinderte auf dem Weg in ein selbstbestimmtes Leben. AG SPAK, München 1995
- FOUCAULT, M.: Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. Ullstein, Frankfurt am Main 1976
- GEORGENS, J. D./DENNHARDT, H. M.: Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Fleischer, Leipzig 1861
- GUGGENBÜHL, J. J.: Die Heilung und Verhütung des Cretinismus und ihre neuesten Fortschritte. Mittheilungen an die schweizerische naturforschende Gesellschaft. Huber, Bern 1853
- HÄNSEL, D.: Die »physiologische Erziehung« der Schwachsinnigen. Edouard Séguin (1812-1880) und sein Konzept einer medizinischen Pädagogik. Hans Ferdinand Schulz, Freiburg i. Br. 1974
- HAINDORF, A.: Versuch einer Pathologie und Therapie der Geistes- und Gemüthskrankheiten. Braun, Heidelberg 1811
- HAUSS, F.: Von der Zwangsjacke zur Fördergruppe: geistig Behinderte in der Geschichte der Psychiatrie. Medizinhistorische Untersuchung über das sich wandelnde Krankheitsverständnis anhand von Psychiatrielehrbüchern ab 1850. Peter Lang, Frankfurt am Main 1989
- HELFERICH, J. H.: Das Leben der Cretinen mit besonderer Rücksicht auf Psychologie, Physiologie, Pathologie, Pädagogik und Humanität nach Grundlage der neuesten Ergebnisse der Wissenschaft und mehrjährigen eigenen Erfahrungen. J. B. Müller, Stuttgart 1850
- ITARD, J.: Gutachten über die ersten Entwicklungen des Victor von Aveyron, 1801 In: MALSON, L.: Die wilden Kinder. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1972, S. 114–220
- LANDENBERGER, J.: Auszüge aus den Schul- und Jahresberichten des Inspektors Landenberger. In: Denkschrift ..., 1899, S. 73–147
- MAFFEI, C./RÖSCH, C. H.: Neue Untersuchungen über den Kretinismus oder die Entartung des Menschen in ihren verschiedenen Graden und Formen. Enke, Erlangen 1844
- MEYER, D.: Erforschung und Therapie der Oligophrenien in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Marhold, Berlin 1973
- MEYER, H.: Geistigbehindertenpädagogik. In: SOLAROVÁ, S. (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart 1983, S. 84–119

- Möckel, A.: Geschichte der Heilpädagogik. Klett-Cotta, Stuttgart 1988
- RÖSCH, C.: Über die ursprüngliche Entartung des Menschen oder den Kretinismus und die Heilung und Erziehung kretinischer Kinder. In: Blätter aus Süddeutschland für das Volks-Erziehungs- und Volks-Unterrichts-Wesen 8/1844, S. 135–169
- SAEGERT, C. W.: Über die Heilung des Blödsinns auf intellectuellem Wege. Selbstverlag, Berlin 1845
- SÉGUIN, E.: Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés ou tetardés dans leur développement, agités des mouvement involontaires, débiles, muets non-sourds, bègues, etc. Baillière, Paris 1846
- SENGELMANN, H. M.: Idiotophilus. 1. Bd.: Systematisches Lehrbuch der Idioten-Heil-Pflege. Allen Idiotenfreunden und besonders den Vorstehern und Leitern von Idioten-Anstalten, Pädagogen und Ärzten gewidmet. Dietrich Soltau, Norden 1885
- SENGELMANN, H. M.: Die Arbeit an den Schwach- und Blödsinnigen. Friedrich Andreas Berthes, Gotha 1891
- WENDT, W. R.: Geschichte der Sozialen Arbeit. 4. Aufl., Ferdinand Enke, Stuttgart 1995
- WILKEN, U.: Selbstbestimmt leben – Handlungsfelder einer offensiven Behindertenpädagogik. Georg Olms, Hildesheim 1992
- WILKEN, U.: Würde und Selbstbestimmung wahren – Das Basisethos offensiver Behindertenpädagogik und seine rehabilitativen Konsequenzen. In: FRIEBE, St./WETZLER, R. (Hrsg.): Selbstbestimmt Leben in sozialer Abhängigkeit. Johannes-Anstalten, Mosbach 1998, S. 89–116

Sozialpädagogik der freien Lebenszeit

Re-Animation des Diskurses zwischen Sozialer Arbeit und Pädagogischer Freizeitforschung

Reinhold Popp

FREIZEITPÄDAGOGIK hat sich vor allem aus den pädagogischen Teildisziplinen *Erwachsenenbildung* und *Sozialpädagogik/Sozialarbeit* herausentwickelt. Abgesehen von »Innovationswiderständen« mancher allzu traditionsverhafteter VertreterInnen dieser Herkunftsdisziplinen haben jedoch überzogene Abgrenzungs- und Autonomiebestrebungen führender FREIZEITPÄDAGOGEN zu einer weitgehenden Ausblendung freizeitwissenschaftlicher Argumentationszusammenhänge aus dem Diskurs der SOZIALPÄDAGOGIK/SOZIALARBEIT und ERWACHSENENBILDUNG geführt.

Den Weg der Freizeitpädagogik von den großen Innovationsansprüchen zur Ausgrenzung aus dem sozialpädagogischen und andragogischen Diskurs möchte ich im Folgenden nachzeichnen.

Vom Innovationsanspruch in die Isolation

Die Begriffe »Freizeitpädagogik«, »Freizeitpädagoge« und »Freizeitkultur« wurden erstmals 1929 in dem von dem Pädagogen und Erwachsenenbildner Fritz KLATT herausgegebenen Sammelband »Freizeitgestaltung. Grundsätze und Erfahrungen zur Erziehung des berufsgebundenen Menschen« verwendet. Bis zu den sechziger Jahren unseres Jahrhunderts kam diesen Begriffen allerdings in der pädagogischen Diskussion eine nur sehr marginale Bedeutung zu.

Ein systematischer Diskurs zur Freizeitpädagogik begann erst Mitte der sechziger Jahre. (u. a.: GIESECKE 1967 und 1968, MESTER 1961, PÖGGELER 1965, RÜDIGER 1965, WEBER 1963). Eine stärkere freizeitpädagogische Orientierung der Schulpädagogik, vor allem aber der Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung stand in dieser Phase im Mittelpunkt des Interesses. 1971/72 erregte die in der Zeitschrift »Deutsche Jugend« zwischen OPASCHOWSKI und NAHRSTEDT auf der einen Seite und dem Kulturarbeiter und Kulturpädagogen KIRCHGÄßNER auf der anderen Seite geführte Debatte, ob es sich bei der Freizeitpädagogik um ein »eigenes Berufsbild« handle,

einiges Aufsehen in der pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Fachwelt. In den folgenden Jahren kam es zu einem regelrechten Boom im Bereich der freizeitpädagogisch orientierten Publikationen – z. B. BUDDRUS 1972 und 1975, LÜDTKE 1972/1973/1975, NAHRSTEDT 1971/1972/1974/... , OPASCHOWSKI 1970/1971/1976/ ... , RÜDIGER 1973, WEBER 1973, ...

Vor allem NAHRSTEDT und OPASCHOWSKI entwarfen in den siebziger Jahren umfassende Erziehungs-, Bildungs- und Animationskonzepte für eine »post-industrielle Freizeitgesellschaft« und formulierten grandiose Ansprüche an alle Praxisfelder der Pädagogik.

Während Horst OPASCHOWSKI ab 1980 mit seinen freizeitwissenschaftlich orientierten Analysen und Visionen die engen Grenzen der Pädagogik verließ und sich immer mehr als Zukunftsforscher auch für Fragen wie die Entwicklung der Arbeitswelt, der Dienstleistungsgesellschaft oder des Konsums positionierte, versuchte Wolfgang NAHRSTEDT eine freizeitpädagogisch angeleitete Reform der Erziehungswissenschaft in scharfer Abrenzung zu jenen pädagogischen Teildisziplinen, aus denen sich die Freizeitpädagogik herausentwickelt hatte (»Erwachsenenbildung« und »Sozialpädagogik«). Wichtigstes Sprachrohr dieser kämpferischen Reformbemühungen war die 1979 gegründete und bis 1994 von W. NAHRSTEDT koordinierte Zeitschrift »Freizeitpädagogik«.

Über die Beiträge in diesem Periodikum sowie über eine Vielzahl von weiteren Publikationen wurde vor allem um die *Eigenständigkeit* dieses jungen Forschungs-, Ausbildungs- und Praxisgebietes sowohl im Kontext der Erziehungswissenschaft als auch im breiten Spektrum der pädagogischen (insbesondere der sozialpädagogischen und andragogischen) Handlungsfelder gerungen.

Kritische Einwände gegen diesen freizeitpädagogischen »main-stream« (z. B. von AGRICOLA 1984, GRABBE 1983, KARST 1983, KRAMER 1983, MÜLLER-WIECHMANN 1984, VAHSEN 1983, ...) blieben weitgehend folgenlos. (Siehe dazu auch POPP: ... neue Bescheidenheit 1995.)

Rückblickend betrachtet wurde das Ziel einer »eigenständigen« (Teil-) Disziplin Freizeitpädagogik eigentlich nur im Hinblick auf den Forschungs-Bereich (= Pädagogische Freizeitforschung) erreicht.

Eindeutig mißlungen ist dagegen das insbesondere von W. NAHRSTEDT verfolgte Vorhaben, der Freizeitpädagogik eigenständige Praxisfelder und ein daraus abgeleitetes Berufsbild zuzuordnen, sowie entsprechende universitäre Ausbildungsgänge zu entwickeln. (Außer an der Universität Bielefeld gelang bisher keiner Universität im deutschsprachigen Raum die längerfristige Etablierung eines Freizeitpädagogik-Studiums.)

Für ihren überzogenen Drang nach Eigenständigkeit mußte die Freizeitpädagogik einen hohen – vielleicht allzu hohen – Preis zahlen: Die weitestgehende Abkoppelung von der gerade in den siebziger und achziger Jahren vor allem in der Sozialpädagogik und der Erwachsenenbildung rasant vorangetriebenen Theorie- und Praxisentwicklung sowie die Ausgren-

zung aus allen (gerade auch mit der Sozialpädagogik verbundenen) Hochschul-Entwicklungsprogrammen. (Besonders deutlich wurden die Konsequenzen dieser Ausgrenzung bei der Hochschulentwicklung in den sog. neuen deutschen Bundesländern, bei der die Freizeitpädagogik zu den großen Modernisierungsverlierern zählt.)

Spätestens diese Erfahrungen der letzten Jahre zeigten in aller Deutlichkeit auf, daß die allzu umstandslose Abgrenzung der Freizeitpädagogik von traditionsreicheren pädagogischen Teildisziplinen unweigerlich auch mit der Ausgrenzung aus dem Diskurs mit freizeitpädagogisch relevanten Ausbildungs- und Forschungseinrichtungen sowie mit dem Verzicht auf wichtige Ressourcen für die Weiterentwicklung von Wissenschaft und Praxis verbunden war.

Im Vergleich zu ihren wichtigsten Herkunftsdisziplinen (Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung), die sich nicht nur auf rechtlich definierte und institutionell bzw. ökonomisch relativ gut abgesicherte Praxisfelder sowie auf berufspolitische Lobbys, sondern auch auf eine Vielzahl von fach einschlägigen Forschungs- und Qualifizierungseinrichtungen beziehen können, fehlen der Freizeitpädagogik »Beziehungen« dieser Art.

Durch ihre Abgrenzungs-Strategien, die eigentlich auf ihren Bedeutungszuwachs in qualitativer und quantitativer Hinsicht abgezielt hatten, erarbeitete sich die Freizeitpädagogik zwar die angestrebte »eigenständige« Position innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung, gelangte aber gleichzeitig in eine eher entwicklungshemmende Position in den Bereichen Ausbildung und Praxisfelder.

Krise als Chance

Die Krise der »Freizeitpädagogik« könnte sich dann als Chance erweisen, wenn der oben skizzierte, seit fast drei Jahrzehnten verfolgte Weg rasch verlassen wird.

Weniger ist mehr! In diesem Sinne sollte es in der Zukunft weder um die »Eroberung« von freizeitpädagogischen Handlungsfeldern noch um die isolierte Ausbildung von sog. Freizeitpädagog/inn/en gehen.

Die Leistungsfähigkeit der Freizeitpädagogik liegt vor allem in der praxis- und ausbildungsbezogenen, integrativ und querschnittartig angelegten *pädagogischen Freizeitforschung*. Freizeitpädagogik bzw. pädagogische Freizeitforschung sollte im Spannungsfeld zwischen Freizeitwissenschaft und Pädagogik/Erziehungswissenschaft vor allem analysieren, welche Auswirkungen die in quantitativer und qualitativer Hinsicht wachsende Bedeutung der Freizeit für pädagogisches Handeln in *allen* pädagogischen Handlungsfeldern hat und welche handlungstheoretischen und methodischen Konsequenzen sich daraus für die pädagogischen Infrastruktureinrichtungen und die in diesen Einrichtungen tätigen Pädagog/inn/en ergeben.

Dabei sollte freilich hinreichend beachtet werden, daß allein mit freizeitwissenschaftlichen Begründungs- und Erklärungszusammenhängen kein einziges Theorie- und/oder Praxisproblem der Erziehungswissenschaft/Pädagogik befriedigend zu lösen ist.

Freilich gibt es im gesamten Handlungssystem der Pädagogik mehrere Praxiszusammenhänge, für die sich freizeitwissenschaftliches Begründungs- und Erklärungswissen sowie freizeitpädagogische Handlungslogiken besonders gut eignen. (Siehe dazu weiter unten im vorliegenden Beitrag.) Dennoch sollte nicht allzu umstandslos und vorschnell von freizeitpädagogischen *Handlungsfeldern* und *Berufsbildern* gesprochen werden. Die von einigen Freizeitpädagog/inn/en forcierte rigide Zuordnung von Handlungsfeldern oder Berufsbildern zu einer als quasi »eigenständig« definierten Freizeitpädagogik würde nämlich die Erfüllung der so notwendigen Querschnittaufgabe dieser Teildisziplin der Pädagogik/Erziehungswissenschaft eher behindern:

- Zum einen werden dadurch interessierte Diskussionspartner, die ihr pädagogisches Subsystem im Hinblick auf bestimmte Handlungsfelder definieren (z. B. Sozialpädagogen/Sozialarbeiter, Sonder- und Heilpädagogen, Erwachsenenbildner, Sportpädagogen, ...) fast zwangsläufig in eine kontraproduktive Verteidigungsposition gebracht.
- Zum anderen wird dadurch der höchst fatalen Sichtweise Vorschub geleistet, daß die von der Freizeitpädagogik vertretenen offenen und bedürfnisorientierten pädagogischen Situationen, in denen Spaß, Spiel, Freiwilligkeit und selbstorganisierte Gesellungsformen dominieren, ausschließlich Kennzeichen bestimmter Handlungsfelder, eben der »freizeitpädagogischen« seien. Dies kann allfällige Neigungen zur Abwehr von Innovationsansprüchen fördern.

Nicht auf Abgrenzung sollte also die Argumentation der Freizeitpädagogik bzw. der pädagogischen Freizeitforschung abzielen, sondern auf querschnittartig angelegten Diskurs. Als Diskussionspartner bieten sich vor allem Vertreter/innen jener Subsysteme der Pädagogik an, deren Handlungskonzepte sich meist direkt auf den Freizeitbereich ihrer Adressaten beziehen. Dies werden vor allem Sozialarbeiter/Sozialpädagogen, sowie z. T. auch Erwachsenenbildner oder Sportpädagogen sein.

In diesem Diskurs müßte es mehr um die Sache als um Etiketten gehen.

Anknüpfungspunkte für eine Wiederbelebung des Diskurses zwischen Sozialpädagogik/Sozialarbeit und pädagogischer Freizeitforschung

Im folgenden Teil meines Beitrages werde ich (selbstverständlich ohne Anspruch auf Vollständigkeit) einige Themen für einen hoffentlich bald wiederbelebten Diskurs zwischen der Sozialpädagogik/Sozialarbeit und der pädagogischen Freizeitforschung vorschlagen:

1 Auswirkungen der Freizeitentwicklung auf den Theoriediskurs der Sozialpädagogik/Sozialarbeit

Im Sinne von THIERSCH/RAUSCHENBACH (1987, S. 986) fragt die Theorie der Sozialpädagogik/Sozialarbeit nach

- »der gesellschaftlichen Funktion, wie sie sich in konkreten Problemlagen, Institutionen und Handlungsformen und im Verbund unterschiedlicher institutioneller Möglichkeiten äußert;
- nach den eigenen Arbeitsansätzen, wie sie sich in den vielfältigen Institutionen und Handlungsmustern darstellen und wie sie nur im Kontext der modernen Sozial- und Verhaltenswissenschaften rekonstruiert und analysiert werden können
- und nach den Lebensperspektiven von Adressaten, wie sie sich jenseits und vor dem sozialpädagogisch-institutionalisierten Zugriff für die Betroffenen darstellen, nach deren gegebenen Lebenslagen. Theorie der SP/SA muß also zunächst gleichermaßen die gesellschaftstheoretischen Konstitutionsmerkmale ihrer Handlungsimperative wie die Situation der Adressaten in gegebenen Lebensverhältnissen reflektieren; und sie muß, darauf aufbauend, eine Theorie ihrer Institutionen und ihrer spezifischen Handlungsformen entfalten.«

In all diesen gesellschafts-, persönlichkeits-, sozialisations- und handlungstheoretisch orientierten Problemdimensionen müßte eine zeitgemäße Theorie der Sozialpädagogik/Sozialarbeit »den *Struktur- und Wertewandel von Arbeit und Freizeit* an der Schwelle zum 21. Jahrhundert« (Bonner Positionspapier) ausreichend reflektieren.

Mit Blick auf eine (Sozial-)»Pädagogik der freien Lebenszeit« (OPASCHOWSKI ebd.) wird dies wohl nur unter angemessener Einbeziehung der Ergebnisse der (pädagogischen) Freizeitforschung gelingen.

2 Handlungstheoretisch – methodische Innovation durch soziokulturelle Animation?

In diesem Zusammenhang wäre vor allem kritisch zu prüfen, wie der im Kontext der pädagogischen Freizeitforschung bzw. Freizeitpädagogik seit Jahrzehnten geführte Diskurs über *offene pädagogische Situationen* und über *animative Handlungslogiken* und Handlungsansätze stärker als bisher von der Sozialpädagogik/Sozialarbeit aufgegriffen und weitergeführt werden könnte.

Im Zentrum des handlungstheoretischen Diskurses der pädagogischen Freizeitforschung/Freizeitpädagogik und der auf diesem theoretischen Hintergrund entwickelten Handlungslogiken, Handlungsansätze und Handlungskompetenzen steht der – im deutschsprachigen Raum leider häufig mißverständene – Begriff *Animation*.

Freizeitpädagogik begründet die Notwendigkeit »offener« pädagogischer Situationen und animativer Konzepte aus den Ergebnissen der kritischen Analyse einer Gesellschaft, in der die Bedeutung des Freizeitbereichs sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht wächst.

(Soziokulturelle) Animation versteht sich in diesem Argumentationszusammenhang als die situationsangemessenste methodische Ausprägungsform pädagogischen Handelns in freizeitkulturell orientierten Praxisfeldern. Der Begriff »(soziokulturelle) Animation« entstand ursprünglich unabhängig von freizeit-wissenschaftlicher Reflexionen auf dem Hintergrund kulturtheoretisch angeleiteter Methodenentwicklung. Grundsätzlich läßt sich die Methodologie und Methodik der Animation problemlos auch ohne freizeitwissenschaftliche Theoriebestände begründen.

Da jedoch de facto die Entwicklung der Freizeitpädagogik seit Beginn der siebziger Jahre sehr eng mit der Verbreitung des Animationsbegriffes im deutschsprachigen Raum verbunden ist, sind die Begriffe Freizeitpädagogik und (soziokulturelle) Animation heutzutage untrennbar miteinander verknüpft. Während in manchen Bereichen des Tourismus »Animation« allzu umstandslos auf Funktionen der Unterhaltung und des Entertainments reduziert wird, ist es auf dem Hintergrund einer freizeitwissenschaftlichen und pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Reflexion wichtig, den Zusammenhang von Animation mit Selbsterfahrung, Kreativitätsförderung, sozialem Lernen, Demokratisierung sowie Lebenswelt- und Gemeinwesenbezug zu betonen. Um diese freizeitwissenschaftlich und pädagogisch angeleitete Sichtweise hervorzukehren, wird häufig der Begriff »soziokulturell« ergänzt: SOZIOKULTURELLE ANIMATION.

In diesem Sinne wird meist auf die Definition des Rates für kulturelle Zusammenarbeit beim Europarat in Straßburg (1973) zurückgegriffen:

Demnach läßt sich unter ANIMATION jede Aktivität verstehen, die den einzelnen Mitgliedern eines jeweiligen Handlungszusammenhanges »dazu verhilft,

- a) sich über Situationen, Bedürfnisse und Begabungen zunehmend bewußt zu werden;
- b) mit anderen Menschen zu kommunizieren und aktiver am Leben des Gemeinwesens teilzunehmen;
- c) sich anzupassen an Veränderungen in der sozialen, urbanen und technischen Umwelt und an kommende Veränderungen;
- d) ihre eigene Kultur zu vertiefen, was – genauer gesagt – umfaßt: die intellektuellen Fähigkeiten, die Kräfte des Ausdrucks und der Kreativität, die körperlichen Fähigkeiten (...).«

Der Erfolg dieser Methode liegt in dem Prinzip ANIMATION – PARTIZIPATION – DEMOKRATIE und kann nicht nur durch hervorragende Organisationsarbeit garantiert werden. Erfolg kann sich nur ergeben durch die Kombination der sozialen Kräfte mit einer effektiven Beziehung zwischen intentionaler und funktionaler Animation, d. h. Animation ergibt sich direkt aus dem sozialen Leben, wie es sich gerade entwickelt.

Aus dieser Sicht müßte sich Animation als Gegenbewegung zu einer auf »kontrollierte Passivität« abzielenden, fast alle Lebensbereiche erfassenden Konsumideologie (repräsentiert durch ein wachsendes Warenangebot, durch entmündigende Informations- und Dienstleistungsangebote aber auch durch hierarchische, technokratische und partizipationsfeindliche Verwaltungs- und Planungsprozesse) verstehen.

Diese Konsumideologie verspricht die Befriedigung aktueller Bedürfnisse oder die Lösung gegenwärtiger Schwierigkeiten durch den Konsum der »speziell dafür« am hochdifferenzierten (kommerziellen) Markt angebotenen Waren und reduziert Aktivität, Entscheidung und Initiative auf den Akt des Konsumierens des jeweiligen Produkts (einschließlich diverser Dienstleistungen).

Für den zukünftigen Diskurs zwischen Sozialpädagogik/Sozialarbeit und pädagogischer Freizeitforschung/Freizeitpädagogik wäre es außerordentlich spannend, das Konzept der (soziokulturellen) Animation mit den im Bereich der Sozialpädagogik stärker verbreiteten Konzepten der

- alltags- und lebensweltorientierten Sozialpädagogik (z. B. THIERSCH 1986),
- der Erlebnispädagogik (z. B. HOMFELD 1993), des Empowerment (z. B. HERRIGER 1992),
- der soziokulturellen Gemeinwesenarbeit (z. B. POPP 1985 und 1988/89) oder
- der sozialräumlichen Jugendarbeit (BÖHNISCH/MÜNCHMAIER 1990, DEINET 1992) zu vergleichen.

Produktiv wäre auch die Anknüpfung an die von G. KRÜGER 1982 vorgelegte Publikation (»Offene Sozialpädagogik und freizeit-kulturelle Animation«) sowie eine fundierte Auseinandersetzung mit den französischen, niederländischen und Schweizer Animations-Konzepten. (Siehe dazu u. a.: GILLET 1998, SPIERTS 1998, WILLENER/HANGLER 1998.)

Zur Theorieentwicklung der »Animation« im deutschsprachigen Raum siehe bei MICHELS 1996. Wegweisend für einen verstärkten Diskurs zwischen »Sozialpädagogik und freizeitskultureller Arbeit« ist auch der gleichnamige Beitrag von VAHSEN (1992) sowie das von WILKEN (1993) in sozialintegrativer Absicht entwickelte Konzept einer »Animativen Sozialdidaktik«, das unter dem Aspekt der Integration behinderter Menschen als Querschnittsaufgabe im Gesamtbereich der soziokulturellen Animation Beachtung erfordert.

3 Nutzung von Ergebnissen der pädagogischen Freizeitforschung/Freizeitpädagogik für die Qualifizierung von Expert/inn/en in freizeitskulturell orientierten Handlungsfeldern der Sozialpädagogik/Sozialarbeit – am Beispiel der »offenen Jugendarbeit«

Handlungstheoretisch-methodische Ergebnisse der pädagogischen Freizeitforschung, insbesondere Konzepte der soziokulturellen Animation, können vor allem in sozialpädagogischen Handlungsfeldern, die überwiegend durch offene pädagogische Situationen gekennzeichnet sind, von großem Nutzen sein. Beispielhaft gilt dies etwa für Praxiszusammenhänge der »offenen Jugendarbeit« (Jugendzentren, mobile Animation).

(Auf eine Diskussion der diesbezüglich ähnlich interessanten Praxiskontexte der Heimerziehung, der offenen Altenarbeit, der Behindertenarbeit, der Schulsozialarbeit – einschließlich ganztägiger Schulformen – wird hier aus Platzgründen verzichtet.)

Die Handlungslogiken und Handlungsansätze in diesen Praxiskontexten sind durch eine Mischlage aus klassisch sozialpädagogischen Methoden (z. B. sozialpädagogische Beratung) und neueren freizeitskulturell orientierten Konzepten (z. B. soziokulturelle Animation) gekennzeichnet.

Da die Vermittlung dieser freizeitskulturell orientierten Logiken und Ansätze in den Ausbildungszusammenhängen für Sozialpädagogik/Sozialarbeit offensichtlich bis heute eine eher marginale Rolle spielt, reagieren viele Sozialpädagog/inn/en und Sozialarbeiter/innen auf die Herausforderungen dieser »offenen« pädagogischen Handlungssituationen zum Teil mit situationsunangemessenen methodischen Designs.

(Die Vernachlässigung freizeitpädagogisch-animationsbezogener Konzepte im Qualifizierungszusammenhang der Sozialpädagogik/Sozialarbeit zeigt

sich z.B. in der sonst ausgezeichneten Einführung in die Methodik der Sozialen Arbeit: GALUSKE 1998. GIESECKE (1993, S. 90ff.) nennt dagegen zu Recht die »Animation« als eine der 5 Grundformen pädagogischen Handelns.)

Ein zukünftig verstärkter Diskurs zwischen Sozialpädagogik/Sozialarbeit und pädagogischer Freizeitforschung müßte

- zu einer bisher weitgehend vernachlässigten empirischen Analyse der Handlungsbedingungen in diesen offenen pädagogischen Situationen führen,
- das zur theoriegeleiteten Bewältigung dieser Herausforderung unverzichtbare Kompetenzprofil (unter Einbindung freizeitpädagogisch-animatorischer Kompetenzen) entwickeln, sowie
- diesbezügliche Qualifizierungsangebote in den Ausbildungsgängen für Soziale Arbeit (sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen) ermöglichen.
- In diesem Zusammenhang sollte die Zahl der in solcherart »offenen« pädagogischen Handlungskontexten beschäftigten Sozialpädagog/inn/en nicht unterschätzt werden!

Allein in Österreich sind nur im Bereich der »offenen Jugendarbeit« insgesamt ca. 900 Sozialpädagog/inn/en bzw. Sozialarbeiter/innen angestellt, für Deutschland kann die entsprechende Mitarbeiterzahl grob auf mindestens 10.000 geschätzt werden (siehe dazu POPP, R.1995)!

»Außerschulische Jugendarbeit« (insbesondere deren Subsystem der »offenen Jugendarbeit«) ist offensichtlich nicht nur das älteste und traditionsreichste freizeitkulturell orientierte Handlungsfeld im Kontext der Sozialpädagogik/Sozialarbeit, sondern auch jenes Gebiet, in dem die Professionalisierung und theoriegeleitete Reflexion von Ergebnissen der pädagogischen Freizeitforschung am relativ weitesten fortgeschritten ist. Allerdings muß zwischen »offener« und »verbandlicher« Jugendarbeit insbesondere auch im Hinblick auf Professionalisierungstendenzen deutlich unterschieden werden. Die 3 wichtigsten institutionellen Ausprägungsformen sind:

3.1 Kinder- und Jugendzentren

Jugend- und Kinderzentren werden hier als professionell koordiniertes Freizeit- und Kommunikationsangebot im Kontext der sozio- und freizeitkulturellen Infrastruktur eines Gemeinwesens verstanden.

Während der an »basisdemokratisch« begründeten Konzepten der Jugendzentrumsbewegung der siebziger Jahre orientierte Typus des Jugendzentrums seit einigen Jahren in eine erhebliche Krise geraten ist, erfreuen sich sozial- und freizeitpädagogisch begründete Jugend- und Kinderzentren nach wie vor breiter Akzeptanz, sofern sie über eine große Vielfalt von bedürfnis-

orientierten Angeboten im Spannungsfeld zwischen Beratung, offener Bildungsarbeit und soziokultureller Animation, sowie über eine diesbezüglich hochqualifizierte Personalausstattung verfügen.

Eine enge Verknüpfung der stationären Angebotsstruktur eines Jugend- und Kinderzentrums mit Angeboten der »mobilen Animation« unterstreicht die Offenheit des stationären Angebots, erweitert die gesamte Angebotspalette, lädt neue Zielgruppen ein und betont den gemeinwesenorientierten Charakter dieser Form von Jugendarbeit. Die seit einigen Jahren immer wieder verkündete Krise der Jugendzentren ist m. E. eigentlich eine »Konzept- und Kompetenzkrise«, die durch stärkere Einbeziehung der einschlägigen Ergebnisse der pädagogischen Freizeitforschung überwindbar wäre! In Österreich gibt es lt. Auskunft der zu diesem Handlungszusammenhang befragten Expert/inn/en derzeit ca. 200 bis 250 sozial- bzw. freizeitpädagogisch betreute (Kinder- und) Jugendzentren (ebd.).

Die Angebotsstruktur dieser Zentren wird von ca. 700 bis 800 vollzeit- bzw. teilzeit-beschäftigten pädagogischen Mitarbeiter/inne/n koordiniert, wobei in aller Regel auf das ehrenamtliche Engagement der Besucher/innen großer Wert gelegt wird. Ca. 10 % der o. g. Mitarbeiter/innen sind in leitenden Funktionen tätig. Der überwiegende Teil der Kinder- und Jugendzentren befindet sich im städtischen Raum, während im ländlichen Raum ein erheblicher Entwicklungsbedarf besteht (ebd.)

3.2 Mobile Animation

Ausgehend von Berlin, Köln und München wurden Anfang der siebziger Jahre erste Spielbus- bzw. Spielmobilprojekte erprobt. Vor allem im städtischen Bereich konnten sich einige Spielbus- bzw. Spielmobilinitiativen als Dauereinrichtungen (mit festem Etat und angestelltem Personal) behaupten. In vielen Fällen entwickelten sich »Spielbusse« bzw. »Spielmobile« aus Initiativen für pädagogisch betreute Aktivspielplätze heraus und stellten so anfangs eine Art *mobile* »Notlösung« für eigentlich angestrebte stationäre Projekte der Freizeit- und Spielpädagogik dar. Besonders im »Jahr des Kindes« (1979) wurde eine Reihe von Spielbusinitiativen gegründet. In Deutschland, der Schweiz und in Österreich dürfte es derzeit ca. 150 Spielbus- bzw. Spielmobilprojekte mit unterschiedlicher Angebotsstruktur und in unterschiedlichen Entwicklungsstadien geben. Ein spezifischer und für Österreich neuer Zweig der »mobilen Animation« entwickelte sich in Form der *Parkbetreuung* in Wien. Laut Schätzung der befragten Expert/inn/en gibt es in Österreich derzeit ca. 20 Projekte der »Mobilen Animation« (Spielbusse, Spielmobile, spielpädagogische Projekte, Parkbetreuung, ...) (Popp: Qualifizierung ... 1995, S.65). In diesen Projekten sind ca. 100 Mitarbeiter/innen voll- bzw. teilzeitbeschäftigt in überwiegend pädagogischen Funktionen tätig (ebd.). Viele dieser Angebote verstehen sich im Kontext der sozialen Kinder- und Jugendarbeit und

werden oft auch aus dem Sozialbudget größerer Kommunen finanziert. Die »offizielle« Sozialpädagogik/Sozialarbeit zeigt allerdings im Rahmen ihrer Forschungs- und Qualifizierungsprogramme wenig Interesse an dieser offenen Ausprägungsform von STREETWORK.

3.3 (Pädagogisch betreute) Aktivspielplätze

Im Vergleich mit anderen europäischen Ländern (z. B. Deutschland, Dänemark) ist die sozial- und freizeitpädagogische Einrichtung »Aktivspielplatz« (auch: »Abenteuerspielplatz«, »Robinsonspielplatz«, »Jugendfarm«) in Österreich nur sehr selten anzutreffen. Entsprechend klein ist die Zahl der pädagogischen Mitarbeiter/innen von Aktivspielplatz-Projekten: derzeit in Österreich *höchstens 10*. Im Bereich des Infrastrukturtyps »(pädagogisch betreuter) Aktivspielplatz«, der übrigens auch von der planungsrelevanten ÖNORM B 2607 favorisiert wird, gibt es also in Österreich noch einen *erheblichen Entwicklungsbedarf*.

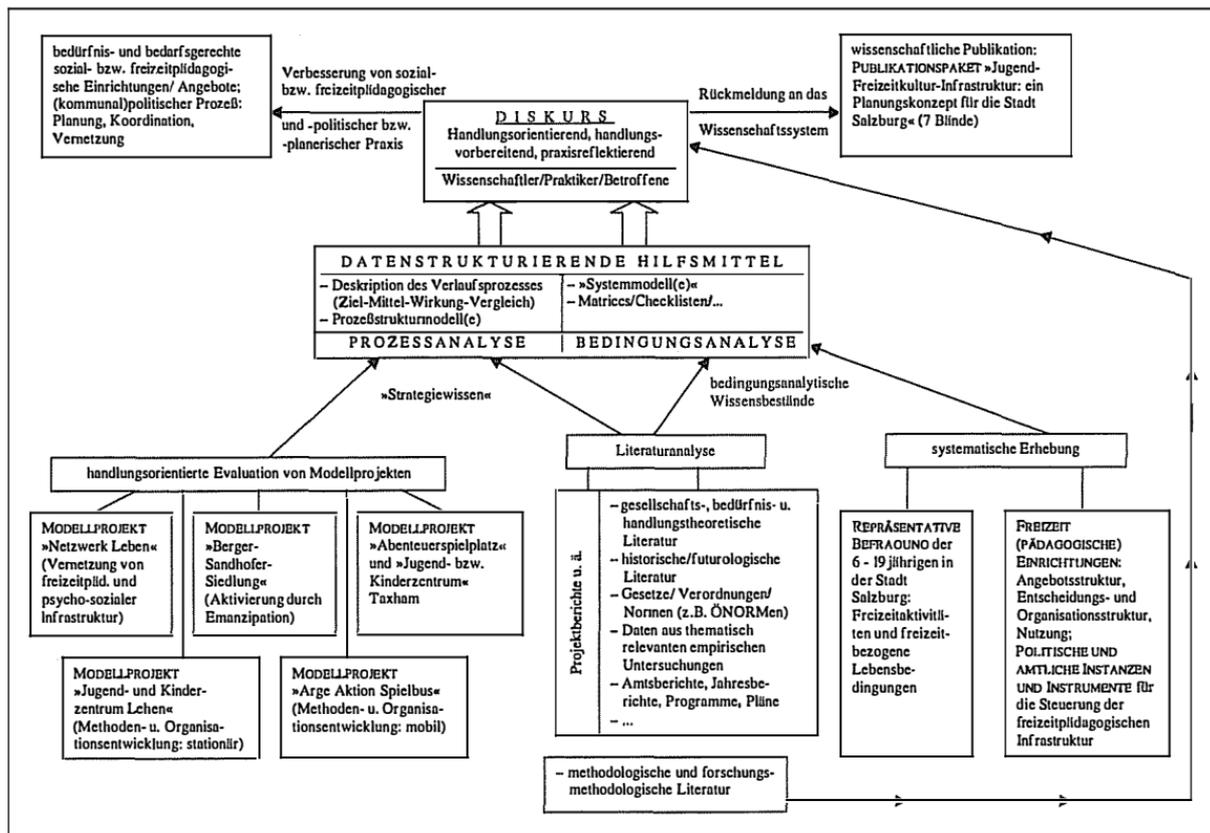
Qualifizierungsbedarf

Jedenfalls in Österreich verfügt der überwiegende Teil der sozialpädagogischen Mitarbeiter/innen in den o.g. freizeitkulturell orientierten Praxisfeldern nicht über eine facheinschlägige Ausbildung (POPP: Qualifizierung ... 1995, S. 74ff.). Dies sollte eigentlich die im Bereich der Sozialen Arbeit tätigen Ausbildungsinstitutionen zu verstärkten Qualifizierungsangeboten unter Einbeziehung von Fachleuten für »pädagogische Freizeitforschung« herausfordern.

Praxisbeispiel – das »Salzburger Modell«

Abschließend soll noch in aller gebotenen Kürze darauf hingewiesen werden, daß in der Stadt Salzburg seit mehr als 25 Jahren ein wissenschaftlich begleiteter **Projektentwicklungsprozeß** läuft, im Rahmen dessen mehrere Einrichtungen der offenen Jugendarbeit (Jugendzentren, Abenteuerspielplatz, mobile Animation) auf der Basis der Verknüpfung **sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer** Konzepte mit handlungstheoretisch-methodischen Ergebnissen der **pädagogischen Freizeitforschung** (»Freizeitpädagogik«) entstanden (siehe dazu auch POPP 1985, 1988/89 sowie WILHELMSTÄTTER 1998).

Das folgende Schema ermöglicht einen raschen Blick auf die im **Diskurs** zwischen Wissenschaftlern, Praktikern und »Betroffenen« verknüpften Datensysteme dieses **Handlungsforschungsprojekts**:



Forschungsprojekt »Jugend-Freizeitkultur-Infrastruktur«: Datenebenen

Literatur

- AGRICOLA, S.: Will denn jemand Pädagogen? In: Animation 5/1984
- BÖHNISCH, L./MÜNCHMAIER, P.: Pädagogik des Jugendraumes. Weinheim – München 1990.
- BONNER POSITIONSPAPIER. In: Spektrum Freizeit, H. 1/1999
- BUDDRUS, V.: Materialien zur Freizeitdidaktik. Bielefeld 1972
- BUDDRUS, V.: Pädagogik der offenen Situationen. Bielefeld 1975 (Diss.)
- DEINET, U.: Das Konzept »Aneignung« im Jugendhaus. Opladen 1992
- FROMME, J./KAHLEN, B.: Berufsfeld Freizeit. Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote im tertiären Bereich. Bielefeld 1990
- GALUSKE, M.: Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim – München 1998
- GIESECKE, H. (Hrsg.): Freizeit- und Konsumerziehung. Göttingen 1968
- GIESECKE, H./KEIL, A./PERLE, U.: Pädagogik des Jugendreisens. München 1967
- GIESECKE, H.: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim – München 1993
- GILLET, J. C.: Animation. Der Sinn der Aktion. Luzern 1998
- GRABBE, H.: Kritik der kritischen Freizeitpädagogik. In: VAHSEN, F. G. (Hrsg.): Beiträge zur Theorie und Praxis der Freizeitpädagogik. Hildesheim 1983
- HERRIGER, N.: Empowerment – eine neue Zauberformel der sozialen Arbeit? In: Soziale Arbeit H. 7/1992
- HÖLZL, S.: Freizeitpädagogik zwischen Gleichgültigkeit und Zwang. Neuwied 1970
- HOMFELDT, H. G. (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Baltmannsweiler 1995
- KARST, U. V.: Kritik der Freizeitpädagogik – oder besser : Kritik der Freizeitpädagogen. In: VAHSEN, F. G. (Hrsg.): Beiträge zur Theorie und Praxis der Freizeitpädagogik. Hildesheim 1983
- KIRCHGÄSSNER, H.: Freizeitberatung – kein Plädoyer für ein neues Berufsbild. In: deutsche jugend, H. 1/1972
- KRAMER, D.: Konfliktfeld Freizeit. In: VAHSEN, F. G. (Hrsg.): Beiträge zur Theorie und Praxis der Freizeitpädagogik. Hildesheim 1983
- KRÜGER, G.: Offene Sozialpädagogik und freizeitkulturelle Animation. Frankfurt 1982
- LÜDTKE, H.: Jugendliche in organisierter Freizeit. Weinheim – Basel 1972
- LÜDTKE, H.: Jugendarbeit als außerschulische Freizeiterziehung. In: BÖHNISCH, L. (Hrsg.): Jugendarbeit in der Diskussion. München 1973
- LÜDTKE, H./GRAUER, G.: Jugend – Freizeit – »Offene Tür«. Weinheim – Basel 1973
- Lüdtke, H.: Freizeit in der Industriegesellschaft. Emanzipation oder Anpassung? Opladen 1975
- MICHEL, A.: Animation im Freizeitsport. Rekonstruktion und Analyse freizeit- und sportwissenschaftlicher Theoriebildung. Aachen 1996

- MÜLLER-WIECHMANN, C.: Zeitnot. Untersuchung zum »Freizeitproblem« und seiner pädagogischen Zugänglichkeit. Weinheim 1984
- MESTER, L.: Freizeitpädagogik. Schondorf bei Stuttgart 1961
- NAHRSTEDT, W.: Freizeitpädagogik in der nachindustriellen Gesellschaft. Bände 1 und 2. Neuwied – Darmstadt 1974
- NAHRSTEDT, W.: Perspektiven für eine künftige Freizeitpädagogik. In: Neue Praxis. H. 2/1971
- NAHRSTEDT, W./FROMME, J. (Hrsg.): Strategien offener Kinderarbeit. Opladen 1986
- NAHRSTEDT, W.: Leben in der freien Zeit. Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpädagogik. Darmstadt 1990
- OPASCHOWSKI, H. W.: Einführung in die freizeitkulturelle Breitenarbeit. Methoden der Animation. Bad Heilbrunn/Obb 1979
- OPASCHOWSKI, H.W.: »Freizeitberater« – Plädoyer für ein neues Berufsbild. In: deutsche jugend, H. 11/1971
- OPASCHOWSKI, H. W.: Einführung in die Freizeitwissenschaft. Opladen 1994
- OPASCHOWSKI, H. W.: Zehn Jahre nach Orwell. Aufbruch in eine neue Zukunft. Herne 1994
- OPASCHOWSKI, H. W.: Pädagogik der freien Lebenszeit. Opladen 1996
- OPASCHOWSKI, H. W.: Deutschland 2010. Hamburg 1997
- PÖGGLER, F.: Freizeitpädagogik. Ein Entwurf. In: Jahrbuch der Caritaswissenschaft. Freiburg i. Br. 1965
- POPP, R.: Freizeitplanung als aktivierende Stadtteilarbeit. Bände 1–4. Salzburg 1985
- POPP, R./ZELLMANN, P. (Hrsg.): Jugend – Freizeitkultur – Infrastruktur. Ein Planungskonzept für die Stadt Salzburg. Bände 1–7. Salzburg 1998/89
- POPP, R./ZELLMANN, P.: Freizeit in Österreich. Bedingungen und Entwicklungen. Ein Vergleich 1987–1993. Analysen und Perspektiven für Freizeitpolitik und Freizeitpädagogik. Wien 1994
- POPP, R.: Sozialplanung – Sozialmanagement. Tagungsbericht. Salzburg 1990
- POPP, R.: »Freizeitpädagogik«. Ein neues Subsystem der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: AKADEMIE FÜR SOZIALARBEIT DER STADT WIEN/WILFING, H.(Hrsg.): Konturen der Sozialarbeit. Wien 1995
- POPP, R.: Freizeitpädagogik – vom »Mega-Konzept« zur »neuen Bescheidenheit«. In: Freizeitpädagogik, H. 1/1995
- POPP, R./LUDWIG BOLTZMANN-INSTITUT FÜR ANG. FREIZEITWISSENSCHAFT (Hrsg.): Qualifizierung für Freizeitpädagogik und soziokulturelle Animation. Salzburg – Wien 1995 (unveröffentl. Forschungsbericht)
- RÜDIGER, M.: Freizeitpädagogik als Pädagogik der Emanzipation. Ein Diskussionsbeitrag. Kiel 1973
- RÜDIGER, M.: Pädagogik in Jugendbildungs- und Freizeitstätten. Eine Einführung in Grundzüge und Probleme außerschulischer Jugenderziehung. Hamburg 1965

- SPIERTS, M.: Sozialkulturelle Arbeit in Holland. Luzern 1998
- THIERSCH, H./RAUSCHENBACH, Th.: Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Theorie und Entwicklung. In: EYFERTH, H./OTTO, H.-U./THIERSCH, H.(Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied – Darmstadt 1987
- THIERSCH, H.: Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim – München 1986
- VAHSEN, F. G.: Vorüberlegungen zu Bedingungsmomenten einer Theorie der Freizeit. In: VAHSEN, F. G. (Hrsg.): Beiträge zur Theorie und Praxis der Freizeitpädagogik. Hildesheim 1983
- VAHSEN, F.: Sozialpädagogik und freizeitkulturelle Arbeit. In: VAHSEN, F. (Hrsg.): Paradigmenwechsel in der Sozialpädagogik. Bielefeld 1992
- WEBER, E.: Das Freizeitproblem. Anthropologisch-pädagogische Untersuchung. München – Basel 1963
- WEBER, E.: Die freizeitpädagogische Herausforderung der Schule. In: OPASCHOWSKI, H. W. (Hrsg.): Freizeitpädagogik in der Leistungsgesellschaft. Bad Heilbrunn/Obb. 1973
- WILHELMSTÄTTER, K.: Verein »Spektrum« – Freizeit – Kultur – Soziales (eine freizeitpädagogische Modelleinrichtung in Salzburg. Ein Rückblick auf 25 Jahre Projektgeschichte.) In: POPP/ZELLMANN (HRSG.): Jahrbuch der Freizeitwissenschaft 1998. Baltmannsweiler 1998
- Willener, A./HANGLER H. P.: Projektarbeit in der soziokulturellen Animation. Luzern 1998
- WILKEN, U.: Elemente einer integrativen Ferien- und Reisekultur. In: Freizeitpädagogik. Heft 1/1993 (Schwerpunktthema: »Reisen trotz Handicaps? Behinderte gestalten ihre Freizeit!«)

Das Jahrhundert der Senioren.

Die Folgen der demographischen Revolution

Horst W. Opaschowski

Auf dem Weg zur alterslosen Gesellschaft

Seit 1855 hat sich die Lebenserwartung der Deutschen von 37 Jahren auf 77 Jahre mehr als verdoppelt. Und eine immer längere Lebenszeit steht uns bevor (2010: ca. 79 Jahre – 2030: ca. 80 Jahre). Dieses in Japan als *Gesellschaft des langen Lebens* bezeichnete Phänomen (vgl. BRANDHERM 1996, S. 5) wird zur großen Herausforderung für jeden einzelnen, aber auch für Politik und Wirtschaft. Prognostiziert werden »Altersexplosion« und »demographische Revolution«, »Rentnerberg« und »Alterslast«.

Das Faktum der immer älter werdenden Gesellschaft ist historisch neu. Infolgedessen zwingen die Fortschritte in Medizin, Ernährung und Versorgung der Menschen zu Veränderungen in der individuellen Lebensplanung sowie im gesellschaftlichen Zusammenleben. Vor dreihundert Jahren hat nicht einmal die Hälfte der Geborenen das Erwachsenenalter erreicht; und selbst die Erwachsenen waren ihrer Existenz nie sicher. Heute sind Pest, Hunger und Krieg weitgehend überwunden, was aus der Sicht der Sozialforschung einem *Wandel von der unsicheren zur sicher(er)en Lebenszeit* gleicht. Im Übergang zum 21. Jahrhundert sind vier grundlegende Neuerungen in der Lebenssituation der älteren Generation feststellbar (vgl. BORSCHIED 1996, S. 29):

1. Erstmals in der Geschichte der Menschheit ist eine *verlässliche Lebensplanung* möglich. Fast alle Menschen in Mitteleuropa können die kalendarische Altersgrenze erreichen.
2. Wer heute eine bestimmte Altersgrenze erreicht bzw. überschritten hat, »muß« aus dem Erwerbsleben ausscheiden. *Die Erwerbsphase mündet automatisch in die Nacherwerbsphase.*
3. Die Nacherwerbsphase spaltet sich in drei deutlich voneinander abgrenzbare Lebensabschnitte (*50plus – 65plus – 80plus*) auf.
4. Die vierte Neuerung besteht in einer *Problematisierung des Alters* (insbesondere der Altersversorgung).

Jahrhundertelange Rechte (z. B. Rückzug auf das Altenteil, Inanspruch-

nahme von Armenhilfe) sind heute infragegestellt. Weil es keine lebenslange Arbeit mehr gibt, die früher eine Altersversorgung weitgehend entbehrlich machte (wie z. B. materielle Altersversicherung durch Naturalversorgung auf dem Lande), muß heute ein breitgefächertes Instrumentarium öffentlicher und privater Altersversorgung entwickelt werden. Aus der ehemals relativen Autonomie wird eine *neue Abhängigkeit des Alters*. Das Alter wird zum sozialen Problem, so wie es im 19. Jahrhundert die Kinderarbeit oder die soziale Lage der Arbeiter war.

»Gewonnene Jahre sind nicht automatisch erfüllte Jahre« (IMHOF 1996, S. 16). Wir müssen schon selbst etwas dafür tun. Wie nie zuvor in der Geschichte der Menschheit können wir heute und morgen mit einem langen Leben »rechnen«. Also lohnt es sich auch, in dieses lange Leben in jeder nur möglichen Weise (geistig, psychisch, physisch, sozial) zu »investieren«. Jede frühzeitige Initiative in dieser Richtung erweist sich als eine Investition in die Zukunft, d. h. in die Lebensqualität bis ins hohe Alter. Dies setzt ein *Lebensplan-Konzept* voraus, bei dem von früher Jugend an neben körperlichen auch geistige und kulturelle Interessen geweckt und kontinuierlich vertieft werden. Sonst droht die Gefahr, im hohen Alter in eine geistige Leere zu stürzen – eine Hauptursache für die hohen Suizidraten im Alter.

Als »Hochaltrige« (auch »Hochbetagte« bzw. »Langlebige«) gelten Personen, deren Lebensalter über der durchschnittlichen Lebenserwartung liegt. Da die durchschnittliche Lebenserwartung bei Männern 73, bei Frauen 79 Jahre beträgt, gelten derzeit die über 80jährigen als Hochaltrige (LEHR 1991). Frühverrentungen und Langzeitarbeitslosigkeit älterer Menschen werden mindestens bis zum Jahre 2010 an der Tagesordnung bleiben. Die sozialen und individuellen Folgen dieser *zeitlich übermäßig stark ausgeweiteten nachberuflichen Lebensphase* sind derzeit noch kaum absehbar. Die Schere zwischen potentieller und tatsächlich praktizierter gesellschaftlicher Nützlichkeit öffnet sich immer weiter. Aus der Sicht der Politik ist das »gesellschaftliche Nutzlosigkeitspotential« (ENQUÊTE-KOMMISSION 1994, S. 399) noch nie so groß gewesen wie heute.

Es gibt gute Gründe, die heutige Krise von Arbeit und Gesellschaft mit der Situation im englischen Manchester in den achtziger und neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts zu vergleichen: Damals wurden die Arbeiter rücksichtslos auf die Straße gesetzt, wuchsen Kinder in unsäglicher Armut auf und wußten viele Familien nicht, wie sie mit ihrem sozialen Elend fertig werden sollten. Da Arbeitssituation und soziale Lage in einem engen Beziehungsgeflecht zueinander standen, weitete sich die Krise der Arbeit auch zu einer sozialen Krise aus (vgl. GIELE 1997).

Im Unterschied allerdings zur industriellen Revolution des 19. Jahrhunderts trägt die postindustrielle Revolution im ausgehenden 20. Jahrhundert Züge einer *dualen Revolution*: Neue Technologien lassen einerseits den Bedarf an menschlicher Arbeitskraft immer geringer werden, während andererseits durch Fortschritte in der Medizin unsere Lebenserwar-

tung immer länger wird. Dieser doppelte Wandel gleicht einer Strukturkrise und Sinnkrise zugleich: Die duale Revolution entläßt die Menschen in ein *doppeltes Vakuum zwischen Arbeits- und Perspektivlosigkeit*, in eine Zukunft mit kurzen Arbeits- und langen Lebenszeiten.

Im Jahre 2020 gehören die heute Dreißigjährigen den 50plus-Generationen an. Die Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages empfiehlt daher, *möglichst viele Informationen über die heute Dreißigjährigen zu sammeln* und die dabei gewonnenen Einsichten über ihr Verhalten auf das Jahr 2020 zu prognostizieren. Eine detaillierte Analyse des Verhaltens der heute Dreißigjährigen gleicht beinahe einer »Vorwegnahme auch der sozialen Bedingungen, mit denen sich ältere Menschen im Jahre 2020 konfrontiert sehen werden« (ENQUÊTE-KOMMISSION 1994, S. 376).

Schon Anfang der achtziger Jahre wurde für die Zukunft eine neue Generation in der nachberuflichen Lebensphase vorausgesagt: »*Eine Generation (noch) ohne Namen*«. Diese Generation »will nicht auf ›Alter‹ und ›Ruhestand‹ vorbereitet werden, sondern Antworten auf die Frage erhalten, wie sie ihre neue Lebensphase außerhalb von Erwerbsarbeit sinnerfüllt gestalten kann. Was sie braucht, ist allenfalls ein *workout-Lebenstraining*, das bei der Findung außerberuflicher Lebensziele und Lebensaufgaben behilflich ist« (OPASCHOWSKI 1983, S. 37).

»Carpe diem« als Lebensdevise

Leben nach dem Lustprinzip statt Arbeiten nach vorgegebenen Regeln: Um diese Möglichkeiten werden die Senioren heute von den Berufstätigen beneidet. Doch die Realität der Senioren hält nur selten das, was sie verspricht. In den letzten fünfzehn Jahren hat sich im innerhäuslichen Verhalten kaum etwas verändert. Feststellbar ist allerdings eine veränderte Einstellung zur Muße: Mit deutlich mehr Selbstbewußtsein wird heute das Faulenzen und Nichtstun betont und gelebt. Die Senioren in den neunziger Jahren haben es nicht mehr nötig, Betriebsamkeit zu demonstrieren oder Faulenzen zu kaschieren. Sie leben – jetzt, mehr aus dem Augenblick, der Situation und dem Gefühl heraus und genießen es, das tun zu können, »wozu man gerade Lust hat« (1983: 48% – 1997: 57%).

Zudem bleibt festzuhalten: Die *Senioren sind nicht weniger, sondern anders aktiv*. Sie setzen andere Akzente als die Ruheständler der achtziger Jahre:

- Auffallend hoch sind ihre *kulturellen Interessen*: Der Besuch von Ausstellungen und Vorträgen sowie Konzert- und Theaterveranstaltungen hat deutlich zugenommen.
- »*Out ist in*« bei dieser Generation: Vom Stammtisch bis zum Kaffeekränzchen. Informelle Geselligkeit steht hoch im Kurs.
- Das teilweise frühe Ausscheiden aus dem Erwerbsleben in Verbindung

mit der ständig steigenden Lebenserwartung erklärt den rapiden Anstieg der *Übernahme ehrenamtlicher Aufgaben*. Jeder sechste Senior von heute hat ein Ehrenamt übernommen. Vor dem Hintergrund der immer älter werdenden Gesellschaft zeichnen sich für die Zukunft bemerkenswerte Entwicklungsperspektiven für das ehrenamtliche Engagement ab.

Abschied vom Berufsleben

Der Austritt aus dem Berufsleben stellt für zwei Drittel der Senioren keine totale Zäsur dar. Die meisten versuchen, einen mehr oder minder lockeren Kontakt zu den früheren Kollegen aufrechtzuerhalten, wenn auch – im Vergleich zu den achtziger Jahren – mit sinkender Tendenz. Fast jeder zweite pflegt die gegenseitigen privaten Kontakte, z. B. durch regelmäßige Besuche. Ein deutlich kleinerer Teil legt besonderen Wert darauf, öfter miteinander zu telefonieren. Im übrigen bleibt das soziale Kontaktnetz im lokalen Bereich erhalten: Man trifft sich gelegentlich im Kegelclub, Sport- oder Gesangsverein. Dazu gehört auch das Zusammentreffen bei örtlichen Festen oder Feiern. Auf den ersten Blick eine durchaus problemlose Angelegenheit – die Fortsetzung der sozialen Kontakte unter anderen Bedingungen. Auf den zweiten Blick aber ist erkennbar, daß die heutigen Senioren *den früheren Arbeitsplatz geradezu zur Tabuzone erklärt haben*. Ein fast dramatischer Rückgang bei den Kollegen-Besuchen am alten Arbeitsplatz ist feststellbar. Die menschlichen Beziehungen werden wohl aufrechterhalten, aber der alte Arbeitsplatz ist für die Senioren von heute »fast gestorben«. Die Ruheständler wollen nicht mehr daran erinnert werden:

- »Das Kapitel ist abgeschlossen.«
- »Die Firma existiert für mich nicht mehr.«

Vieles deutet darauf hin, daß der berufliche Abgang mit Gefühlen von Frust und Ärger verbunden, vielleicht sogar in Unfrieden erfolgt war. Mögliche Erinnerungen an »Wir-Gefühl« oder »Betriebs-Treue« werden bewußt ausgeblendet. Die Senioren von heute haben *einen radikalen Schlußstrich* gezogen und die Verbindungen zur Lebenswelt Arbeit geradezu gekappt. Eine *neue Sprachlosigkeit* breitet sich aus: Berufstätige haben Nachberuf-ler nichts mehr zu sagen. Und beide verstehen einander auch kaum mehr. Der frühere Arbeitsplatz ist tot – *es lebt nur noch der private Kontakt auf neutralem Terrain!* Für Territorialdenken als Ausdruck von Macht und Einfluß gibt es keinen Platz mehr. Man hat sich mit der neuen Lebensphase arrangiert. Frisch vernarbte Wunden sollen durch Arbeitsplatz-Visiten nicht wieder aufgerissen werden. Die meisten Senioren haben sich für immer mental (und nicht nur räumlich) von der Arbeitswelt verabschiedet.

Bedeutungszuwachs der Familie

Im Zeitvergleich ist auffallend, welchen spürbaren Bedeutungszuwachs inzwischen die Familie, das Zusammensein mit Kindern und Enkelkindern bekommen hat: Der harmonisch verbrachte Tag im Kreis der Familie wird als Glanzlicht und Höhepunkt der Woche oder des Monats erlebt. Spiegelt sich im familiären Zusammensein in besonderer Weise die Sinnhaftigkeit des eigens Tuns wider? Der Anteil der Senioren, der die Gemeinsamkeit mit Kindern und Enkelkindern als Schlüsselerlebnis betont, hat sich in den letzten fünfzehn Jahren verdreifacht (von 7% auf 22%). Im gleichen Maße, wie es objektiv immer weniger Familien und immer weniger Kinder gibt, nimmt offensichtlich subjektiv die Familie im Alter an Bedeutung zu. Glücklicherweise kann sich schätzen, wer zeitlebens am Lebenswert Familie festgehalten hat. Die *Intaktheit familiärer Beziehungen* kann auf dem Wege in das 21. Jahrhundert die *beste Altersversicherung* sein, weil sie Glück, Harmonie und Lebenserfüllung verspricht.

Nicht auszuschließen ist allerdings auch, daß sich die Senioren heute mehr nostalgisch auf die Familie »zurückbesinnen« bzw. die Familie als letzten Hort geradezu »festhalten« wollen, weil sie als Ort der Beständigkeit und sozialen Geborgenheit empfunden wird. In Zeiten eines immer schnelleren technologischen und sozialen Wandels muß die Familie wie ein Naherholungsgebiet erscheinen, in dem Menschen noch Zeit haben und sich Zeit schenken, in dem sie nicht wie in den achtziger Jahren permanent »Rentnerstreß« demonstrieren müssen, sondern anderen zuhören können, weil auch ihnen geduldig zugehört wird.

Die *Familie entwickelt sich zur wichtigsten Lebensversicherung* im höheren Alter. Sie trägt in dreifacher Hinsicht zur Lebenszufriedenheit und Lebenserfüllung bei:

1. Die Familie gibt das Gefühl, noch gebraucht zu werden (61%).
2. Die Familie bringt Abwechslung in das Leben (57%).
3. Die Familie gibt das Gefühl, nicht allein dazustehen (55%).

Die Familie wirkt als Therapeutikum gegen Gefühle von Einsamkeit, Langeweile und Nutzlosigkeit. Eine deutliche Mehrheit der Senioren spricht der Familie diese *wichtige soziale Funktion* zu. Andere in der Öffentlichkeit mehr im Vordergrund stehende Gesichtspunkte wie z. B. Krankenpflege oder materielle Unterstützung erscheinen dagegen fast zweitrangig. Solche familiären Leistungen gibt es – »wenn nötig«, wenn es also die (Not)-Situation erfordert.

Existentiell viel bedeutsamer ist der *psychosoziale Rückhalt*, den die Familie auf Dauer gibt. Sie ist nicht nur eine gut funktionierende Notgemeinschaft. Die Familie stellt vielmehr eine Lebensbegleiterin dar, die gleichzeitig *fordert und fördert*. Die Familie sorgt z. B. dafür,
– daß sie im Alter nicht nur gepflegt, sondern auch gebraucht werden,

- daß sie um Rat gefragt und bei wichtigen Entscheidungen beteiligt und
- daß sie gelegentlich mit noch so kleinen Gefälligkeiten helfen und aus-
helfen können.

Die Familie wirkt psychosozial stabilisierend und identitätsstiftend. Vor allem die Frauen legen besonderen Wert darauf, »familiäre« Bindungen zu erhalten, während Männer eher Wert auf Stammtischkontakte und Vereinsleben legen.

Leben zwischen Muß und Muße

Die Senioren haben sich zugleich weitgehend vom bloßen »Immer-Mehr« verabschiedet. Im Vergleich zur Ruhestandsgeneration der achtziger Jahre geht es jetzt um Fragen der *Intensivierung des Lebens* sowie um die stärkere *Einbeziehung der Sinndimension*. Die Senioren haben in ihrem Leben viel erreicht und geben sich auch mit dem Erreichten weitgehend zufrieden. Nicht ihren Lebensstandard wollen sie verbessern, sondern ihre Lebensqualität. Sie wollen eine Antwort auf die Frage haben, wofür sie leben.

Eigentlich könnten sie sich den Luxus erlauben, die verdiente Muße ohne schlechtes Gewissen zu genießen. Andererseits wollen sie aber noch *mehr aus ihrem Leben machen*. Seit Anfang der achtziger Jahre hat es für sie eine erhebliche Ausweitung des Angebots im Bereich von Hobby, Sport und Urlaubsreisen gegeben. Das scheinbar grenzenlose Angebot an Möglichkeiten hat zugleich aber auch die Sinnfrage verschärft. Glück ist schließlich nicht käuflich. Mit der Entdeckung und zunehmenden Kommerzialisierung des »Zukunftsmarktes Senioren« ist auch eine Verlagerung von Handlungsautonomie verbunden: Ein *Rundum-sorglos-Service für Senioren* kann manche Selbständigkeit verkümmern lassen.

Hinter dem »Muß«, auch jenseits der Erwerbsarbeit ein sinnerfülltes Leben zu leben, verbergen sich Forderungen nach Leistung und Erfolg, weil nur dies soziale Anerkennung auf Dauer garantiert. Die Sinnfrage der Senioren an die Zukunft lautet: *Lebensqualität ist nicht das, was mir geboten wird, sondern das, was ich daraus mache*. Die Muße bekommen sie nicht einfach zum Zeittotschlagen geschenkt. Sie »müssen« schon selber etwas daraus machen, um auch vor sich selbst bestehen zu können. *In dieser Spannung zwischen Muß und Muße bekommt das Leben seinen Sinn*. Die Senioren haben erkannt: Jeder Mensch braucht – in jedem Lebensalter – eine Aufgabe, will also weder über- noch unterfordert werden.

Neue Werte – neue Märkte?

Wie nie zuvor in der Geschichte der Menschheit können wir heute mit einem langen Leben »rechnen«. Also lohnt es sich auch, in dieses lange Leben in jeder nur möglichen Weise (geistig, psychisch, physisch, sozial) zu »investieren«. Dies macht das besondere Profil der Neuen Senioren von morgen aus. Unbestritten ist, daß von dem Begriff »neu« ein besonderer Reiz ausgeht. Damit ist zumeist die Vorstellung einer modernen und jungen Einstellung zum Leben verbunden:

- Die Neuen Senioren werden biologisch älter, bleiben aber mental jung.
- Sie bejahen das Leben, werden immer älter, ohne sich alt zu fühlen.

»Neu« soll dabei zum Ausdruck bringen, daß sie auf der Höhe der Zeit sein, mit der Zeit gehen, ihre nachberufliche Lebensphase als Neuorientierung verstehen, ihr Leben bewußt gestalten bzw. mehr aus ihrem Leben machen wollen. Was ist nun wirklich neu an den Neuen Senioren? Entwickeln sie sich zu *Pionieren neuer Werte und Märkte*?

Mit der älter werdenden Gesellschaft nimmt auch die *Macht der Älteren als Konsumenten* zu (»Consumer Power«). Sie wollen allerdings mehr Wohlbefinden als Wohlstand. Das kann ein Kosmetiktipp oder ein Ernährungsrezept, ein Ehrenamtsangebot oder eine Feriendomizilofferte sein. Auf jeden Fall erwarten die Älteren keinen *Seniorenmarkt, der nur eine Fortsetzung des Jugendmarkts mit bescheideneren Mitteln* ist – also weniger Disco, weniger Video, weniger PC oder weniger CD. Die Erlebniswelt der Senioren ist etwas Eigenes, z. B. ein eigenständiger Anlage- oder Wohnungsmarkt, ein Medien- oder Reisemarkt, in dem nicht »young and fun«, sondern *Wohlbefinden und Lebensqualität* gefragt sind.

Die Wachstumsmärkte sterben auch in Zukunft in der älter werdenden Gesellschaft nicht aus. Ohne die ältere Generation müßten Gartencenter und Heimwerkermärkte schließen, die Ärzte, Apotheker und Gesundheitsdienste um ihre Existenz bangen, verlören Zeitungsverlage, Konzerthäuser und Theater ihre wichtigsten Abonnenten, stünden leerstehende Kirchengebäude zur Disposition und hätten Vereine keine Zukunft mehr, weil die meisten Ehrenämter »unbesetzt« blieben (vgl. AGRICOLA 1998).

Vergleicht man die Alltagsbeschäftigungen der älteren Generation im Alter von 50 bis 74 Jahren mit den Aktivitäten der von der Wirtschaft besonders umworbenen Zielgruppe der 14 bis 49jährigen, so müssen viele Vorurteile gegenüber der vermeintlichen »Kukident«-Generation revidiert werden. Denn mit dem höheren Lebensalter wachsen auch die Qualitätsansprüche an das Leben. Eine neue Anspruchsrevolution, nicht etwa eine neue Bescheidenheit kündigt sich für die Zukunft an. 83 Prozent der 50 bis 74jährigen gehören beispielsweise zu den regelmäßigen Zeitungs- und Zeitschriftenlesern. Deutlich geringer ist hingegen der Anteil der 14 bis 49jährigen Leser (66%). Auch beim Fernsehen (+ 3 Prozentpunkte) und

Hörfunk (+ 3) sind die Älteren stärker vertreten. Eine Zukunftschance für die Unterhaltungselektronik, insbesondere für den Absatz neuer TV-Geräte und Videorekorder.

Der *Kulturbereich geht einer sicheren Zukunft entgegen*: Oper, Konzert und Theater (+2) sowie Museums- und Kunstausstellungen (+1) bleiben stabile Wachstumsfelder in einer älter werdenden Gesellschaft. Wachstumschancen zeichnen sich auch für die Körperpflege- und Kosmetikbranche ab. Denn: »Sich in Ruhe pflegen« (+5) gehört zu den wichtigsten Alltagsbeschäftigungen der älteren Generation, die jung aussehen will, obwohl sie immer älter wird. Die 50plus-Generation kann für Wirtschaft und Werbung ebenso attraktiv wie rentabel sein, wenn das von den durchschnittlich unter 30jährigen Werbeteams vermittelte Klischee (»alt«, »beige«, »gebrechlich«) aufgegeben wird. Der Zukunftsmarkt der Neuen Senioren ist *nicht einfach nur eine Spar-Version des Jugendmarkts*, sondern etwas völlig anderes, eine *eigene Anspruchs- und Erlebniswelt*. Die Neuen Senioren wollen keine Inline-Skates mit Stützrädern, sondern Sinn- und Serviceangebote rund um die Uhr.

»Silent Revolution«: Die neuen Postmaterialisten

Vor über einem Vierteljahrhundert kündigte der amerikanische Sozialforscher Ronald INGLEHART in den westlichen Industriegesellschaften eine Revolution auf leisen Sohlen an (»The Silent Revolution«, 1971): Einen *Wertewandel* von den materiellen Zielen zu den nichtmateriellen Bedürfnissen. Insbesondere jüngere Menschen im Alter bis zu 39 Jahren würden weniger zu materialistischen Wertvorstellungen neigen. Die »Postmaterialisten« von damals sind inzwischen in die Jahre gekommen und heute über 50 Jahre alt. Sie verfügen über ein relativ hohes Bildungs- und Einkommensniveau. Ein schönes Leben, innere Ausgeglichenheit, Sicherheit und soziale Bedürfnisse stehen für sie im Mittelpunkt.

Insofern kann es nicht überraschen, daß diese Generation derzeit in Parteien, Gewerkschaften, Kirchen und Vereinen den Ton angibt und mehr ehrenamtliches Engagement beweist als die jüngere Generation bis zu 49 Jahren. Die Werbewirtschaft muß also umdenken: Lebensqualität – vom Kulturangebot über den Wellnessurlaub bis hin zum sozialen Ehrenamt – war für die jungen Werbeteams bisher ein weitgehend »Blinder Fleck«. Zu vorschleunig und zu vordergründig hatten sie Lebensqualität mit Lebensstandard verwechselt und Lebenslust einfach mit Kauflust gleichgesetzt. Wer in Zukunft an dem prognostizierten 350-Milliarden-Markt der Neuen Senioren partizipieren will, muß sich ihren Bedürfnissen anpassen und eine doppelte Dienstleistung erbringen: Den erworbenen Lebensstandard (z.B. durch Spareinlagen, Versicherungen, Aktien oder Immobilien) sichern und zugleich die ganz persönliche Lebensqualität in den eigenen vier Wän-

den (z. B. durch Renovierung oder Modernisierung) oder im Wohnumfeld (z.B. durch Kulturangebote und Gesundheitsdienste) verbessern helfen. Nicht mit Glanz und Glamour, sondern mit Atmosphäre und Ambiente kann man die ältere Generation für sich gewinnen. Was Fitness, Sun und Fun für die Jüngeren, sind Sinn, Vitalität und Lebensfreude für die Älteren. *Der Sinnfaktor ist für die Älteren genauso wichtig wie der Spaßfaktor für die Jüngeren.* In den nächsten vier Jahrzehnten wird sich die Zahl der über 60jährigen in Deutschland verdoppeln. Dann kann es auch zu einer Verdoppelung dieses Zukunftsmarktes kommen.

Wer also heute auf die Neuen Senioren setzt, besetzt und besitzt morgen die Macht- und Wachstumfelder der Zukunft. Aus der 68er Protestgeneration ist mittlerweile eine *Machergeneration* geworden, wobei Macht und Machen zusammengehören und auch Lust und Leistung keine Widersprüche mehr sind. Ein gesellschaftlicher *Paradigmenwechsel* steht unmittelbar bevor: Jugend ist Vergangenheit und Alterwerden eine Zukunftsinvestition!

Über die Jugendlichen von heute wissen wir fast alles, über die Neuen Senioren von morgen fast nichts. Sinkende Geburtenquoten und steigende Lebenserwartung zwingen jedoch zum Umdenken. Wir müssen *Abschied nehmen vom Zeitalter der Kids-Kultur* und uns mehr öffnen für die Welt der Neuen Senioren, die Autokäufer, Theaterbesucher, Buchleser, Golfer und Kururlauber, Kirch- und Kneipengänger zugleich sind. Wie wird die *Szene- und Erlebniswelt der Neuen Senioren* von morgen aussehen? Werden die Kultmarken der Jugend überleben?

Gesundheit und Lebensqualität: Herausforderung in einer langlebigen Gesellschaft

Im Jahre 1900 wurde das »Jahrhundert des Kindes« (Ellen Key 1900) ausgerufen – kommt nun das *Jahrhundert der Neuen Senioren*? In drei Jahrzehnten wird jeder dritte Bundesbürger über sechzig Jahre alt sein. Wer dann dieses Alter erreicht, wird – relativ gesehen – genauso alt wie ein Zwanzigjähriger vor zweihundert Jahren sein: Beide haben eine Lebenserwartung von etwa zwanzig Jahren vor sich.

Die hohe Lebenserwartung schafft neue Probleme. 1950 gab es gerade einmal 19.000 über 90jährige in Deutschland. Im Jahre 2000 werden es etwa 350.000, im Jahr 2020 gar eine Million sein. *Eine ganze Großstadt nur mit Hochaltrigen und Langlebigen?* Beide werden vor allem daran interessiert sein, ihr Leben lebenswert zu erhalten. Dieses existentielle Anliegen hat dann mit Golfspielen und großer Reise nichts mehr zu tun. Für die Zukunft gilt: Immer mehr Menschen leben immer länger und werden immer anfälliger für Krankheiten. Vorliegende Erfahrungswerte aus den USA und Großbritannien weisen beispielsweise nach, daß etwa 40 Pro-

zent aller Krankheitskosten in den letzten zwölf Monaten vor dem Tode anfallen. In der letzten Lebensphase steigen die Erkrankungen und Krankheitskosten überproportional an: Mit jedem gesunden Jahr der Lebensverlängerung werden am Lebensende »3,5 Jahre mit Behinderungen und Erkrankungen hinzugefügt. Der Gewinn an Lebensjahren wird mit kranken Jahren im hohen Alter bezahlt« (PRAHL/SCHROETER 1996, S. 118), was früheren Generationen weitgehend erspart geblieben ist, weil sie vor Ausbruch solcher Krankheiten starben. *Geriatric (und nicht etwa Kinderheilkunde) wird für die Lebenswelt von morgen prägend sein.*

Mit zunehmendem Alter werden Gesundheit und Lebensqualität (und nicht etwa Konsum und Lebensstandard) immer wichtiger. Die Lebensdevise lautet dann: »Lieber ein neues Knie als ein neues Auto!« Eine lohnende Investition in die Zukunft angesichts der Tatsache, daß die meisten Menschen nach dem Jahr 2000 *ein Vierteljahrhundert im Ruhestand leben* »müssen«. Das Wort »Altersvorsorge« ist heute beinahe ein Synonym für Geldanlage geworden. Und beim Stichwort »Risikofaktor Rente« geht es ohnehin nur um die Frage, ob die Renten-»Zahlungen« auch nach dem Jahr 2000 noch sicher sind. Wer sich ernsthaft um die eigene Zukunft Gedanken macht, wird die Altersvorsorge nicht nur als Geldthema begreifen können. Altersvorsorge ist Daseinsvorsorge im Sinne von materieller und mentaler Zukunftssicherung.

Die Befragung der Ruheständler von heute hat erbracht, wie wichtig der psychosoziale Rückhalt der Familie im Alter ist, welchen Bedeutungszuwachs das Zusammensein mit Freunden inzwischen erfahren hat und wie bereichernd die Weiterentwicklung eigener Interessen und die Ausübung von Hobbies ist. Über die materielle Absicherung hinaus erweist sich die mentale Altersvorsorge als unverzichtbare Investition in die Zukunft.

Soziale Absicherung und Generationensolidarität

Wenn es in Zukunft weniger Kinder und weniger familiäre Bindungen gibt, dann muß zwangsläufig auch das *Solidaritätspotential von Familien geringer* werden. Die bisher bewährte Unterstützung des familialen Netzes muß in Zukunft vermehrt durch andere »Leistungen« ersetzt werden. *Die Zukunft des Alters ist weiblich:* Auf einen über 80jährigen Mann kommen mehr als doppelt so viele gleichaltrige Frauen. Da es die meisten Männer zeitlebens versäumt haben, neben ihren beruflichen Kontakten ein eigenes soziales Netz aufzubauen, werden sie froh sein können, wenn sie am sozialen Netz der Frauen teilhaben dürfen.

Nach dem Jahr 2010 kommen die geburtenstarken Jahrgänge ins Rentenalter. *Aus dem Babyboom wird der Seniorenboom.* Dann wird das Alleinleben fast zur neuen Norm, weil sich zwei Effekte addieren und verstärken: Zum hohen Anteil der Single-Haushalte gesellt sich die Verwitwung im

Alter. Deutschland wird im Jahre 2010 *einen der höchsten Altenanteile der Welt* aufweisen. Schon heute haben wir den geringsten Anteil junger Menschen unter 20 Jahren in der ganzen Welt (vgl. HRADIL 1995, S. 108 f.). In Verbindung mit dem stabilen Trend zum Single-Dasein – der Single-boom in den neuen Bundesländern steht erst noch bevor – wird das soziale Leben im Deutschland 2010 durch *Überalterung und Vereinzelung* gekennzeichnet sein.

Immer mehr alten Menschen stehen immer weniger junge Menschen gegenüber. Eine Herausforderung für die sozialen Sicherungssysteme. Und immer mehr Menschen müssen erkennen: Die Rente ist nur mehr »die halbe Miete« für die eigene Zukunftssicherung. Genauso wichtig ist die soziale Altersvorsorge geworden. Sie bekommt man allerdings nicht geschenkt. Statt nur auf die beschäftigungspolitische Wende zu warten oder sich schicksalhaft dem Fallbeil-Charakter politischer Lösungen (»Mit 60 in die Rente!«) zu unterwerfen, sollte sich jeder einzelne selbst für einen *Beschäftigungspakt Jung/Alt* verantwortlich fühlen. Wo immer es finanziell und organisatorisch möglich ist, sollten sich die älteren Arbeitnehmer Zug um Zug »von der Arbeit wegschleichen« und das Feld den Jüngeren freiwillig überlassen. Das ist praktizierte Generationensolidarität: In den letzten Berufsjahren weniger arbeiten, also langsam in die nachberufliche Lebensphase hineingleiten oder freiwillig früher aufhören.

Jeder dritte Berufstätige (35%) würde sich schon heute gerne aus dem Berufsleben »vorzeitig zurückziehen«. Und fast jeder siebte Berufstätige (15%) ist bereit, vorzeitig in den Ruhestand zu gehen, »auch wenn dann die Rente etwas geringer ausfällt.« Das wären über fünf Millionen Beschäftigte, die grundsätzlich zur Frühverrentung mit Lohn- bzw. Rentenverzicht bereit sind (OPASCHOWSKI 1997). Es müssen mehr Möglichkeiten zur *Individualisierung der Lebensarbeitszeit* geschaffen werden, z.B. durch *Arbeitszeitkonten*. Erforderlich ist auch ein flexibler Ruhestand zwischen 55 und 65 Jahren – mit partiellem Lohnverzicht und auf freiwilliger Basis. Selbst wenn nur ein Teil der Beschäftigten davon wirklich Gebrauch machen würde, stünden über eine Million Arbeitsplätze für jüngere Beschäftigte zur Disposition.

Das wäre ein Beschäftigungspakt Jung/Alt auf Gegenseitigkeit. Die Älteren hätten mehr Zeit zum Leben und die Jüngeren wären entlastet von der Hypothek, fast mehr für andere als für sich sorgen zu müssen. Eine solche Problemlösung wäre nicht nur ökonomisch sinnvoll. Sie hätte auch eine soziale Komponente: Die Älteren könnten individuell entscheiden und die Jüngeren hätten eine sicherere Job-Zukunft vor sich.

Ein solcher Generationenpakt verkörpert einen neuen Typus von Solidarität, bei dem es weniger um Helferpathos oder Samariterdienste geht. Im Zeitalter der Individualisierung braucht das Ich auch das Wir. Notwendig wird also ein Sozialer Individualismus, ein Aufeinander-Angewiesensein auf Gegenseitigkeit, bei der sich Eigen- und Gemeinnutz miteinander ver-

binden und weniger eine Frage von Moral oder Nächstenliebe sind. Solidarität muß dann neu definiert werden. Es ist eher *eine neue Kultur des Helfens in der individualisierten Gesellschaft*: Ich helfe dir, damit auch mir geholfen wird. Eine Art von kalkulierter Hilfsbereitschaft, wofür auch das neue »Solidaritätsstärkungsgesetz« im Gesundheitswesen spricht, das ab 1. Januar 1999 in Kraft getreten ist. Solidarität wird zur Geschäftsgrundlage und zum Beistandspakt, solange dies auf Gegenseitigkeit beruht.

Von der Berufsarbeit zur Lebensarbeit

Mit dem Ende der Berufsarbeit ist für die ältere Generation die Lebensarbeit nicht zu Ende. Viele soziale Aufgaben – von familiären Verpflichtungen bis hin zu Ehrenämtern – kommen auf die Nachberufler zu. Darüber hinaus sind sie es nicht nur sich selbst, sondern vor allem auch den kommenden Generationen schuldig, sich gesund zu erhalten, also gesund zu altern, sich selbst zu versorgen und möglichst bis ins hohe Alter pflegefrei zu bleiben. Das ist *gelebte Generationensolidarität*.

Jede zehnte Mark (10,2 % des Bruttoinlandsprodukts) wird in Deutschland in das Gesundheitswesen investiert. Nachbarländer wie Frankreich (9,7%), Niederlande (8,6%) oder Großbritannien (6,9%) geben deutlich weniger dafür aus. Vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Entwicklung muß also davon ausgegangen werden, daß es schon bald weniger Gesundheitsleistungen in Deutschland gibt, weil es auch weniger Arbeitsleistungen gibt. Die *Megathemen des nächsten Jahrzehnts werden Arbeit und Gesundheit* sein. Sie entscheiden darüber, ob in Zukunft die soziale Kälte oder die soziale Geborgenheit regiert.

Der Generationenvertrag steht vor seiner Auflösung und das gesamte Pflegesystem ist infragegestellt. Allein aus der Gruppe der heutigen Singles kommen bis zum Jahr 2005 zusätzlich 125.000 Pflegebedürftige hinzu, die keine helfende Familie an ihrer Seite haben. Aus den Mitteln der Pflegeversicherung lassen sich die zusätzlichen stationären Pflegeeinrichtungen nicht mehr finanzieren. Zur Problemlösung bieten sich vermutlich nur zwei Auswege an: Die Einführung eines »*sozialen Pflichtjahres*« für alle, die keinen Wehrdienst leisten, und die systematische Förderung *informeller sozialer Netzwerke*.

Das gesellschaftliche Leitbild des »vollmobilen Single« (BECK 1986), der keine Bindungen und kaum soziale Verpflichtungen kennt, wird in der älter werdenden Gesellschaft der Zukunft zunehmend fragwürdiger. Die systematische Pflege der Kontakte zu Familie, Freunden und Verein sowie die Fähigkeit, sich selber zu beschäftigen, werden die wichtigsten *mental Vorsorgemaßnahmen* für das Alter sein. Dies stimmt mit den Erkenntnissen der Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages überein, wonach die älteren Menschen in Zukunft mehr als bisher kompetent und in

der Lage sein müssen, sich *eigenständig soziale Netze aufzubauen*. Vor dem gesellschaftlichen Hintergrund schrumpfender familialer Netze nehmen auch die Verwandtschaftshilfen (z.B. im handwerklichen Bereich) ab. Die Menschen müssen daher in Zukunft frühzeitig *Do-it-yourself-Kompetenzen* erwerben, weil andernfalls handwerkliche Dienstleistungen nur professionell erbracht werden können bzw. gegen Bezahlung eingekauft werden müssen. Es wird daher unerlässlich sein, das natürliche Hilfspotential zu aktivieren, damit *Freunde als freiwillige Helfer* gewonnen werden können (vgl. ENQUÊTE-KOMMISSION 1994). Andernfalls bleibt man allein bzw. alleingelassen – wie auf einer Insel ohne Leben.

Literatur

- AGRICOLA, S.: Senioren und Freizeit. Aktuelle Daten und Fakten zur Altersfreizeit, Düsseldorf 1998
- BORSCHIED, P.: Vom verdienten zum erzwungenen Ruhestand. In: FFES 1996, S. 29-42
- BRANDHERM, R.: Vorbemerkung. In: FFES 1996, S. 5–6
- ENQUÊTE-KOMMISSION DES DEUTSCHEN BUNDESTAGS (Hrsg.): Zwischenbericht der Enquête-Kommission Demographischer Wandel. Herausforderung unserer älter werdenden Gesellschaft an den einzelnen und die Politik, Bonn 1994
- GIELE, J. Z.: Niedergang der Familie? In: Die Frau in unserer Zeit, Jg. 26, H. 1 (1997), S. 15–22
- HRADIL, S.: Die Single-Gesellschaft, München 1995
- IMHOF, A.: Von der unsicheren zur sicheren Lebenszeit: Das Konzept vom Lebensplan. In: FFES/FORSCHUNGSINSTITUT DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (Hrsg.): Gesellschaft des langen Lebens: Sozialgeschichte und Gesellschaftspolitik, Bonn 1996, S. 13–27
- INGLEHART, R.: The Silent Revolution in Europe. In: American Political Science Review LX VI/4 (1971), S. 991–1017
- LEHR, U.: Hundertjährige – ein Beitrag zur Langlebigkeitsforschung. In: Zeitschrift für Gerontologie 24 (1991)
- OPASCHOWSKI, H.W.: Der Jugendkult in der Bundesrepublik, Düsseldorf: Walter Rau Verlag 1971 (in niederländischer Übersetzung: jaloers opjong, Amsterdam: de nederlandse boekhandel 1973)
- OPASCHOWSKI, H. W.: Deutschland 2010. Wie wir morgen leben, Hamburg/Ostfildern 1997
- OPASCHOWSKI, H. W.: Leben zwischen Muß und Muße. Die ältere Generation: Gestern. Heute. Morgen, Hamburg 1998
- PRAHL, H.-W./ SCHROETER, K. R.: Soziologie des Alterns. Eine Einführung, Paderborn-München-Wien-Zürich 1996.

Lebensgestaltung in Familie, Schule, Beruf, Freizeit und Gesellschaft

Elternarbeit als Empowermentprozess – Seminare für Eltern mit behinderten Kindern

Etta Wilken

Einstellungen zu Elternschaft und Kinderwunsch

Zunehmende Pluralisierungsprozesse der Lebensformen haben in den letzten Jahrzehnten die Lebensbedingungen von Familien erheblich verändert und neue Einstellungen zu Elternschaft und Kinderwunsch bewirkt. Im Hinblick auf die wechselseitigen Vorstellungen über die Mutter- bzw. Vaterrolle zeigen sich deutliche Abweichungen vom herkömmlichen Verständnis. Mütter wollen heute meistens nicht nur zuständig sein für Kinder und Haushalt und Väter sind überwiegend bereit, sie dabei prinzipiell unterstützen. Auch wollen viele Männer selbst sich mehr in den familiären Alltag einbringen, aber oft lassen die beruflichen und ökonomischen Bedingungen solche Veränderungen nicht zu. Aus der Diskrepanz zwischen der spezifischen Rollenerwartung und der tatsächlichen Rollenerfüllung können deshalb spezielle Konflikte in der Partnerbeziehung entstehen.

Auch den Kindern kommt in ihren Familien eine veränderte Bedeutung zu. »Im ausgehenden 20. Jahrhundert haben Kinder vorwiegend eine ›psychologische Nutzenfunktion‹ ... Mit Kinder haben verbindet sich zunehmend der Wunsch nach Sinn und Verankerung (und) gleichzeitig ein Glücksanspruch.« (BECK-GERNSHEIM 1990, 138) Eltern, manchmal auch alleinlebende Frauen, wünschen sich ein Kind, um mit ihm und an ihm ihre Freude zu haben und um das eigene Leben sinnerfüllter zu gestalten. Insgesamt ist die Kinderzahl in den letzten Jahrzehnten aufgrund sozialer, ökonomischer und familienplanerischer Faktoren kontinuierlich gesunken. Heute gibt es viele Zwei-Kind-Familien, und Ein-Kind-Familien sind so häufig, daß mittlerweile etwa jedes dritte Kind ohne Geschwister aufwächst. »Hinzu kommt, daß die Erstelternschaft heutzutage zeitlich immer weiter vertagt wird.« (NICKEL/QUAISER-POHL 1998, 9)

In den sozio-ökonomischen Bedingungen der Familien bestehen erhebliche Unterschiede. Während Arbeitslosigkeit und Armut kennzeichnend für einige Familien ist, besteht in anderen Familien ein steigender Wohlstand. Für Kinder ergeben sich große Entwicklungsdifferenzen durch ein anregungsreiches Milieu oder durch anregungsarme und deprivierende Le-

bensbedingungen. Während viele engagierte Eltern hohe Ansprüche an sich selbst stellen und alles für ihr Kind tun wollen, um seine Entwicklung günstig zu beeinflussen, gibt es andererseits auch viele Eltern, die aufgrund eigener belastender Lebenssituationen sowie finanzieller und sozialer Randständigkeit nicht oder nur eingeschränkt in der Lage sind, die Bedürfnisse ihrer Kinder wahrzunehmen und hinreichend zu befriedigen. Oft handelt es sich dabei auch um Einelternfamilien. Die Zusammenarbeit mit diesen Familien ist sowohl im Frühbereich als in den nachfolgenden Jahren zumeist schwierig und oft werden diese Eltern und Kinder von institutionell angebotener Hilfe nur ungenügend erreicht.

In Mittelschichtfamilien dagegen kommt dem einzelnen Kind oftmals eine herausgehobene Bedeutung zu, und seine Erziehung und optimale Förderung wird zu einer besonderen Aufgabe. »Die Geburtenzahlen gehen zurück. Die Bedeutung des Kindes aber steigt.« (BECK 1990, 55) Die verringerte Familiengröße bedingt zudem die Projektion von Wunschvorstellungen bezüglich Entwicklung und Leistung auf ein oder zwei Kinder. Elternratgeber und Fördermaterialien werden in immer größerer Zahl angeboten und vermitteln nicht nur die Verpflichtung zu entsprechender Förderung, sondern auch die Abhängigkeit und Machbarkeit kindlicher Entwicklung von entsprechenden Hilfen.

»Als Resultat dieser vielfältig erkennbaren Ansprüche an Kinder und Eltern verstärkt sich der kulturell vorgegebene Druck: Das Kind darf immer weniger hingenommen werden, so wie es ist, mit seinen körperlichen und geistigen Eigenheiten, vielleicht auch Mängeln.« (BECK-GERNSHEIM 1989, 92) Daraus entsteht schon während der Schwangerschaft eine ambivalente Einstellung. Werdende Mütter sind oftmals unsicher und besorgt und immer weniger »guter Hoffnung«. Häufig »gilt die Schwangerschaft nicht mehr als natürliches Geschehen, sondern grundsätzlich als »problematischer Zustand«, der spezieller Vorsorgeuntersuchungen und ärztlicher Kontrollen bedarf« (BECK-GERNSHEIM 1990, 156). Auch entsprechende Berichte in Zeitschriften und Elternratgebern über spezielle Vorsorgeuntersuchungen während der Schwangerschaft verstärken den Eindruck nötiger vorgeburtlicher »Qualitätskontrollen«. »Je mehr Diagnosemöglichkeiten es gibt, desto mehr erweitert sich auch die Fürsorgepflicht der Eltern. Es ist die Technik, die neu definiert, was ihre Verantwortung ist.« (ebd., 157) »Unser Kind soll gesund sein« heißt z. B. ein »Vorsorgeprogramm für junge Eltern«, das in den Wartezimmern von Frauenärzten ausliegt. Hinweise auf günstige Ernährung und angemessenes Verhalten während der Schwangerschaft sind natürlich richtig. Doch die zunehmende Betonung der Abhängigkeit der pränatalen Entwicklung des Kindes vom Verhalten der Mutter, sowohl unter medizinisch-biologischen als auch unter emotionalen und kognitiven Aspekten, kann die ohnehin vorhandene Tendenz der Mutter zur Identifikation mit dem eigenen »Produkt« Kind noch verstärken. Gleichzeitig wird aber durch Einhalten aller Empfehlungen auch eine

scheinbare Sicherheit vermittelt, weil alles Nötige für das Kind getan wurde. Nach der Geburt kann sich dieses Gefühl von umfassender Zuständigkeit bei der Mutter weiter ausprägen. Die Abhängigkeit ihrer Identität von der gelingenden Entwicklung des Kindes führt dann zur Übernahme von Verantwortung und entsprechenden Aufgaben in der Familie, um eine bestmögliche Förderung des Kindes zu gewährleisten. »Und schnell nehmen die neuen Möglichkeiten den Charakter neuer Verpflichtungen an.« (BECK-GERNSHEIM, 1989, 92) Vor allem Mütter empfinden diese gesellschaftlich vermittelten Erwartungen als neue Aufgabenzuweisung und »diese wachsende Verantwortung wirkt sich nun aus als Belastung ... je mehr das Gebot der ›optimalen Förderung‹ sich ausbreitet« (BECK-GERNSHEIM 1990, 142). Solche Ansprüche erklären möglicherweise auch, daß in einer international vergleichenden Studie sich deutsche Mütter von denen anderer Länder am auffälligsten darin unterschieden, daß »sie ihre Kinder nach dem Übergang zur Elternschaft stärker als Belastung erlebten, ... vorwiegend als Folge der Einschränkung persönlicher Bedürfnisse und Interessen« (NIKEL/QUAISER-POHL 1998, 6). Auch zeigte sich in dieser Studie, daß deutsche Paare die Geburt eines Kindes besonders häufig als ein kritisches Lebensereignis werteten und daß bei ihnen im Vergleich zu anderen Ländern eine »Verschlechterung der Paarbeziehung beim Übergang zur Elternschaft« am stärksten ausgeprägt war (ebd.). Da die Gefahr gesehen wird, durch »psychologische Präventions- und Betreuungsprogramme ... die bereits zu beobachtende Sensibilisierung für das Phänomen unter Umständen noch zu verstärken«, wird als Ziel möglicher Interventionen angegeben, »Paare im Hinblick auf das doch sehr ›natürliche‹ Ereignis eher (zu) desensibilisieren« (ebd., 12).

Wenn diese Ergebnisse schon im allgemeinen für Eltern gelten, die sich auf die durch ihr neugeborenes Kind veränderte Familiensituation einstellen müssen, wird deutlich, daß Eltern, bei deren Kind eine Behinderung festgestellt wurde oder bei dem sich in der Entwicklung eine zunehmende Abweichung zeigt, besondere Probleme zu bewältigen haben.

Bewältigungsprozesse von Eltern mit einem behinderten Kind

Die heute üblichen Vorstellungen über das Zusammenleben in der Familie und die veränderte Bewertung der Rolle von Kindern, haben spezielle Auswirkungen auf Reaktionen und Verarbeitungsmöglichkeiten der Eltern, wenn sie von der Behinderung ihres Kindes erfahren. Gerade die zeittypische Betonung individueller Lebenspläne bedingt, daß »die Einengung des Aktionskreises durch ein behindertes Familienmitglied eine besondere Brisanz« erhält (SCHROLL-DECKER/KEMPFLE 1998, 127). In der Elternarbeit ist deshalb wichtig, nicht nur die Bedürfnisse von Kindern in ihren ver-

schiedenen Familien unter den unterschiedlichsten Lebensbedingungen angemessen zu berücksichtigen, sondern auch den Eltern Hilfen für ihre individuelle Situation zu geben. »Da die Eltern Teil der sozialen Umgebung und der Gesellschaft sind, unterscheidet sich ihre Grundhaltung der Behinderung gegenüber zunächst nicht wesentlich von den diesbezüglichen Einstellungen ihrer Beziehungspersonen.« (HINZE 1993, 15) Deshalb löst die Mitteilung über die Behinderung bzw. Entwicklungsabweichung des Kindes an die Eltern oft tiefgreifende Krisen aus. »Dabei erleben Eltern starke Gefühle von Bedrohung, Unsicherheit und Angst. Ihr Selbstverständnis ist erschüttert, ihre Lebenseinstellung, ihre Wertorientierung sowie ihr Lebenssinn sind grundsätzlich in Frage gestellt.« (ebd., 14) Da die Behinderung des Kindes keine Krankheit ist und deshalb auch nicht durch bestimmte Maßnahmen geheilt werden kann, sondern als eine Lebensbedingung anzusehen ist, die angenommen und gemeinsam gelebt werden muß, haben Eltern diese unausweichliche Aufgabe zu lösen und sich mit ihrer besonderen Situation zu arrangieren. »Die Eltern und Geschwister Behinderter müssen den Spagat zwischen den Chancen, die aus dem Umgang mit einem behinderten Angehörigen erwachsen, und den Belastungen, die damit verbunden sind, je für sich meistern.« (SCHROLL-DECKER/KEMPFLE 1998, 128)

Dabei ist es gerade die Interdependenz von kindorientierten, behinderungsspezifischen Problemen, von Fragen nach Partnerschaft und sozialer Akzeptanz sowie die Unüberschaubarkeit der physischen, psychischen aber auch finanziellen Belastungen für die Familie, die oftmals tiefgreifende Verunsicherungen bewirken können und eine Konfliktbewältigung erschweren. In vielfältigen alltäglichen Situationen erleben die Eltern immer wieder, welche Schwierigkeiten dadurch gegeben sind, daß sie ein behindertes Kind haben und welche Probleme ihr Kind hat, weil es behindert ist. In der Zusammenarbeit mit den Eltern können durch geeignete Unterstützung und Begleitung die nötigen Verarbeitungsprozesse erleichtert werden. Allerdings ist festzustellen, daß die Auseinandersetzungen mit der besonderen Familiensituation und den speziellen Bedürfnissen des Kindes in bestimmten Lebensaltern (Kindheit, Pubertät, Erwachsensein) und unterschiedlichen Situationen und Entwicklungsabschnitten (Kindergarten, Schule, Arbeit, Wohnstätte) immer wieder neu zu gestalten sind. Ein Gelingen dieser erforderlichen Bewältigungsprozesse hängt dabei weniger von der Behinderung des betroffenen Kindes ab, als von den familiären Fähigkeiten, ihre Lebensbedingungen eigenaktiv zu gestalten und für sich Normen und Werte unabhängig zu interpretieren. Es ist deshalb ein wichtiges Ziel der Elternarbeit, konkrete Hilfen aufzuzeigen und Erfahrungs- und Gesprächsangebote zu machen, die den Eltern ermöglichen, sich aktiv mit diesen Fragen auseinanderzusetzen und eigene Lösungswege zu finden. Dazu gehört auch die Unterstützung der Familie bei der Integration in ihr näheres und weiteres soziales Umfeld.

Entwicklung und Konzept der kooperativen Elternseminare

In einer Bildungseinrichtung für Jugendliche und Erwachsene¹ werden seit 1976 von mir ein- bis zweimal im Jahr einwöchige Seminare angeboten für Eltern mit behinderten Kindern sowie für Professionelle, die als Pädagogen, Therapeuten, Psychologen oder Ärzte mit behinderten Kindern und deren Familien arbeiten. Diese überregionalen interdisziplinären Elternseminare verstehen sich als ein ergänzendes Angebot neben anderen Formen der Elternarbeit. Sie wurden von mir konzipiert mit dem Ziel, zeitlich und inhaltlich intensivere Formen der Zusammenarbeit und des Erfahrungsaustausches zu finden, als dies an Elternabenden und Elternwochenenden möglich ist. Zudem sollten aktuelle Informationen über spezielle Themenbereiche vermittelt werden, die dann in gemeinsamen Gesprächen ein kooperatives Lernen von Betroffenen und Professionellen ermöglichen. Die Interessen und Bedürfnisse der Eltern bestimmten dabei aber ganz wesentlich das inhaltliche und methodische Vorgehen. An den Seminaren nahmen jeweils 25 bis 35 Erwachsene teil, von denen etwa 3 bis 8 Personen der verschiedenen Berufsgruppen sich aus professionellem Interesse beteiligten. Die Teilnehmer kamen aus der gesamten Bundesrepublik, vereinzelt auch aus anderen europäischen Ländern. Die Familien nahmen mit ihren behinderten Kindern und den Geschwistern teil, durchschnittlich kamen 20 bis 30 Kinder. Studenten der Sonderpädagogik, die von mir durch vorbereitende und seminarbegleitende Gespräche unterstützt wurden, betreuten die Kinder mit besonderen Angeboten. Zudem gab es für Erwachsene und Kinder einige gemeinsame themenbezogene Spiel- und Arbeitsphasen.

Während der Wochenseminare werden vormittags und abends spezielle inhaltliche Angebote gestaltet, der Nachmittag ist dagegen frei für gemeinsame Unternehmen und Gespräche.

In den siebziger Jahren nahmen an den Seminaren Eltern teil, deren Kinder sehr unterschiedliche Behinderungen aufwiesen. Die angesprochenen Fragen in diesen Seminaren bezogen sich überwiegend auf allgemeine Aspekte der Alltagsgestaltung der Familien und der Förderung des behinderten Kindes. Aber auch spezielle Probleme in der Öffentlichkeit und in der Auseinandersetzung mit der Behinderung waren als gemeinsame Erfahrung eine wichtige Diskussionsgrundlage. Das wesentliche Ziel waren jedoch nicht spezielle Informationen, sondern den Eltern sollten Bedingungen zur Verfügung gestellt werden, die es ihnen ermöglichten, ihre »Betroffenheit« aufzuarbeiten und »aus dem Erleben der gegenseitigen empathischen Akzeptanz« (URSEL 1996, 39) familienbezogene Lösun-

¹ Internationales Haus Sonnenberg in St. Andreasberg/ Harz.

gen zu finden. Später konzentrierten sich die Seminare vor allem auf Familien mit Kindern oder Jugendlichen mit Down-Syndrom.

In den achtziger Jahren zeigten sich veränderte Einstellungen der Eltern zu ihrem Kind, das eine Behinderung aufweist, verbunden mit gewandelten Ansprüchen an die Fachleute. Es waren nicht mehr ›dankbare‹ Mütter, die spezielle Hilfen erwarteten, sondern selbstbewusste Eltern, die ihre Kompetenzen für ihr Kind erweitern wollten. Nicht mehr eine problemzentrierte Sicht der Behinderung stand im Mittelpunkt der Fragen, sondern das individuelle Kind als Mitglied seiner Familie, das einen speziellen Bedarf nach begleitender Unterstützung hat.

Deshalb wollten die Eltern weniger über ihr ›Sorgenkind‹ sprechen, sondern differenzierte behinderungsspezifische Informationen erhalten und altersbezogenen Aspekte der Förderung und der Integration ihres behinderten Kindes offensiv diskutieren. Aufgrund dieser veränderten Einstellungen und Erwartungen erfolgte eine entsprechende Spezifizierung und Umstrukturierung der Seminarinhalte mit dem Ziel, das Selbsthilfepotential der Eltern zu stärken.

Die angesprochenen Themen bezogen sich u.a. auf Fragen der Integration im Kindergarten, in der Schule sowie im Arbeits- und Freizeitbereich, auf spezielle Therapien und auf Aspekte der Förderung von Sprache und Motorik, auf Rollenspiele sowie Singen und Musizieren. Während einiger dieser Themen in Vorträgen dargestellt und in Kleingruppen diskutiert wurden, war bei anderen Themen die gemeinsame Gestaltung zusammen mit allen Kindern wichtig. So wurden psychomotorische Übungen und kreative Bewegungsspiele gemeinsam durchgeführt, Naturmaterialien wurden gesammelt und damit gebastelt und gemalt. Erfahrungen mit speziellen Musikinstrumenten (Uwila, Veeh-Harfe) und gemeinsames Musizieren und Singen ermöglichten Kindern und Erwachsenen, neue Erlebnisse miteinander zu haben. Die Geschwisterkinder nahmen an diesen gemeinsamen Arbeitseinheiten selbstverständlich teil. Bei speziellen Interessen konnten sie durch die studentischen Betreuer besonders unterstützt werden.

Wichtig war uns jedoch auch, bei auftretenden Problemen situationsbezogen Hilfen zu geben, etwa wenn nichtbehinderte Geschwister aufgrund von eigenem überbehütenden Verhalten gegenüber ihren behinderten Brüdern bzw. Schwestern selber nicht hinreichend zu ihren gewählten Tätigkeiten kamen oder wenn sie mit provozierenden Aktionen verstärkt Aufmerksamkeit einforderten. Die gemeinsamen Erfahrungen in einer größeren Gruppe mit ähnlichen familiären Lebensbedingungen erleichtert nicht nur eine sensible Wahrnehmung von Schwierigkeiten, sondern ermöglicht auch offene Diskussionen und kooperatives Bemühen um Lösungen.

Neben vereinzelten Veranstaltungen für Eltern mit herzkranken Kindern und Kindern mit Spina bifida finden jetzt regelmäßig Seminare statt für Eltern, die ein Kind mit Down-Syndrom haben. Ergänzend zu den Wochen-seminaren werden seit Ende der achtziger Jahre auch dreitägige Seminare

in der Bundesvereinigung Lebenshilfe in Marburg durchgeführt. Diese Veranstaltungen richten sich an Eltern, die ein Baby mit Down-Syndrom (»In den ersten Jahren«) oder ein größeres Kind mit Down-Syndrom haben (»Nach den ersten Jahren« und »In den späteren Jahren«). Das Ziel dieser Veranstaltungen sind kundige Eltern, die aufgrund differenzierter Informationen in der Lage sind, kompetente Entscheidungen für ihr Kind und mit ihm zu treffen und ihren Familienalltag selbstbewußt zu regeln. Die kooperativen Seminare von Eltern und Professionellen ermöglichen zudem, sich in konstruktiver Zusammenarbeit mit einem Thema oder einer speziellen Fragestellung auseinanderzusetzen und damit ein wechselseitiges Verstehen der unterschiedlichen Sichtweisen zu fördern. Im Zusammensein mit vielen Kindern, die die gleiche Beeinträchtigung aufweisen, kann erlebt werden, wie unterschiedlich die sich daraus ergebende Behinderung sein kann und wie verschieden der damit bedingte Förder- und Hilfebedarf ist.

Die nachfolgenden Ausführungen zur Elternarbeit verdeutlichen sowohl diese behinderungsspezifischen kindbezogenen Aspekte als auch die familienorientierten kooperativen Zielsetzungen. Sie beziehen sich auf Seminaerauswertungen und Erfahrungen in den Wochenseminaren und in den dreitägigen Seminaren für Eltern von Kindern mit Down-Syndrom.

»In den ersten Jahren« Seminare für Eltern mit Kleinkindern

Für Eltern bedeutet die Mitteilung, daß bei ihrem Kind eine deutliche Abweichung in der Entwicklung erkennbar wird oder daß eine Behinderung vorliegt, immer eine traumatische Situation, die meistens nach Jahren noch schmerzhaft erinnert wird. Trotzdem haben die meisten Eltern wenigstens die Möglichkeit, eine Beziehung zu ihrem Kind aufzubauen, die noch nicht von einer Diagnose überschattet wird und sie können sich allmählich mit der sich abzeichnenden Behinderung und der veränderten Lebensperspektive auseinandersetzen.

Eltern von Kindern mit Down-Syndrom dagegen erfahren oft unmittelbar nach der Geburt oder wenige Tage danach die Diagnose. Die Freude über das neugeborene Kind wird plötzlich genommen und die Eltern geraten in eine schwere Krise. Alle Berichte von betroffenen Eltern zeigen Verzweiflung, Fassungslosigkeit und Schock, den die Diagnosemitteilung auslöst. »Ich nahm ihn in meine Arme ... und dann lag ich da, sah ihn an und dachte, die Welt geht unter! Ich konnte überhaupt nicht sprechen, ich habe sofort angefangen zu heulen. Immer nur der Gedanke, jetzt ist die Welt zu Ende, jetzt ist alles vorbei.« (BVL EBENSHILFE 1998, 7) Eine Mutter berichtet, wie ihr Sohn vom Kinderarzt untersucht wurde: Dann »meinte (er) ohne jede Rücksicht: ›Wußten Sie nicht, daß das Kind mongoloid ist? Und

einen schweren Herzfehler hat es auch! < In diesem Moment fiel mein Mann um wie ein gefälltter Baum! Die schonungslosen Worte des Arztes hatten ihm den Boden unter den Füßen weggezogen. Ich hingegen blieb wie versteinert stehen und wartete darauf, daß der Arzt seinen Worten noch hinzufügte: ›Am besten ist, wir werfen es gleich in den Mülleimer.< Das klingt sehr hart – es war noch viel härter« (RÖHL 1997, 13f). Die traumatischen Erfahrungen bei der Diagnosemitteilung und das Erleben, wie über das Kind gesprochen wird, wenn z. B. Merkmale des Down-Syndroms wie eine Mängelliste aufgezählt werden, oder wenn die Eltern sich wie ›Aus-sätzig« behandelt fühlen, weil das Klinikpersonal aus Unsicherheit oftmals den Kontakt zu vermeiden sucht, haben langfristige Auswirkungen und beeinflussen erheblich die Möglichkeiten der Eltern, ihre neue Lebenssituation zu verarbeiten. Deshalb kommt der Einstellung des Arztes und seiner Fähigkeit, den Eltern die Diagnose einfühlsam zu vermitteln, eine große Bedeutung zu. Allerdings ist festzustellen, »welche Worte auch gesprochen werden mögen, wieviele Gespräche auch geführt werden, zwischen zwei Augenblicken muß eine Brücke geschlagen werden – dem letzten, in dem die Eltern ihr neues Baby und seine Zukunft mit Freude betrachten und dem ersten, in dem sie seine Tragödie in ihrem Herzen tragen« (FRANKLIN, zit. n. TAMM 1994, 31).

In den Seminaren für Eltern von Kleinkindern mit Down-Syndrom wurden in den letzten Jahren regelmäßig Fragebögen ausgefüllt u.a. mit Angaben zur Diagnosemitteilung. Danach haben die meisten Eltern die Diagnose unmittelbar nach der Geburt, wenige Stunden später oder am nächsten Tag erfahren, einige erhielten die Mitteilung jedoch erst nach 10 Tagen oder nach zwei bis drei Wochen. Eine Mutter bekam fünf Wochen nach der Geburt telefonisch die Mitteilung, daß aufgrund einer Chromosomenuntersuchung sich ergeben hätte, daß bei ihrem Kind ein Down-Syndrom vorliegt. Die Eltern hatten zuvor keinen entsprechenden Hinweis auf einen solchen Verdacht erhalten. Dieses Kind wurde 1998 geboren! Insgesamt kann aber festgestellt werden, daß in den letzten Jahren eine zunehmend bessere Information der Eltern erfolgt und daß problematische Erfahrungen erheblich abgenommen haben. Während noch Anfang der neunziger Jahre die erfolgte Erstinformation überwiegend als schlecht bezeichnet wurde, bewerteten in den letzten beiden Jahren mehr als die Hälfte der Eltern die erhaltene Diagnosemitteilung mit gut und nur noch ein Drittel mit unzureichend und problematisch. Möglicherweise sind darin bereits Ergebnisse eines verbesserten Informationsangebotes zu sehen. Einem dringenden Wunsch der Eltern entsprechend wurde von mir in Zusammenarbeit mit der BV Lebenshilfe eine Broschüre zur Erstinformation herausgebracht² und auch von den verschiedenen Selbsthilfegruppen sind

² »Ein Kind auf seinem Weg ins Leben«, 1. Aufl. Marburg 1989, 5. Aufl. (102.000–112.000), Marburg 1997.

Broschüren erstellt worden, um neu betroffenen Eltern die selbst erlebten problematischen Erfahrungen zu erleichtern und um den Professionellen Informationsmaterial anzubieten, das sie bei der Diagnosemitteilung einsetzen können.

Eltern, die aus eigener Betroffenheit sich aufgefordert fühlen, anderen Eltern den Beginn des Zusammenlebens mit ihrem behinderten Kind zu erleichtern, haben selbst auch einen wesentlichen Schritt in der Annahme ihrer besonderen Situation geschafft. Das vermitteln die Texte sehr deutlich: »Wir wissen, ein behindertes Kind anzunehmen ist schmerzhaft, doch lassen Sie sich versichern, die meisten Eltern schaffen es! Wir möchten Ihnen ... über die Unsicherheit der ersten Zeit hinweghelfen und Ihnen eine Orientierung geben. ... Außerdem wollen wir Ihnen Mut machen, sich auf Ihr besonderes Kind einzulassen ... Sie werden durch dieses Kind sehr bereichert, mehr als Sie sich jetzt vorstellen können.« (BV LEBENSHILFE 1998, 2) Es bleibt zu hoffen, daß Aufklärungsarbeit und das Engagement betroffener Eltern dazu führen, daß die Fachleute zunehmend in der Lage sind, die schwierige Diagnosemitteilung angemessener zu gestalten und geeignetes Bild- und Textmaterial für die Eltern zu benutzen. Aber auch wenn die psychisch extrem belastende Erstinformation insgesamt angemessener erfolgt, bleibt dennoch die leidvolle Erfahrung, daß das neugeborene Baby so ganz anders als erwartet ist, schwer zu verarbeiten.

Für Eltern, die schon vor der Geburt vom Down-Syndrom ihres Kindes erfahren haben, ist die Auseinandersetzung mit dieser Mitteilung besonders schwierig. Selbst wenn es ihnen gelingt, einen positiven Bezug zum Kind zu erhalten und die Schwangerschaft auszutragen, sind die erlebten emotionalen Belastungen und empfundenen sozialen Erwartungszwänge oft schwer aushaltbar. Das erwartete Kind wird zu einem Mängelwesen und die Unsicherheit über die möglichen Ausprägungen der Behinderung kann zusätzliche erhebliche Ängste verursachen. Erst nach der Geburt haben die Eltern dann die Möglichkeit, zu ihrem Kind wie es wirklich ist, eine Beziehung aufzunehmen.

Diese Problematik, daß Eltern aufgrund von vorgeburtlicher Diagnostik erfahren haben, ein Kind mit Down-Syndrom zu bekommen, zeigt sich in den Seminaren erst in den letzten Jahren zunehmend. So wurde von Eltern berichtet, daß z.B. bei einem Trippl-Test sich ein auffälliger Wert ergab, der dann zumeist durch eine ergänzende Amniozentese abgeklärt wurde. Auch aufgrund eines Herzfehlers, der besonders typisch bei Kindern mit Down-Syndrom ist, wurde eine Trisomie vermutet und dann durch Amniozentese bestätigt. In gleicher Weise wurde nach der Feststellung eines Nackenödems bei einer Ultraschalluntersuchung oder einer typischen Magen-Darm-Anomalie eine abklärende Diagnose mittels Amniozentese durchgeführt. Bezogen auf die Gesamtgruppe der an den Seminaren teilnehmenden Eltern ergibt sich in den letzten Jahren, daß etwa 2% die Diagnose Down-Syndrom bereits vor der Geburt kannten. Daraus können je-

doch keine allgemein gültigen Tendenzen über die Akzeptanz einer Schwangerschaft mit einem Kind, das das Down-Syndrom hat, abgeleitet werden, weil keine Vergleichsdaten vorliegen und zudem die Eltern, die an diesen Seminaren teilnehmen, besonders motiviert sind. Ihre Einstellungen sind deshalb auch nicht zu verallgemeinern.

Eine prä- oder postnatale Diagnosemitteilung sollte verbunden sein mit angemessenen Informationen für die Eltern. Dabei ist wichtig, eine eigene wertschätzenden Haltung gegenüber einem Leben mit Behinderung auszudrücken. Es sollte reflektiert werden, wie sehr die von den Eltern zu leistenden Bewältigungsprozesse in der nachfolgenden Zeit von der Erstinformation geprägt sind und wie dadurch ihre Möglichkeiten beeinflusst werden, neue Lebensperspektiven mit dem Kind aufzubauen, andere Wertvorstellungen zu entwickeln und das eigene Familienleben entsprechend zu reorganisieren. In den Seminaren ist es deshalb vielen Eltern wichtig, in Gesprächen miteinander die Erfahrungen nach der Diagnosemitteilung zu diskutieren und sich auszutauschen, wie Verwandte und Freunde auf die Behinderung des Kindes reagiert haben und wie man sich selbst jetzt mit der neuen Situation arrangiert hat. Ein Vater eines fünf Monate alten Jungen begründete sein Interesse an der Seminarteilnahme: »Ich möchte sehen, wie die anderen damit fertig werden. Ich find alles so mies. Und wenn ich dann meine Frau so mit dem Kind turnen sehe, krieg ich manchmal zu viel. Was soll das alles? Die turnt das doch nicht weg!« Solche Feststellungen und viele Fragen der Eltern zur Behinderung des Kindes und zu notwendigen Therapien machen immer wieder deutlich, wie wichtig gerade in der Anfangsphase der Auseinandersetzung mit den veränderten und unklaren Entwicklungsperspektiven des Kindes Beratung und Begleitung der Eltern ist. Neben Informationen über die Behinderung des Kindes und über Ziele und Möglichkeiten der Förderung ist deshalb auch die Unterstützung familienspezifischer Kompetenzen bei der Alltagsbewältigung wichtig. Aber auch konkrete Hilfen für die Familie, um mit ihrer besonderen Situation besser zurecht zukommen, sind nötig, sowie Informationen, wie und wo solche Hilfen gefunden werden können und welche Rechtsansprüche bestehen. Dazu zählen auch Informationen über Pflegeversicherung und familienentlastende Dienste.

Die gemeinsame Erfahrung und das Kennenlernen vieler anderer Eltern und ihrer Kinder ermöglicht in den Seminaren intensive Gespräche. Manchen Eltern gelingt es dadurch, ihre bisherige sprachlose Betroffenheit zu überwinden und sich auszutauschen über ihre Schwierigkeiten, die bisherige Lebensplanung den veränderten Bedingungen anzupassen und eine neue Orientierung zu finden. So stellten Seminarteilnehmer in einer abschließenden Auswertung³ fest: »Es war mein erster Kontakt mit Eltern,

³ Die Seminarteilnehmer erhalten einen Fragebogen mit Fragen zur Seminarstruktur, zu den angesprochenen Inhalten und mit Raum für persönliche Anmerkungen.

die dasselbe Problem wie ich haben. Das hat mir sehr geholfen, über alles zu reden.« »Für mich war die Erfahrung wichtig: Ich bin nicht allein! Der Austausch mit den anderen Eltern gibt Mut und neue Motivation.«

Ein zentrales Thema in den Seminaren gerade für Eltern behinderter Kinder in den ersten Lebensjahren bezieht sich auf Möglichkeiten, mit Therapien und Behandlungen die Entwicklung des Kindes optimal zu fördern und mit bestimmten Maßnahmen die vorliegenden Beeinträchtigungen zu vermindern. Deshalb ist wichtig, differenzierte Informationen über die verschiedenen Therapie- und Fördermöglichkeiten zu geben und den Eltern zu ermöglichen, sich über ihre bisherigen Erfahrungen auszutauschen. Gerade diese an Themen orientierten Gespräche ermöglichen den Eltern, die verschiedenen therapeutischen Angebote im Hinblick auf die speziellen Bedürfnisse des eigenen Kindes und die individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten der eigenen Familie zu reflektieren.

Problematisch kann sich dagegen eine nicht kriteriengeleitete, verkürzte Information über die Fülle der angebotenen Therapien auswirken, wie sie manchmal auf Kongressen von behinderungsspezifischen Selbsthilfegruppen erfolgt. Eine solche Angebotsvielfalt ohne Orientierungshilfe führt meistens zu erheblicher Verunsicherung und kann zu einer belastenden Addition von Maßnahmen verleiten. Oft wird auch von einer falschen Vorstellung über die Beeinflussung von Entwicklung ausgegangen und von einem naiven Förderoptimismus. In der Zusammenarbeit mit Eltern ist deshalb wichtig, solche Erwartungen anzusprechen und Kriterien anzubieten, die ihnen eine eigene Beurteilung ermöglichen.

Auch für Kinder mit Behinderungen gilt, daß ihre Entwicklung in komplexer Weise bestimmt wird »von Faktoren, die dem Kind zugehören (Gesundheit, Wachstum, Verhalten) und von Bedingungen in seinem Umfeld (psychosoziale Situation der Familie und die Erziehung der nahen Bezugspersonen)« (OHRT 1996, 224). Ein wichtiges Ziel der Seminare ist deshalb, gemeinsam zu reflektieren, in welcher Weise durch spezielle Maßnahmen Einfluß auf die Entwicklung des behinderten Kindes genommen werden kann und wie auch durch eine »Gestaltung der Lebenswelt« im gemeinsamen Lebensalltag förderliche Bedingungen zu erreichen sind. Zudem können die Eltern so von dem oft empfundenen Förderdruck entlastet werden und es wird möglich, ein kontextbezogenes Verständnis der individuellen Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes in seinem Lebensumfeld zu entwickeln. Dadurch können die Selbstgestaltungskräfte des Kindes und die in der Familie vorhandenen Ressourcen gefördert werden, während Maßnahmen, die sich vorwiegend an Störungen ausrichten, für Kinder und Eltern zu einer Belastung der natürlichen Interaktionen führen können. Auch werden den Kindern durch »eine akzentuiert defizitorientierte Förderung einseitig ihre Schwächen widerspiegelt ... Sie wehren sich dann mitunter auf eine ihnen mögliche, verschlüsselte Weise, nämlich mit Verhaltensstörungen« (WEIß 1993, 24).

Gerade der ungebremsst wachsende Therapiemarkt verstärkt die Erwartung, daß es für jede Störung bzw. Behinderung eine entsprechende Therapie gibt. Zudem »ist ein gesteigertes Bedürfnis nach therapeutischer Aktivität und der Wunsch etwas zu verändern, eine besonders für frühe Phasen der Auseinandersetzung charakteristische Reaktions- und Bewältigungsform« (SCHLACK 19989). Hinzu kommt, daß die Veränderungs- und Normalisierungserwartung bezüglich therapeutischer Maßnahmen oft durch eine entsprechende Verordnungspraxis verstärkt wird.

Um den Eltern Hoffnung zu machen, etwas für ihr Kind tun zu können, werden manchmal in guter Absicht sogar mehrere verschiedene Therapien verordnet. Häufige Behandlungstermine führen aber nicht nur zu einer belastenden Anforderung an die Familie, sondern können zudem die Eltern in der eigenen Wahrnehmung der kindlichen Bedürfnisse verunsichern. Sie fühlen sich abhängig von Fachleuten und erleben die ihnen vermittelten Anweisungen als Kompetenzverlust im spontanen Umgang mit ihrem Kind. »Der gesellschaftlich vermittelte Verblendungszusammenhang der ›Machbarkeit‹ kindlicher Entwicklung drückt sich in der oft verzweifelten Suche nach not-wendenden Therapien aus.« (WEIß 1993, 26)

Eine einfühlsame Beratung und Begleitung der Eltern ist deshalb erforderlich. Dabei gilt es deutlich zu machen, daß selbst dann, wenn jede einzelne Maßnahme durchaus hilfreich sein kann, nicht durch eine Addition mehrerer solcher Therapien sich auch ein größerer Erfolg einstellt. Die Entwicklung der Kinder können wir nicht mit allen Mitteln ›pushen‹, und eine Therapievelfalt führt bei einem Kind mit gravierenden Entwicklungsverzögerungen nicht zu einem Beschleunigungseffekt. Behinderungen sind durch therapeutische Maßnahmen nicht wegzutrainieren. Zudem müssen die Folgen für das Kind und seine Familie insgesamt gesehen und berücksichtigt werden. »Ohne darauf zu achten, welche Auswirkungen therapeutische Interventionen auf die Interaktion haben, kann Behandlung nicht nur ineffektiv, sondern ausgesprochen nachteilig werden.« (SCHLACK 1989,16)

Seit vielen Jahren erstelle ich in den Elternseminaren aktuelle ›Hitlisten‹ der verschiedenen durchgeführten Fördermaßnahmen und Therapien. Dabei wird eine erstaunliche Fluktuation auf dem ›Therapie-Markt‹ deutlich und die Schwierigkeit, die für Eltern besteht, sich bei der gegebenen Angebotsvielfalt zu orientieren und für das eigene Kind die richtige Entscheidung zu treffen. In gemeinsamer Diskussion und im Erfahrungsaustausch werden die Erwartungen der Eltern an die jeweilige spezielle Förderung und die erhofften Ziele besprochen. Durch solche unterstützte Reflektion gelingt es den Eltern dann meistens, eine kritische Distanz zu ›Therapie-tourismus‹ und überzogenen ›Normalisierungsversprechen‹ zu gewinnen. Eine kritische Bewertung der theoretischen Grundlagen von Therapie-konzepten, der angewandten Methoden und der verheißenen Ziele kann helfen, die tatsächliche Effektivität der verschiedenen Maßnahmen nuch-

terner einzuschätzen und überzogene Erfolgsberichte zu relativieren. Dadurch wird es möglich, für das eigene Kind in der Familie selbstbewußter Entscheidungen zu treffen und individuell wichtige Ziele zu bestimmen. Allerdings soll keine bevormundende Bewertung von Maßnahmen für die Eltern erfolgen, sondern das angestrebte Ziel besteht darin, die Eltern für eigene Entscheidungen kompetent zu machen. Wenn in gemeinsamen Gesprächen erkannt wird, daß Förderung nicht nur durch spezielle Maßnahmen möglich ist, sondern in alltagsorientierte familienbezogene Situationen integriert werden kann, hat das für viele Eltern eine entlastende Wirkung. Das wird sehr deutlich an vielen schriftlichen Kommentaren der Eltern zu den für sie besonders wichtigen Seminarergebnissen: »Mehr Ruhe und weniger Sorge, eine therapeutische Maßnahme zu versäumen.« – »Mir selber weniger Druck machen, nicht ständig das schlechte Gewissen, nicht genug zu tun.« – »Mischung aus Gelassenheit und neuem Schwung, aber keine ›Jagd‹ mehr nach Therapie.« – »Für mich nicht mehr den Stress, für meine Tochter zu wenig zu tun.«

Auch die Wiedergewinnung eigener Kriterien wird deutlich, »daß man immer für sich persönlich entscheiden muß, was und wieviel man in Anspruch nimmt und fördert, und daß man sich nicht verrückt machen sollte, sondern die Kompetenzen des Kindes die Maßstäbe sind«. »Gelassenheit und Sicherheit in bezug auf **meinen** Weg, den ich gehen werde.« oder »Mut zur eigenen Meinung, ich weiß am besten, was für mein Kind gut ist.« Die Folgen aus den veränderten Einstellungen werden auch für die Kinder gesehen: »Meiner Tochter will ich nicht mehr das Gefühl geben, alles mögliche machen zu müssen oder zu sollen.« – »Ich werde meinem Kind weniger Druck machen bei den Übungen.« – »Meinen Sohn werd ich jetzt mehr wie seinen Bruder erziehen und nicht immer nur nach Therapien für seine Probleme suchen.«

Die Mitteilung der Diagnose Down-Syndrom bedeutet für viele Eltern nicht nur einen schweren psychischen Stress, sondern daraus ergeben sich auch erhebliche Verunsicherungen im Umgang mit dem Kind. Die empfundene Abhängigkeit von Expertenwissen und der forcierte Einsatz von Therapien zur Veränderung spezieller Probleme kann die normalen Interaktionen von Eltern und Kind nachhaltig belasten. Es ist deshalb wichtig, die Eltern zu unterstützen, eigenständige Entscheidungen für sich und für ihr Kind in ihrer Familie treffen zu können. Die Förderung solcher Empowermentprozesse ermöglicht eine Rückgewinnung von Kontrolle über den eigenen Alltag. Daraus können sich dann veränderte Prioritäten im Umgang mit dem Kind und in der Einschätzung von therapeutischen Maßnahmen ergeben sowie neue Perspektiven für das gemeinsame Leben. Von einigen Seminarteilnehmern wurde festgestellt, daß sie sich nun aufgrund der Informationen und Gespräche sicherer fühlen. Als besonders bedeutsam nehmen sie aus dem Seminar mit: »Neue Energie, den Alltag mit seinen Problemen zu meistern.« – »Die Angst vor der Zukunft ist mir genommen.« –

»Ich habe neue Perspektiven.« und »Das Wissen, daß ich jetzt den richtigen Weg für die ganze Familie gefunden habe.«⁴

Durch kooperative Elternarbeit können familien-spezifische Kompetenzen gestärkt und nachhaltige Veränderungen für das Zusammenleben mit dem behinderten Kind ermöglicht werden. Dabei wird deutlich, daß die Fähigkeit der Eltern, selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen, dazu führen kann, auch dem Kind Freiräume zu geben und ihm im Familienalltag seinen individuellen Kompetenzen entsprechend Eigenständigkeit und Mitbestimmung zuzutrauen.

»Nach den ersten Jahren« Seminare für Eltern mit Kindergarten- und Schulkindern

Eltern von Kindern mit Down-Syndrom im Kindergarten- und Schulalter haben im Zusammenleben mit ihrem Kind meistens die Schwierigkeiten der ersten gemeinsamen Zeit überwunden. Viele berichten, wie sie durch die Auseinandersetzung mit der Behinderung neue Wertmaßstäbe gewonnen haben und zunehmend lernten, »die Welt mit anderen Augen zu sehen«. Die gemeinsame Auseinandersetzung mit der Behinderung des Kindes kann auch dazu führen, daß sich die Beziehungen zum Partner, zu anderen Verwandten und zu Freunden vertiefen und stärken. Indem es den Eltern gelingt, ihre bisherigen Lebensentwürfe, Einstellungen, beruflichen und familiären Pläne den veränderten Bedingungen anzupassen, wird es möglich, das Zusammenleben mit dem Kind nicht nur als erschwerende Aufgabe, sondern auch als sinnstiftende Erfahrung zu bewerten. Nachdem der Schock über die Diagnose verarbeitet werden konnte, ist dieser Wertewandel und die positive Einstellung der meisten Eltern ein Ergebnis, das von vielen Untersuchungen in den unterschiedlichsten Ländern berichtet wird. So wurde in einer japanischen Erhebung festgestellt: »We do not regret having children with Down syndrome ... and are pleased to see them grow in the same manner as parents with healthy children.« (TATSUMI-MIYAJIMA u. a. 1997) Eine deutsche Befragung ergab ebenso, daß »Eltern, die über entsprechende Sinndefinitionen und Ressourcen zur Lebensführung verfügen, das Kind mit Down-Syndrom, wie jedes andere Kind und wie jede andere Lebensaufgabe auch, sinnstiftend und in diesem Sinne bereichernd für die persönliche Lebenssituation empfinden« können (KLATTE-REIBER 1997 189). Entsprechend wurde von 50% der befragten Eltern angegeben, »ihr Leben heute als sinnerfüllter« zu empfinden als

⁴ Alle Zitate sind der Auswertung des Seminars »In den ersten Jahren« in Marburg vom April 1999 entnommen.

vor der Geburt ihres Kindes mit Down-Syndrom (ebd.). Eine positive Bewältigung des Zusammenleben mit dem behinderten Kind, hängt auch von der Familienstruktur ab. Geschwisterkinder sind für die Sozialisation aller Kinder von Bedeutung; für behinderte Kinder sind sie zudem wichtige nichtbehinderte Spielpartner und erleichtern oft auch den natürlichen Kontakt zu anderen Kindern im außerfamiliären Bereich. Die Familiensituation von Kindern mit Down-Syndrom hat deshalb auch Auswirkungen auf ihre Möglichkeiten der Partizipation und Integration in das soziale Umfeld und sie prägt Erwartungshaltungen und Einstellungen der Familie. Deshalb gibt ein Vergleich von Familien, die ein Kind mit Down-Syndrom haben mit anderen Familien, auch Hinweise auf die jeweiligen Lebensbedingungen. In den letzten Jahrzehnten ist die Kinderzahl deutlich gesunken und es gibt heute viele Zwei- und Ein-Kind-Familien. Zudem wird die Erstelternschaft im Durchschnitt zeitlich später geplant.

In den Seminaren für Eltern, die ein Kind mit Down-Syndrom haben⁵, zeigte sich, daß in diesen Familien die Kinderzahl etwas über den durchschnittlichen Angaben liegt, daß aber das Alter der Eltern bei der Geburt eines Kindes mit Down-Syndrom – entgegen der allgemeinen Erwartung – der normalen Altersstruktur von Eltern heute entspricht und keine deutlichen Abweichungen aufweist.

So waren bei der Geburt des Kindes mit Down-Syndrom von den Müttern 45% und von den Vätern 32% im Alter von 20 bis 30 Jahre, 31 bis 35 Jahre waren 45% der Mütter und 42% der Väter. Zur Gruppe der Eltern über 35 Jahre, an die in der allgemeinen Bevölkerung oft gedacht wird, wenn über Kinder mit Down-Syndrom gesprochen wird, gehörten nur 10% der Mütter und 26% der Väter. Eine japanische Elternbefragung ergibt gleichfalls, daß 82% der Frauen bei der Geburt ihres Kindes mit Down-Syndrom unter 35 Jahre alt war mit einem Durchschnittsalter von 31 Jahren (TATSUMI-MIYAJIMA u. a. 1997). In einer Schweizer Untersuchung wird zudem festgestellt, »daß die Anzahl der Kinder mit DS bei Müttern im Alter von 35 Jahren und mehr abnimmt, und daß die Zahl der DS-Kinder von Müttern unter 35 Jahren ... steigt« (JELTSCH-SCHUDEL 1999, 55). Es ist anzunehmen, daß die generelle Tendenz zu einer späteren Erstelternschaft – das mittlere Alter einer Mutter ist in den letzten beiden Jahrzehnten von 26 Jahren auf 30 Jahre gestiegen – ein Grund für diese Entwicklung ist, da mit zunehmendem Lebensalter der Eltern die Wahrscheinlichkeit für die Geburt eines Kindes mit Down-Syndrom ansteigt.

Ein Unterschied ergibt sich zwischen Familien ohne und mit einem Kind mit Down-Syndrom hinsichtlich der Anzahl der Kinder. Während es in der

⁵ Die Daten zur Familiensituation wurden erhoben in Familienseminaren, die von mir in der Lebenshilfe in Marburg durchgeführt wurden (»In den ersten Jahren« und »Nach den ersten Jahren«). An diesen Seminaren haben bisher über tausend Eltern teilgenommen. Ausgewertet wurden 537 Daten aus den letzten Jahren.

Gesamtbevölkerung heute relativ viele Einzelkinder gibt, wachsen Kinder mit Down-Syndrom selten ohne Geschwister auf. So ergab die schweizerische Untersuchung zur Familiensituation von Kindern mit Down-Syndrom im Vergleich mit durchschnittlichen Familien: »Es gibt weniger Einzelkinder mit DS, etwas weniger Zweikindfamilien, dafür deutlich häufiger Familien mit drei und mehr Kindern.« (JELTSCH-SCHÜDEL 1999, 57) Auch die japanische Untersuchung kommt zu einem entsprechenden Ergebnis. Danach war das Kind mit Down-Syndrom in 40% der Familien das erste Kind, in 48% das zweite; 40% der Familien hatten nach der Geburt eines Kindes mit Down-Syndrom noch weitere Kinder. Die durchschnittliche Kinderzahl betrug 2,3 (TATSUMI-MIYAJIMA u. a.). Auch in einer Reutlinger Befragung lag der Anteil der Drei-Kind-Familien bei 21% im Gegensatz zu den durchschnittlichen 9% in anderen deutschen Familien (KLATTE-REIBER 1997, 198).

In den von mir durchgeführten Elternseminaren waren 40% der Kinder mit Down-Syndrom als erste Kinder geboren. In 42% waren die Kinder mit Down-Syndrom zweite Kinder und in 18% waren die Kinder mit Down-Syndrom das 3. bis 7. Kind. Wenn Kinder mit Down-Syndrom als zweite Kinder geboren werden, besteht überdurchschnittlich oft der Wunsch nach einem dritten Kind.

Für die Familiensituation von Kindern mit Down-Syndrom ergibt sich aus diesen neueren Daten, daß es nur wenige Unterschiede zu anderen durchschnittlichen Familien gibt. Sowohl die Altersstruktur der Eltern als auch die Stellung in der Geburtenfolge der Kinder zeigt überwiegend Gemeinsamkeiten. Durch diese normale Einbindung der Kinder mit Down-Syndrom in ihre Geschwisterreihe – selbst wenn sie die Jüngsten sind, besteht kein übergroßer Altersabstand zu den anderen Kindern – sind sie auch in die normalen Spielaktivitäten und Freundschaften ihrer Geschwister stärker einbezogen. Sie erhalten so vielfältigere Anregungen und dadurch wird ihre Integration gefördert. Für die Eltern bedeutet dieses gemeinsame Aufwachsen der Kinder, daß sie für ihr behindertes Kind die erlebte Integration im Familienalltag und in normale soziale Bezüge auch im Kindergarten und in der Schule erhalten wollen und deshalb gegenüber der früheren Elterngeneration sich für ihr Kind andere Perspektiven wünschen als einen ›Sonderweg‹.

In den Seminaren für Eltern mit größeren Kindern ist deshalb nicht mehr ein zentrales Thema, sich mit der ›besonderen‹ Familiensituation auseinanderzusetzen. Die Eltern haben ihr Kind wie es ist angenommen, jetzt wollen sie die nötigen Hilfen ohne desintegrierende Aussonderung. Dazu ist nötig, ihnen in den Seminaren differenzierte Informationen anzubieten, damit sie die Ziele, die sie für ihr Kind als wichtig erkannt haben, gemeinsam reflektieren können und Möglichkeiten der Realisierung finden. Es ist ausgesprochen problematisch, wenn Eltern auf Kongressen und bei speziellen Veranstaltungen hören, wie positiv bestimmte Formen einer inte-

grativen Erziehung und Beschulung sich auswirken und gleichzeitig erfahren müssen, wie gering die rechtlichen Ansprüche sind, um eine solche Integration für ihr Kind durchsetzen zu können. Eltern werden zu Bittstellern, die verletzende Antworten und entwürdigende Situationen erfahren, wenn sie in Kindergarten oder Schule eine integrative Erziehung erreichen möchten und dabei offene oder verdeckte Ablehnung zu spüren bekommen. Die erlebte Hilflosigkeit kann eine erhebliche destabilisierende Wirkung auf die Familie haben. In den Elternseminaren ist deshalb ein wichtiges Ziel, in Gesprächen diese Erfahrungen gemeinsam zu diskutieren und aufzuarbeiten. Dann jedoch ist es nötig, unter den jeweils gegebenen Bedingungen Lösungen zu finden, die den elterlichen Zielen für ihr Kind möglichst nahe kommen. Zugleich müssen Möglichkeiten für solidarisches Handeln aufgezeigt werden, um deutlich zu machen, wie bestehende Einschränkungen und unflexible schulische Strukturen gemeinsam verändert werden können. Dies bezieht sich nicht nur auf integrative Erziehung, sondern auch auf die Weiterentwicklung der sonderschulischen Angebote. So stellte eine Mutter fest: »Ich sehe jetzt auch andere Wege. Wenn bei uns Integration in der Schule nicht geht, muß ich mich kümmern, daß die Sonderschule so wird, wie es für meine Tochter richtig ist.«

Die veränderten Einstellungen der Eltern zu ihrem Kind mit Behinderung und das kritische Engagement für eine angemessene schulische Förderung bewirkten eine intensive Auseinandersetzung mit Organisation, Lerninhalten und Zielen der Sonderschule für geistig Behinderte⁶. Insbesondere wird eine überwiegende Ausrichtung an undifferenzierten »lebenspraktischen« Fähigkeiten kritisch gewertet. Die Eltern wollen eine individuelle Förderung, die sich an den Möglichkeiten ihres Kindes orientiert. Dazu gehören dann auch entsprechend differenzierte Lernangebote in den Kulturtechniken (insbesondere Lesen), die angemessene Vermittlung von Sachwissen (Geschichte, Biologie, Technik) sowie Unterricht in Musik und Sport. Sicherlich nehmen an den Seminaren besonders engagierte Eltern teil, aber auch sonst ist festzustellen, daß die Ansprüche an differenzierte schulische Förderung in der Sonderschule für geistig Behinderte gestiegen sind. Die Eltern wollen ihre Rechte kennen und sie wollen ihre Möglichkeiten der Mitbestimmung in der Schule wahrnehmen und sich in eine Zusammenarbeit mit den Lehrern einbringen. Ein Vater stellt deshalb fest: »Wir lassen uns jetzt nicht mehr so einfach abspesen. Wir stehen mit unseren Beschwerden ja nicht allein. Mal sehen, welche anderen Eltern wir finden, die mitziehen.« Ein Elternpaar kommt zu dem Schluß: »Wir wollen in unserer Schule stärker mitbestimmen und nicht mehr nach einer anderen Schule suchen.«

Mit dem Heranwachsen der Kinder werden allerdings auch behinderungs-

⁶ Die Bezeichnung dieser Sonderschulen ist in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich. Ich wähle hier eine Bezeichnung, die sich auf die Schülergruppe bezieht.

spezifische Schwierigkeiten in unterschiedlichem Umfang und individuell sehr verschiedener Ausprägung deutlich. Daraus ergeben sich vielfältige Fragen nach Möglichkeiten der speziellen Förderung und Hilfe. So haben viele Kinder mit Down-Syndrom Probleme bei der Sprachentwicklung und beim Sprechen, oft bereitet das Weglaufen große Sorgen. Manchmal ist die Sauberkeitserziehung recht mühsam oder abweichende Verhaltensweisen führen zu besonderen Problemen. In der Pubertät können körperliche und psychische Veränderungen zu speziellen Irritationen führen und es fällt schwer zu akzeptieren, wie das bisherige Kind als Jugendlicher seine Selbständigkeit und Unabhängigkeit zum Ausdruck bringt.

Die vielfältigen Schwierigkeiten, die von den Eltern geäußert werden, machen differenzierte Informationen erforderlich. Um aber eigenständig kind- und familienbezogenen Lösungen zu finden, ist für die Eltern der gemeinsame Erfahrungsaustausch wichtig, der eine familienbezogene Reflektion der erhaltenen Informationen ermöglicht. Zudem ergeben sich in diesen Gesprächen oft auch zahlreiche Anregungen, wie andere Eltern trotz ähnlicher Probleme zu durchaus verschiedenen Lösungen gefunden haben. Allerdings sind auch die Grenzen von therapeutischen und erzieherischen Maßnahmen zu reflektieren, um die Identitätsentwicklung und das Selbstbewußtsein des heranwachsenden Kindes nicht durch rigide Interventionen zu gefährden.

Empowermentprozesse in Elternseminaren für größere Kinder mit Down-Syndrom beziehen sich somit auf die eigenständige Auseinandersetzung mit speziellen Problemen und Lösungen und auf gemeinsames solidarisches Handeln mit anderen Eltern für die Interessen ihrer Kinder. Dazu gilt es, die Kompetenzen der Eltern zu stärken, um als wichtig erkannte Ziele für das eigene Kind und für andere Mitbetroffene offensiv durchsetzen zu können. Aber auch die Reflektion der Bedürfnisse des Kindes ist wichtig, damit es ihm zunehmend möglich wird, seinen individuellen Fähigkeiten entsprechend in Entscheidungen einbezogen zu werden.

»In den späteren Jahren« Seminare für Eltern und für Jugendliche mit Down-Syndrom

Eltern von Jugendlichen und jungen Erwachsenen haben vielfältige Fragen, die sich nicht nur auf aktuelle Themen sondern auch auf die zukünftige Lebensgestaltung ihrer Söhne und Töchter beziehen. Aber auch für die Jugendlichen selbst gilt, daß sie sich mit ihrer eigenen Situation auseinandersetzen und Vorstellungen über ihre Zukunft entwickeln.

Das Selbständigwerden ist gerade bei Menschen mit geistiger Behinderung ein schwieriger Prozeß. Es ist immer für den einzelnen Jugendlichen

zu entscheiden, welche Möglichkeiten für eigene Entscheidungen und selbständige Aktivitäten vorhanden sind, ohne daß Gefährdung oder Mißbrauch ein zu hohes Risiko darstellen. Gleichzeitig gilt jedoch zu bedenken, daß nur durch eine aufbauende Vermittlung entsprechender Kompetenzen die Voraussetzungen geschaffen werden können, damit eine Ablösung von kontrollierender Fürsorge gelingt und Selbstvertrauen sowie weitgehende Selbständigkeit erreicht wird. »Selbstbestimmung benötigt nicht die Bereitstellung von Wahlmöglichkeiten zur Bedürfnisbefriedigung, sondern die Existenz eines Aufgabenfeldes zur rückhaltlosen Gestaltung, das als Herausforderung angenommen, und das heißt trotz der Angst vor dem Scheitern als Aufgabe in Angriff genommen wird.« (LINDMEIER 1999, 220) In Alltagshandlungen und im Umgang mit den behinderten Kindern sind deshalb Gelegenheiten zu geben für eigene Entscheidungen. Dazu gehört bei Jugendlichen mit Down-Syndrom – wie bei anderen Jugendlichen auch – eigene Vorstellungen über Kleidung, Frisur oder Essen (was, wann, wieviel) haben zu dürfen. Natürlich soll dem Jugendlichen nicht unreflektiert alles erlaubt werden, aber es geht darum, nicht einfach für ihn zu bestimmen, sondern elterliche Kriterien zu begründen und geäußerte Wünsche ernst zu nehmen. Das bezieht sich dann auch auf Freizeitbeschäftigungen, auf den Fernsehkonsum (was, wie oft, wie lange) und auf das Bedürfnis nach Nichtstun. Wieviel Fähigkeiten der Jugendliche erlangt, hängt nicht zuletzt davon ab, wieviel Möglichkeiten er bekommt, Kompetenzen zu erwerben. Auch alleinbleiben können und etwas allein unternehmen können, setzt aufbauende Lernerfahrung voraus, dann aber auch ein Zutrauen von den Eltern und ein Selbstvertrauen beim Jugendlichen.

In den gemeinsamen Seminaren von Eltern und behinderten Jugendlichen werden die verschiedenen Themen zunächst unabhängig voneinander in Gruppen diskutiert. Fragen zum Wohnen, Arbeiten und zur Freizeitgestaltung, zu Sexualität, Liebe und Partnerschaft, aber auch spezielle Fragen wie nach dem Führerschein oder die Beschäftigung mit der eigenen Behinderung werden mit den Jugendlichen in angemessener Form mit Hilfe von Collagen, mit von den Jugendlichen selbst geschriebenen oder von ihnen diktierten Texten, im Rollenspiel und in Gesprächen erarbeitet. Die Eltern beschäftigen sich parallel mit den gleichen Themen. Im späteren gemeinsamen Austausch der Vorstellungen ergibt sich die Möglichkeit, die jeweils eigenen Sichtweisen zu erkennen. Empowermentprozesse beziehen sich in diesen Seminaren nicht nur auf die Eltern, sondern auch auf die behinderten Jugendlichen selbst.

Sie sollen unterstützt und ermutigt werden, ihre eigenen Vorstellungen zu erkennen und zu verdeutlichen, damit sie ihren Fähigkeiten entsprechend ihre Zukunft selbst mitbestimmen können.

Ein 19-jähriger Jugendlicher erläuterte sein gezeichnetes Bild zum Thema Wohnen, auf dem Vater, Mutter und zwei Kinder in einem Haus zu sehen waren: »Ich will immer mit Mama, Papa und Steffi zusammen wohnen.

Immer so.« Eine Jugendliche, die die jüngste von vier Geschwistern war, hatte Häuser und ein Schiff gemalt und kommentierte dann: »Ich will nach Hamburg ziehen. Wie meine Schwester. Da gefällt es mir. Alle sind ausgezogen. Ich will auch ausziehen.« Eine 19jährige meinte: »Ich will zu Hause bleiben, aber mein Freund soll zu mir ziehen!« Ein spezielles Problem wird deutlich, wenn die Jugendlichen ihre bisherigen Lebensbedingungen bei ihren Zukunftsplänen zugrunde legen. So sagte eine 18jährige: »Nach der Schule heirate ich meinen Freund. Dann kaufen wir ein schönes Haus. Da haben wir zwei Kinder.« Die Eltern waren oftmals von den Überlegungen ihrer Töchter und Söhne und von den geäußerten Vorstellungen über ihr zukünftiges Leben überrascht. Gerade wenn die Eltern bereits konkrete Pläne hatten, die sich deutlich von den Wünschen ihrer Kinder unterschieden, wurde ersichtlich, wie wichtig eine angemessene Einbeziehung des Jugendlichen in solche elterliche Überlegungen ist.

Die beruflichen Vorstellungen der Jugendlichen waren oft vage und von Fernseherfahrung und anderen Medien bestimmt. So wollte eine Jugendliche »Stuntgirl bei den Karl-May-Festspielen« werden. Ein 22jähriger meinte: »Ich kann jetzt schon besser rechnen, auch multiplizieren! Ich will Bankdirektor werden«. Andere nannten als Berufswunsch Polizist, Lehrerin, Krankenschwester, Brummi-Fahrer, Sängerin. Ein junger Mann hatte bereits ein Praktikum gemacht. Er wollte »mit Holz arbeiten«. Eine Jugendliche, ebenfalls nach einem Praktikum, wollte im Kindergarten arbeiten. Wie sehr jedoch Vorstellungen von Informationen und Erfahrungen nicht nur bei den Jugendlichen abhängig sind, sondern auch bei den Eltern, zeigte sich daran, daß ein in beiden Gruppen häufig genannter Wunschberuf sich auf einen Arbeitsplatz in einem Hotel bezog »wie im Stadthaus-Hotel in Hamburg« (BOBAN/HINZ, 1995).

Es ist deshalb wichtig, vielfältige Vorstellungen zu entwickeln über verschiedene Möglichkeiten einer beruflichen Tätigkeit. Dazu gehört auch die Reflektion der jeweils nötigen Basiskompetenzen (vgl. WILKEN, U. 1997, 247) und der Angebote zur berufsvorbereitenden Förderung. Pauschale Abwertungen mancher Tätigkeiten nach Maßstäben, die die Eltern haben, die aber so nicht für alle behinderten Menschen zutreffend sind, können in offenen und manchmal sehr kontroversen Gesprächen in der Seminargruppe dazu führen, daß Eltern zu neuen Ansichten kommen und differenziertere Perspektiven gewinnen. Eine realistische und möglichst selbstbestimmte berufliche Tätigkeit können die Jugendlichen nur finden, wenn wir sie unterstützen, Vorstellungen zu entwickeln und Erfahrungen zu machen ohne bevormundende Bewertung.

Die Diskussionen in der Elterngruppe zu Sexualität, Liebe, Partnerschaft und Kinderwunsch werden meistens getrennt nach Eltern von Töchtern und Eltern von Söhnen durchgeführt, da die angesprochenen Fragen und Probleme unterschiedlich sind. Während bei den Söhnen häufig über Selbstbefriedigung und schwieriges Verhalten gesprochen wird, bereitet den El-

tern von Töchtern die häufige unkritische Kontaktaufnahme zu Fremden Sorgen. Als besonders problematisch wird eine mögliche Schwangerschaft gesehen. Auch wenn viele Eltern im offenen, vertrauensvollen Verhalten ihrer Söhne oder Töchter gegenüber anderen Menschen eine erhöhte Gefährdung für sexuellen Mißbrauch sehen, empfinden die meisten es als schwierig, wie sie auf dieses Verhalten reagieren sollen, ohne dadurch die positive Grundhaltung ihrer Kinder unangemessen zu verändern. Insgesamt gab es in den verschiedenen Elterngruppen bei diesen Seminaren eine hohe Übereinstimmung, was die Akzeptanz von Sexualität und Partnerschaft betrifft. Eine Elternschaft wurde jedoch für Menschen mit Down-Syndrom übereinstimmend abgelehnt. Dabei kam auch den besonderen genetischen und gesundheitlichen Problemen bei Menschen mit Down-Syndrom eine wesentliche Bedeutung zu.⁷ Für die Gruppe der Jugendlichen war aber nicht allein Partnerschaft wichtig, sondern einen ›richtigen‹ Freund bzw. eine ›richtige‹ Freundin zu haben, zu heiraten und Kinder zu kriegen. »Ich will in einer Pizzeria arbeiten, und wenn ich 25 Jahre alt bin, will ich eine Familie gründen, ich will heiraten und auch Kinder haben«, teilt ein 18jähriger seiner Mutter mit (MÜLLER-ERICHSEN 1996, 261). Die Wunschvorstellungen über das Aussehen von Freundin bzw. Freund waren – wie bei vielen Gleichaltrigen – geprägt von den Medien; oft bezogen sich die Wünsche auch auf bestimmte Sänger oder Schauspieler. Deshalb war in diesen Seminaren für die Jugendlichen immer ein wichtiges Ziel, daß sie sich mit ihren Vorstellungen und Wünschen differenzierter auseinandersetzen konnten. Filme, Bücher und Rollenspiele ermöglichen dabei, unterschiedliche Lebensformen des Erwachsenenalters kennenzulernen und dadurch neue Perspektiven zu gewinnen.

Ein schwieriges Thema ist oftmals die Auseinandersetzung mit der Behinderung Down-Syndrom. Vielfach gehen die Eltern davon aus, daß ihre Kinder diesbezügliche Informationen nicht verstehen könnten oder sie finden es eher positiv, wenn die Jugendlichen sich selbst nicht als behindert wahrnehmen. Zur Identitätentwicklung gehört jedoch auch eine Auseinandersetzung mit der Behinderung und mit den Ursachen für erlebte Einschränkungen. Viele behinderte Jugendliche merken, daß sie manche Dinge nicht so können wie ihre Geschwister und daß ihnen vieles nicht erlaubt wird. Sie möchten allein ins Kino, einkaufen gehen oder ihren Führerschein machen und erleben, wieviel ihnen versagt wird. Oftmals setzen sich bereits die Kinder mit ihrem Anderssein auseinander und kommen zu eigenen Erklärungen, was das Down-Syndrom bedeutet (vgl. WILKEN 1997b, 26). Sie hören diesen Begriff häufig, sie erleben Veranstaltungen

⁷ Die theoretische Möglichkeit, daß eine Frau mit Down-Syndrom ein Baby mit der gleichen Chromosomenabweichung bekommt, liegt bei 50%. Bei Männern mit Down-Syndrom gilt die Zeugungsfähigkeit als unwahrscheinlich. Die Gesundheit von erwachsenen Menschen mit Down-Syndrom ist oftmals fragil und vielfältige Probleme können auftreten.

der speziellen Selbsthilfegruppen und einige lesen auch die Texte auf entsprechenden Plakaten und Publikationen. Wenn den Jugendlichen bei dem Prozeß der Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung geholfen wird, kann es gelingen, daß sie ein positives Selbstbild **mit** Down-Syndrom entwickeln. Die meisten Jugendlichen werden vielleicht nicht in der Lage sein, über das Down-Syndrom zu sprechen, trotzdem ermöglicht ihnen eine angemessene Information, manche schwierige Situation besser zu verstehen. Einige Kinder und Jugendliche zeigen jedoch auch deutlich, wie sie ihre Behinderung erleben. So schrieb eine 12jährige Schülerin einer Integrationsklasse: »Die Kinder haben erzählt, daß es schön ist mit mir zu leben. Ich hab mich sehr gefreut als ich das zu hören bekam. Ich war ein bisschen gerührt, weil alle so nette Sachen über mich gesagt haben. ... Danach habe ich erklärt, was Down-Syndrom ist.« (OBERMANN 1998, 47) Ein 11jähriger Junge sagte: »Man will so sein wie alle, aber das geht nicht!« Während eines Seminars sagte eine 16jährige: »Ich hab jetzt genug vom Down-Syndrom. Ich werde jetzt erwachsen!« Eine Mutter berichtet, daß ihre Tochter sich Wasser auf die Stirn tropfte und dies folgendermaßen begründete: »I'm making the Down's Syndrome go away, Mummy. I don't want it any more. I'm baptising myself.« (PITTS 1991, 105) Ein 19jähriger hatte ein lebensgroßes Bild von sich gemalt, das er kommentierte: »Das sind meine Haare, klar. Das die Augen, Down-Syndrom natürlich, das die Arme, ordentlich Kraft, sieht man...« Bei einem ganz normalen Streit mit seinem Bruder sagte ein 16jähriger Junge: »Weißt du eigentlich, daß ich Down-Syndrom habe? Da ist man etwas rücksichtsvoller!« Die Möglichkeiten, sich mit der eigenen Behinderung differenzierter auseinanderzusetzen, sind bei den einzelnen Jugendlichen sehr verschieden. Deshalb werden im Seminar mit den Eltern Anregungen diskutiert, wie im Alltag mit dem Kind in entsprechenden Situationen solche Verarbeitungsprozesse unterstützt werden können, um damit zur Entwicklung eines positiven Selbstbildes **mit** Behinderung beizutragen. Den Jugendlichen selbst soll Gelegenheit gegeben werden, in Gesprächen miteinander, bei der Gestaltung von Bildern und Collagen, im Rollenspiel und beim Ansehen entsprechender Filme und Bücher Möglichkeiten zu finden, sich ihren Fähigkeiten entsprechend mit dieser Thematik zu beschäftigen.

Das Ziel der Seminare für Eltern mit ihren heranwachsenden Söhnen und Töchtern ist, sich mit aktuellen Fragen der Zukunftsgestaltung zu beschäftigen und die jeweils eigenen Sichtweisen auszutauschen. Eltern und Jugendliche sollen befähigt werden, die anstehenden Fragen miteinander zu lösen, damit Möglichkeiten gesehen werden, die Heranwachsenden auf dem Weg zu einer eigenbestimmten Lebensführung zu unterstützen.

»Wir sind nicht allein« Empowerment und Selbsthilfe

Die Seminare für Eltern, die ein Kind mit Down-Syndrom haben, bieten die Möglichkeit, sich mit den verschiedenen Phasen von der Bewältigung der Diagnosemitteilung, über das Heranwachsen des Kindes bis zu seinem Selbständigwerden auseinanderzusetzen und im Erfahrungsaustausch mit anderen betroffenen Familien Verständnis und Solidarität zu erleben. Dabei verstehen sich diese am Alter des Kindes orientierten Seminare als ein begleitendes Angebot für die Eltern, sie zu unterstützen bei der Wiedergewinnung von Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und Problemlösungskompetenzen und um Hilfen aufzuzeigen für den gemeinsamen Lebensalltag mit dem Kind.

Die Eltern werden als primäre Bezugspersonen ihres Kindes gesehen, die »als Experten in eigener Sache« in Kooperation mit Fachleuten sich selber kind- und familienbezogene Lösungen erschließen können. Dazu benötigen sie besonders in der Anfangszeit der Auseinandersetzung mit den veränderten Lebensperspektiven und der Bewältigung aktueller Fragen und Probleme einfühlsame Begleitung und Unterstützung von Fachleuten, um die empfundene Desorientierung und den erlebten Kompetenzverlust zu überwinden. In den folgenden Jahren sind Informationen wichtig, um behinderungsspezifische Probleme richtig einschätzen und eigene Ziele für das Kind kompetent vertreten zu können, aber auch um rechtliche Ansprüche zu kennen und einzufordern.

Gerade im gemeinsamen Erfahrungsaustausch gelingt es den Eltern oft, sich eigener Fähigkeiten und Möglichkeiten der Bewältigung ihrer Lebenssituation bewußt zu werden und wieder selbstbestimmt Ziele zu formulieren. Daraus ergibt sich für viele Eltern nach den Seminaren, daß sie sich einer Selbsthilfegruppe anschließen oder eine eigene regionale Selbsthilfegruppe gründen. Die nach der Geburt durchlebte Verzweiflung und die eigene erfahrene Hilflosigkeit veranlaßt einige Eltern zudem, aktiv zu werden und in ihrer Region Öffentlichkeitsarbeit zu beginnen, die Beratung und Unterstützung neu betroffener Eltern anzubieten und eine Zusammenarbeit mit Ärzten und geburtshilflichen Abteilungen aufzubauen und dafür auch eigene Informationsmaterialien zu entwickeln. Die Gründung solcher Selbsthilfegruppen und die Stärkung von Elterninitiativen war immer ein wichtiges Ziel der Seminare. Zahlreiche regionale und überregionale Selbsthilfegruppen zum Down-Syndrom gehen mittlerweile auf diese Seminare zurück (vgl. HALDER 1997, 250) und es ist beeindruckend, was Elternvereinigungen an Öffentlichkeitsarbeit leisten und welche qualifizierten Informationsschriften von ihnen publiziert werden.

Die Begleitung der Eltern von Jugendlichen und die Unterstützung des Ablöseprozesses führt gleichzeitig dazu, auch die Ansprüche der Heranwachsenden nach weitgehender Selbstbestimmung wahrzunehmen und

anzuerkennen. Dabei dürfen die behinderungsbedingten Schwierigkeiten nicht vorschnell als Begründung für bevormundende Umgangsformen dienen. Wegen der »Hemmnisse, die dieses Grundbedürfnis (nach Selbstbestimmung) tangieren, bedürfen die vorhandenen Selbstgestaltungspotenzen der angemessenen Unterstützung und Freisetzung durch rehabilitatives Handeln, ohne das sie sich nicht entfalten können« (WILKEN, U. 1996, 45). Dazu ist erforderlich, daß auch die Eltern ihren erwachsenen Töchtern und Söhnen Erfahrungen zutrauen und zumuten, die für eine Selbstständigkeitsentwicklung notwendig sind. Die großen individuellen Unterschiede in den Kompetenzen bei Jugendlichen mit Down-Syndrom erlauben allerdings keine pauschalen Aussagen über den Grad der erreichbaren Selbstständigkeit. Aber so wie in den Elterngruppen besonders fähige Eltern stellvertretend für Gleichbetroffene handeln, können wir Aussagen von kompetente Menschen mit Down-Syndrom über ihre Lebensziele und den Vorstellungen zu ihrer Verwirklichung als Fürsprecher ihrer Gruppe annehmen. Sie wollen sich nicht länger von ihren Abweichungen und Defiziten her beschreiben lassen! Viele lehnen deshalb auch den Begriff »Down-Syndrom« ab. So sagt der Darsteller von Corky aus der amerikanischen Familienserie »Life Goes On«, daß er die negative Bedeutung von Down-Syndrom nicht mag, er hätte vielmehr ein Up-Syndrom. (BURKE/MCDANIEL 1991, 56). Auch wenn Eltern und Professionelle oftmals zu wissen gauben, was für den behinderten Menschen richtig ist, wird von den Betroffenen eine solche bevormundende Haltung mit Entscheidungen für sie statt mit ihnen zunehmend abgelehnt. Sie möchten nach ihren Möglichkeiten mitbestimmen und selber entscheiden dürfen. Dazu müssen jedoch Bedingungen für die Ermöglichung von Lernprozessen gefördert werden, damit die entsprechenden Kompetenzen sich entwickeln können. Selbsthilfegruppen von Menschen mit mentalen Beeinträchtigungen wie die »People First« Gruppen fordern: »Wir wollen unser Leben selbstbestimmt in die Hand nehmen. ... Wir wollen unsere Rechte und Pflichten erlernen. ... Wir wollen unsere Fähigkeiten und Wünsche in der Öffentlichkeit zeigen.« (FREUDENSTEIN u.a. 1999, 11f)

Diesen veränderten Ansprüchen haben sich auch Professionelle in der Arbeit mit behinderten Erwachsenen zu stellen. »Die Förderung von Selbstbestimmung und von individueller Entfaltung setzt aber eine Rehabilitations- und Institutionskultur voraus, in der es dem behinderten Menschen ermöglicht wird, sich trotz seines »Betreuungsbedürfnisses« als Subjekt zu erfahren. Deshalb scheint es mir wichtig, das in vielen Rehabilitationsfeldern vorherrschende sozial berufliche Selbstbild als »Betreuer« aufzuheben zugunsten einer professionellen Identität, die mit den Begriffen »Assistenz« und »Lebensbegleitung« zu umschreiben wäre.« (WILKEN, U. 1996, 47) Damit ist Selbstbestimmung nicht gebunden an bestimmte Mindestfähigkeiten, sondern sie beschreibt eine Haltung, die allen Menschen mit Beeinträchtigungen in gemeinsamen Handlungen Kooperation

und Selbstbestimmung ermöglicht. Eltern, die gelernt haben, ihre eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln und durch Selbsthilfe zu Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung gekommen sind, können auch ihre Töchter und Söhne angemessen unterstützen, selbstbewußt ihre Lebensgestaltung den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechend mitzubestimmen.

Literatur

- BECK, U.: Freiheit oder Liebe. In: BECK, U./BECK-GERNSHEIM, E.: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt 1990
- BECK-GERNSHEIM, E.: Die Kinderfage. München 1989
- BECK-GERNSHEIM, E.: Alles aus Liebe zum Kind. In: BECK, U./BECK-GERNSHEIM, E.: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt 1990
- BOBAN, I./HINZ, A.: Werkstattthaus Hamburg – Wohnen mitten in der Stadt und Arbeiten in einem rollstuhlgerechten Hotel. In: Z. f. Heilpäd., H. 8/1995, 384–387
- BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE (Hrsg.): Unser Kind mit Down-Syndrom. Marburg 1998
- BURKE, C./MCDANIEL, J.: A Special Kind of Hero, Doubleday. New York 1991
- FREUDENSTEIN, W./HAAKE, D./SORGE, K./WEHRUM, P.: People First Deutschland – Wir stellen uns vor. In: Die Randschau, H. 1/1999, 11–12
- HALDER, C.: Down-Syndrom-Preis. In: E. WILKEN (Hrsg.): Neue Perspektiven für Menschen mit Down-Syndrom. Erlangen 1997, 250f
- HINZE, D.: Väter und Mütter behinderter Kinder. Heidelberg 1993
- JELTSCH-SCHUDEL, B.: Zur Situation von Menschen mit Down-Syndrom in der deutschsprachigen Schweiz. In: VHN 1999, S. 48–65
- KLATTE-REIBER, M.: Elterliche Vorstellungen zum eigenen Wertewandel und zur schulischen Förderung ihres Kindes mit Down-Syndrom. In: KLÖPFER, S. (Hrsg.): Sonderpädagogik praktisch, Reutlingen 1997, 187–189
- LINDMEIER, C.: Selbstbestimmung als Orientierungsprinzip der Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung – kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Die neue Sonderschule 1999, 209–224
- NICKEL, H./QUAISER-POHL, C.: Ist der Übergang zur Elternschaft für Paare in Deutschland besonders problematisch? – Konsequenzen kulturvergleichender Untersuchungen. In: W. HACKER (Hrsg.): Bericht über den 41. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Dresden. Dresden 1998 (Vorabdruck)
- MÜLLER-ERICHSEN, M.: Selbstbestimmt leben in der Familie – aus Sicht einer Mutter. In: BV Lebenshilfe (Hrsg.): Selbstbestimmung, Kongreßbeiträge, Marburg 1996, 261–162

- OBERMANN, E.: Das Thema Down-Syndrom im Unterricht. In: *Leben mit Down-Syndrom*, Nr.29, 1998, 45–47
- PHILIPS, C.: *Mummy, why have I got Down's Syndrome?* A Lion Paperback, Oxford – Batavia – Sydney 1991
- RÖHL, G.: *Bei uns bist du willkommen*. Gütersloh 1997
- SCHROLL-DECKER, I.; KEMPFLE, M.: Angehörigenarbeit in Einrichtungen der Behindertenhilfe auf dem Prüfstand. In: *Heilp. Forschung* 1998, 127–136
- TAMM, C.: *Diagnose Down-Syndrom*, München – Basel 1994
- TATSUMI-MIYAJIMA, J./SASAKI, K./TAKEBE, H.: Children with Down syndrome and the families, Hand-out-Paper im Workshop Ethics and Down's Syndrome, 6th World Congress on Down's Syndrome. Madrid 1997
- URSEL, W. : Eltern entdecken ihre Kompetenz und die Kraft der Kooperation. In: *Zur Orientierung* 1996, 39f.
- WEISS, H.: Empowerment in der Heilpädagogik und speziell in der Frühförderung – ein neues Schlagwort oder eine handlungsleitende Idee? In: *VHN* 1999, 23–35
- WILKEN, E.: Interdisziplinäre Elternseminare in der Frühförderung. In: *Vereinigung für interdisziplinäre Frühförderung (Hrsg.): Familienorientierte Frühförderung: Dokumentation des 6. Symposiums Frühförderung*. München – Basel 1991, S.114–116.
- WILKEN, E.: *Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom*. Berlin 1997a
- WILKEN, E.: *Syndromspezifische Förderbedürfnisse*. In: E. WILKEN (Hrsg.): *Neue Perspektiven für Menschen mit Down-Syndrom*. Erlangen 1997b
- WILKEN, U.: *Berufliche Eingliederung von jungen Menschen mit Down-Syndrom durch die Werkstatt für Behinderte*. In: E. WILKEN (Hrsg.): *Neue Perspektiven für Menschen mit Down-Syndrom*. Erlangen 1997
- WILKEN, U.: *Selbstbestimmung und soziale Verantwortung*. In: *BV Lebenshilfe (Hrsg.): Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge*. Marburg 1996, 41–48

Integrative Schulsozialarbeit – Das Modell der Theodor-W.-Adorno-Schule

Norbert Hilbig

»... daß Auschwitz nicht noch einmal sei«

»Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen. (...) Jede Debatte über Erziehungs-ideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole. Es war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht.«¹ Es hat eine pädagogische Wertediskussion unter dieser von Adorno 1966 formulierten Prämisse nie gegeben, wohl weil unausgesprochen ein Bewußtsein davon bestand, daß die Bedingungen, die den Rückfall in die Barbarei zeitigten, wesentlich fort dauern.² »Die Besinnung darauf, wie die Wiederkehr von Auschwitz zu verhindern sei, wird verdüstert davon, (...) daß die Grundstruktur der Gesellschaft und damit ihrer Angehörigen, die es dahin gebracht haben, heute die gleichen sind wie vor fünfundzwanzig Jahren.«³ Und nach fünfzig Jahren haben wir dem heute nichts hinzuzufügen - wohl aber eine lange schon überfällige »Nach-Auschwitz-Pädagogik« ins Werk zu setzen. Mittendrin: Die »Entbarbarisierung«, heute die vordringlichste Aufgabe aller Erziehungstheorie und allen Erziehungshandelns.⁴

Eine Schule gibt sich den Namen ADORNOS und versucht ernst zu machen mit dem Diktum der Entbarbarisierung. Eine Hauptschule mit Orientierungsstufe in einem Städtchen mit 10.000 Einwohnern, irgendwo zwischen Hannover und Hildesheim an der B1 und B3 gelegen. Die Adorno-Schule in Elze versucht mit ihren 300 Schülern jenem »Wärmestrom« die Schleu-

¹ Th. W. ADORNO: »Erziehung nach Auschwitz«. In: Gesammelte Schriften, Band 10.2. Ffm 1977, S. 674

² Vgl. ebd.

³ Ebd., S. 674 f

⁴ Th. W. ADORNO: »Erziehung zur Entbarbarisierung«. In: ders., »Erziehung zur Mündigkeit«. Ffm 1973, S. 120

sen zu öffnen, der der »Kälte« ein Ende machte. Auschwitz war »ein Sich-Zusammenrotten von Erkaltenen«.⁵ Ohne eine alles durchdringende Kälte wäre Auschwitz nicht möglich gewesen. Eine an Adorno orientierte Schule ist eine, die wärmt, insofern sie die »Kälte als Bedingung des Unheils« verstanden hat. Die Adorno-Schule braucht ein Konzept, das die Jugendlichen ganzheitlich wärmt. Also versuchen wir, die Menge der Versagungen, die die Schule heute noch immer allen Beteiligten zumutet, zu reduzieren. Es sind die unzuträglichen Versagungen, die sich in Aggressionen verwandeln. Wer gut lebt, schlägt nicht nach außen. In einem Klima von Freundlichkeit und Wärme ist niemand genötigt, seine Aggressionen nach außen zu verschieben. Das aber ist keine Sache der Aufklärung und des »richtigen Bewußtseins«, wie ADORNO fälschlicherweise glaubte, das ist eine Frage des gelungenen Lebens, des befriedeten Miteinanders. »Ich möchte im Grunde mit Erziehung gegen die Barbarei nichts anderes, als daß noch der letzte Halbwüchsige auf dem Land sich geniert, wenn er – was weiß ich – einen Kameraden in einer rohen Weise anstößt oder sich gar gegen ein Mädchen brutal benimmt; ich möchte, daß die Menschen durch das Erziehungssystem zunächst einmal alle mit dem Abscheu vor der physischen Gewalt durchtränkt werden.«⁶ Es muß sich zeigen, ob nicht gerade die Schule ein Ort sein kann, an dem humane Beziehungen, getragen von Freundlichkeit, Vertrauen und Sorge für den anderen, gepflegt werden können. Ob Schule ein Ort sein kann, an dem Jugendliche eine Form des Zusammenlebens entwickeln, in der jeder einzelne für sich Befriedung und Glück realisiert. Der Kampf gegen die alles durchdringende Kälte wäre von der Schule heute zu führen. Sie könnte eine Vielzahl von Versagungen beheben und sich der Nöte annehmen, denen sich sonst keiner annimmt. Ein schulisches Leben will installiert sein, das jene humanen und befriedigenden Wirkungen zeitigt, das aufgrund eines »guten Lebens« ein aggressives Ausagieren von Versagungen überflüssig macht. Warum sollte, wer in befriedeten Zusammenhängen gut lebt, nach außen schlagen? Und was? Die Installierung einer guten Schule, die Einsetzung von Verkehrsformen, in denen sich der einzelne geliebt, akzeptiert und angenommen weiß, in denen er sich selbstbewußt und selbstbestimmt entwickeln kann, alle Bedingungen eben, die »das gute Leben« befördern, und der Ausschluß all jener irrationalen Zwänge, die es behindern, das machte gegen Gewaltreaktionen immun. Entbarbarisierung also ist gebunden an die Konstituierung des »guten Lebens«. Dagegen steht – noch – das Prinzip Unterricht.

⁵ Th. W. ADORNO: »Erziehung nach Auschwitz«, a.a.O., S. 687

⁶ Th. W. ADORNO: »Erziehung zur Entbarbarisierung«, a.a.O., S. 129 f

Wider die unterrichtstechnologische Fesselung von Schule

Unausrottbar ist die Vorstellung, dass Lernen in der Schule Unterricht sei. Unausrottbar ist diese Gleichsetzung im Denken von LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen. Obgleich tausendfach in die Kritik gezwungen, dem Aberglauben zugeschrieben: Sie lebt fort. Gleichwohl: Es sind die Prozesse des Lernens so unendlich komplex und der unterrichtstechnologischen Planung so weitgehend entzogen; niemand wohl ist geworden, was er ist, durch Unterricht, und niemand wohl hat durch ihn allein signifikantes Wissen erworben. Ein wenig vielleicht, doch nicht genug, um ihm jenen unverrückbaren Stellenwert zu belassen. Wenn aber jener komplexe Prozess von Lernen sich gar nicht durch unterrichtliche Verlaufsplanungen herstellen lässt, wo, wie und wann lernt ein Mensch in der Schule dann? In der Pause? Allemal! Und im Unterricht nicht? Doch, dort auch, aber jenseits der unterrichtstechnologischen Intention.

Das dicke Kind, das niemals über den Bock kam, der ängstliche Junge, der niemals den Ball fing, weil er vor Schiss stets sich wegdrehte, das wasserscheue Mädchen, das viermal im Monat ihre Tage hatte, die niemand ihr glaubte, und das dann schamrot im Nichtschwimmerbecken warten musste, bis die anderen ihre Bahnen geschwommen hatten. Die alle haben doch nie Sport »gelernt«, die haben gelernt, mit Verzweiflung umzugehen, Gelächter »wegzustecken«, Qualen zu ertragen.

Und nochmal die Geschichte des kleinen Boris, die J. HENRY vor mehr als 20 Jahren aufgeschrieben hat, damals, als in der pädagogischen Diskussion der »heimliche Lehrplan« noch ein Thema war: »Boris hatte Schwierigkeiten, zwölf Sechszehntel so weit wie möglich zu kürzen und kam nur bis sechs Achtel. Die Lehrerin fragte ihn ruhig, ob das der kleinste Nenner sei. Sie schlug ihm vor, darüber »nachzudenken«. Viel Fingergespinnst und viele hochgerekte Arme bei den anderen Schülern. Alle begierig, ihn zu korrigieren. Boris ziemlich unglücklich. Vermutlich intellektuell gesperrt. Die Lehrerin, ruhig, geduldig, übersieht die anderen und richtet Blick und Stimme ganz auf Boris. Sie fragt: »Gibt es eine Zahl, die größer als zwei ist, mit der du beide Seiten des Bruchs teilen kannst?« Nach ein oder zwei Minuten beginnt sie zu drängen, aber von Boris kommt nichts. Darauf wendet sie sich der Klasse zu und fragt: »Na gut, wer kann Boris sagen, welche Zahl es ist?« Fast alle melden sich. Die Lehrerin ruft Gretchen auf. Gretchen erklärt, dass vier die Zahl sei, durch die sich Zähler und Nenner teilen lassen.«⁷

Was ist hier geschehen? Boris hat nicht rechnen gelernt. Es ist etwas in seiner Psyche passiert, das weit über die Rechenstunde hinaus reicht. »Für

⁷ J. HENRY: »Der erlebte Alptraum – Lernzielentfremdung«. In: betrifft: erziehung, 5/1973, S. 26

Boris war der Alptraum an der Tafel vermutlich eine Schule der Selbstbeherrschung. Auch wenn man öffentlich bloßgestellt wird, darf man nicht schreiend aus dem Raum laufen. Solche Erfahrungen verankern in jedem Gesellschaftsmitglied unauslöschlich eine traumatische Angst vor dem Scheitern. So dass die Menschen wieder und wieder, nachtein nachtaus, selbst auf den Höhepunkten ihres Lebens, nicht von Erfolgen, sondern vom Scheitern träumen werden.«⁸ Um all diese Zusammenhänge wissen wir seit mehr als 20 Jahren. Wir wissen, dass eine unerhörte Vielzahl von Interaktionen das Lernen begünstigt, dass außerschulische Lernorte, Projekte, vor allem immer wieder Handeln Lernprozesse befördern und nur ganz wenig, vielleicht am Rande, vielleicht gar nicht, das unterrichtlich geplante Lernprogramm im Klassenzimmer.

SozialpädagogInnen müssen wir sein, SozialpädagogInnen müssen wir werden, um außerunterrichtliche Lernprozesse zu initiieren, um Unterricht mittelfristig aufzulösen in einen ganzheitlich schulischen Lernprozess. Die Schule müsste sich verwandeln in ein einziges großes Lern- und Schullebenprojekt mit ein paar Unterrichtssequenzen am Rande, da, wo sie nötig sind. Sozialarbeit wäre dann nicht länger eine Sache von Pausen und Freistunden, sondern die Mitte der Schule. Der Sozialarbeiter wäre nicht länger Pausenclown, sondern Lehrer im eigentlichen Sinne, und der Lehrer wäre nicht länger Unterrichtstechnologe, sondern Sozialarbeiter ebenfalls in seinem ganz eigentlichen Sinne.

Wie kann man denn das Leben von Pflanzen in Büchern lernen? Die Anlage und Bepflanzung eines Gartens, eines Teiches, das »Machen« sind Lernfelder. Nicht Ergänzung von Unterricht, nein, Ersatz für Unterricht. 10 Seiten im Religionsbuch über die »Caritas«, Geschichte und Formen tätiger Nächstenliebe und -hilfe. Welcher Aberwitz, dergleichen im Klassenzimmer zu lesen und zu diskutieren anstatt zwei Wochen im Altenheim, im Behindertenzentrum gemeinschaftlich zu arbeiten.

Wenn denn die Hochschulen die Ausbildung von LehrerInnen und SozialpädagogInnen nicht ändern und verschmelzen, dann müssen wir vor Ort uns nach- und um- und neubilden. Und das fällt schwer, denn wir haben ja als LehrerInnen das »Unterricht-machen« gelernt und sonst gar nichts. Und wie sollten wir das aufgeben, was wir als einziges können? Jetzt brauchen wir SozialpädagogInnen, solche mit Selbstbewusstsein, die sich nicht als Pausenfüller sehen, sondern als LehrerInnen in Feldern schon zu Hause, die wir gemeinsam besetzen wollen. Das bringt freilich Unruhe ins »Schulhaus«. Ein Horror für Schulleitung und Hausmeister. Ich stelle mir vor, ein Kommen und Gehen, das Ende der Friedhofsstille zwischen den Pausen. Betriebsamkeit, auch Lärm, aber doch so unendlich lebendig,

⁸ Ebenda

nervig und befriedigend. Eben eine ganz andere Schule! Eine, in der Selbstbewusstsein wächst, Lust am Lernen und Wachsen, Ich-Stärke gedeiht, Konfliktfähigkeit sich entwickelt, Teamfähigkeit sich entfaltet, tausend Dinge eben, die zum Leben in dieser Gesellschaft wichtig geworden sind. Inmitten einer Schule, die für die SchülerInnen wichtig geworden ist, weil sie soziales Leben und Lernen pädagogisch möglich werden ließ. Eine Schule, die nicht mehr nur Vision sein müsste, deren Zeit überfällig ist. Längst schon.

»Verbesserungen im Schulwesen werden wesentlich davon bestimmt, inwieweit Lehrer die gegebenen Spielräume tatsächlich nutzen. (...) Die Modernisierung des Unterrichts, die Entwicklung didaktischer Phantasie und die Verbesserung der erzieherischen Atmosphäre an der Schule sind wesentlich davon abhängig, daß die pädagogische Phantasie der Lehrer ermutigt wird.«⁹

Dass es indes an solcherlei Phantasie, an Mut, an eigenverantwortlichem pädagogischen Handeln allzuoft mangelt, dass die zahllosen Freiräume ganz und gar unzureichend genutzt werden, hat freilich seine Gründe, kommt ja nicht von ungefähr. Allein, der Rekurs auf eine restriktive Kultusadministration, auf einschränkende Erlasse und ungünstige Rahmenentscheidungen der Schulbürokratie, ist prinzipiell zwar nicht von der Hand zu weisen, dient aber allzuoft nur als »faule Ausrede«.

Was die Lehrer unter Umständen strukturell gar nicht wollen, was sie in Verhaltens- und Handlungsunsicherheit stürzen könnte, ist nur allzuleicht bürokratischen Restriktionen in die Schuhe zu schieben. Das Beharren auf eigentlich untauglichen Unterrichtstechnologien dient der Abwehr des Unbekannten, der Phantasie, des kreativen Umgangs mit dem Neuen, Ungewohnten, Fremden. Und so bleibt »prinzipiell (...), was in der Schule geschieht, weit hinter dem leidenschaftlich Erwarteten zurück.«¹⁰

Zu fragen wäre, warum das, was die Schule strukturell zum Besseren verändern könnte, trotz aller potentiellen Möglichkeiten so unzureichend gelingt; und warum die Lehrer die geballte Potentialität ihrer Möglichkeiten nicht in dem gebotenen Umfang entfalten. Gerade weil »die Schule als Erziehungsinstitution keine rein zweckrationale Organisation ist und sein kann, ist das Leben und Unterrichten an persönliche Momente und die Voraussetzung eines Spielraumes freien persönlichen Ermessens gebunden.«¹¹ Im Mittelpunkt der Überlegungen hat mithin der Lehrer mit seinen genutzten versus abgewehrten Möglichkeiten zu stehen und nicht – wie

⁹ FRANKFURTER RUNDSCHAU, 14.03.85

¹⁰ Th. W. ADORNO, »Tabus über dem Lehrberuf«. In: ders., Gesammelte Schriften, Band 10.2. Ffm, 1977., S. 669

¹¹ P. FÜRSTENAU: »Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft«. Darmstadt 1974, S. 272

häufig vorgeschoben – die organisationsstrukturellen Einschränkungen. FÜRSTENAU beschreibt die »wesentlichen Einschränkungen der schöpferischen, gestaltenden Fähigkeiten der Initiative und geistigen Elastizität (des Lehrers). Immer mehr geraten seine geistigen Fähigkeiten mitsamt seinem Wissen und seiner Phantasie, ferner seiner emotionalen Möglichkeiten menschlicher Anteilnahme und Einfühlung in den Dienst einer sich als Selbstbehauptung mißverstehenden Machtausübung.

Auch die Realitätseinschätzung und -prüfung wird stark geschädigt. Die Akzentuierung des Unbedeutenden, Unwichtigen, Trivialen zerstört sein Rang- und Maßgefühl, affektive Momente entstellen und verzerren die Wahrnehmung der mitmenschlichen Realität und trüben folglich auch die Beziehung zu den Schülern.«¹² Insofern die Lehrer nur allzuoft die schulische Realität in ihrer Wahrnehmung entgrenzen, sie für das Leben selbst halten, kommen sie zu Formen der Machtausübung und Interaktionskontrolle, die ihre spezifischen pädagogischen Möglichkeiten unverhältnismäßig stark einschränken, womöglich gar selbst auflösen.

»In solchem Fall verliert ein Lehrer die Distanz zu seinem Amt und zur Schule als Rollensystem. Er identifiziert die Schule mit dem Leben schlechthin und möchte die Kinder, die als Schüler ebenfalls nur eine begrenzte Rolle in der Schule spielen, total verpflichten.«¹³

So paradox es klingt, es müßte der Lehrer, um tatsächlich pädagogisch zu wirken, aufhören, Lehrer zu sein oder doch zumindest einen großen Anteil seiner Rolle aufgeben. »Max SCHELER sagte einmal, er habe pädagogisch nur deshalb gewirkt, weil er niemals seine Studenten pädagogisch behandelt habe.«¹⁴

Und mir scheint es wirklich eine Form des Ausschöpfens der beschworenen pädagogischen Freiheiten zu sein, daß der Lehrer auf Machtansprüche, auf Kontrolle und auf die Totalisierung der Institution verzichtet, daß er ganz einfach Möglichkeiten seiner Rolle aufgibt, um Möglichkeiten pädagogischen Handelns neu zu gewinnen.

Solange die Lehrer überwiegend als Unterrichtstechnologen sich verstehen, oder wie dieser hier die Situation einschätzt: »Heute muß man als Lehrer Macchiavelli sein, ein gütiger Tyrann, sonst flippen diese Kinder aus.«¹⁵ Solange tatsächlich die Lehrer als Rollenträger im Schulbetrieb ihrer Machtendenzen nicht Herr werden, solange können die tatsächlichen und zudem geforderten Freiräume im schlimmsten Falle gar negativ wirken. Freilich, »es ist so schwer, gute Lehrer zu finden, aber es ist unendlich schwieriger, schlechte loszuwerden.«¹⁶

12 Ebenda, S. 281

13 Ebenda

14 Th. W. ADORNO: »Tabus über dem Lehrberuf«, a. a. O., S. 662

15 Zit. nach R. WINKEL. In: »forum loccum« Nr. 3, 1984, S. 3

16 R. WINKEL, ebenda

Pädagogische Freiheiten nutzen und pädagogische Freiräume entfalten und ausfüllen hat zur Bedingung, dass das schlechte Pädagogisieren in der Lehrer-Schüler-Interaktion so radikal wie möglich minimalisiert wird. Die LehrerInnen hätten sich, statt macchiavellistisch sich zu gerieren, in einem positiven, emphatischen Verständnis von Pädagogik auf die Lebenszusammenhänge ihrer Schüler sich einzustellen. Sie hätten, statt institutionelle Zwänge in den Vordergrund zu spielen, und ihre Herrschaft als ein Erfordernis der Selbstbehauptung zu legitimieren, mit den Schülern in einer weitgehend herrschaftsfreien Form »umzugehen«. Sie hätten als Lehrer herrschaftsbesetztes Terrain aufzugeben, um tatsächlich befreites pädagogisch neu zu gewinnen.

»Welche Schule braucht die Zukunft unserer Welt?« **Registriertes Projekt der Weltausstellung EXPO 2000** **Untervorhaben: »Inszenierung fremder Lebenswelten«**

Die »alte« Schule als Lehr- und Lernanstalt hat im Wesentlichen qua Unterricht belehrt. Die Schule der Zukunft hätte zum einen Leben (Schulleben) zuzulassen und sich als Institution unterrichtstechnologisch organisierter Belehrung zurückzunehmen. Die Adorno-Schule versucht (neben dem stets notwendigen Unterricht) Schule lebensweltlich zu organisieren. Das heißt u. a.: Projekt- und Handlungsorientierung durch Inszenierung fremder Lebenswelten.

Was bedeutet das? Schüler lernen nicht (nur) durch kognitive Aufnahme und Verarbeitung von Informationen, sie werden nicht (nur) über einen Gegenstand belehrt, sie **leben** die Themenzusammenhänge vielmehr durch umfassende Inszenierungen nach/mit. (Er-)leben statt (Er-)lesen, erfahren statt »durchnehmen«. Wir inszenieren das seit mehr als 6 Jahren und beschreiben den Prozess an einem Beispiel: Nordamerikanische Indianer.

Im Buch für Welt- und Umweltkunde ist das ein Gegenstand wie jeder andere. In der Inszenierung unserer Projektspektakel sieht das wie folgt aus: Es werden 23 Projektgruppen eingerichtet, in die sich die SchülerInnen einwählen. Das sind: Mokassins nähen, Perlenstickerei, Bogenschießen, Herstellung indianischer Waffen und indianischen Gerätes, Navaho-Sandmalerei, Kostümwerkstatt, Herstellung von Medizinbeuteln und Wunschtöpfen, Bau indianischer Trommeln u.a.m. Als offene Schule sind zahllose externe Fachleute (hier also ein sogenannter Indianerverein) eingeladen. Sie bauen Tipis in Originalgröße (8 m hoch) auf dem Schulgelände auf, Pferde von einem Gestüt werden beschafft, bemalt, ebenso wie Gesichter und Körper von Menschen. Über das, was die Farben bedeuten, informiert sich eine Projektgruppe; eine andere über die Bedeutung der Stellung von Adler-, Geier- und anderer Federn im Haar. Es wird indianisch gekocht;

die SchülerInnen und die LehrerInnen sind indianisch gekleidet (nicht verkleidet – das ist nicht Karneval – sondern authentisch gekleidet).

Die Präsentation des Gesamtprojektes ist schließlich die Zusammenfügung der Einzelprojektgruppen. Auf dem Schulgelände und in der Eingangshalle laufen und sitzen die Indianer-SchülerInnen und Indianer-LehrerInnen herum, oder sie sind bei handwerklichen Tätigkeiten und Verrichtungen zu sehen, Schnitzen, Federschmuckherstellung, sie reiten auf Pferden, lungern in Tipis herum, Pemikan kauend, sie üben sich im Bogenschießen oder spielen indianische Spiele. Die Präsentation ist mithin die Inszenierung einer indianischen Lebenswelt – so könnte es irgendwo in einem nordamerikanischen Indianerdorf zugegangen sein. Die Schüler leben nach, was sie lernen sollen, sie werden nicht belehrt, sie erleben die Weltausschnitte einer fremden Zeit und Kultur.

Derlei Projektspektakel haben wir des Weiteren inszeniert in den Themenbereichen »Europäisches Mittelalter«, »Antikes Rom«, »Südamerika«, »Besiedlung Nordamerikas« und »Japan/Ostasien«. Letzteres ist die Projektidee für die Expo 2000.

Dabei sind über eine Austauschorganisation in Tokio japanische LehrerInnen und Mitarbeiter an der Schule tätig. Ferner sind im Selbstverständnis einer offenen Schule zahlreiche externe Gäste beteiligt. Zum Beispiel die Samurai-Gruppe TAKEDA aus Düsseldorf, die in authentischen Kostümen Schwertkampfvorführungen zeigt, eine Teemeisterin des Förderkreises für Deutsch-Japanischen Kulturaustausch CHADO-KAI aus Hannover, die einführt in die Rituale der Teezeremonie, Angehörige der japanischen Schule in Hamburg, der Vize-Weltmeister, Europa-Meister und Deutscher Meister im Karate Antonio LEUCI trainiert mit Schülern japanischen Kampfsport und bringt ihn zur Aufführung. In die nachfolgenden Projektangebote können sich die SchülerInnen einwählen: Jiu-Jitsu, Judo, japanisches Kochen, Philosophie und Praxis des Ikebana, Bemalen von Ogi-Fächern, Kontakt zu japanischen Schulen durch E-mail und Internet, Religionen in Japan, Grundlagen des Shintoismus und Buddhismus, Herstellung japanischer Puppen, Meditation und Shiatsu, Herstellung und Nutzung japanischer Spiele (Shogi), Herstellung japanischer Wandschirme und anderen Interieurs, japanische Tuschkmalerei, Schreiben japanischer Schriftzeichen, Bau eines 8 Meter langen Glücksdrachens, Bau von Samurairüstungen, die Kunst des Origami, Kodo (japanische Trommeln) u. a. m. Und was soll das nun? Was ist der didaktische (Hinter-)Sinn? Was lernen die SchülerInnen? Es geht erst einmal um eine andere Orientierung des Lernens. In Projekten Zusammenhänge erleben statt im Unterricht Partikel zu erlesen. Das lebensweltliche prinzipiell Offene von Schulehalten steht methodisch im Vordergrund. Die Inszenierung von Welt steht gegen die Abschottung von realer Welt, wie sie für Schule heute noch »normal« ist. Dann der inhaltliche Aspekt: Sich das Fremde vertraut machen dadurch, dass man es sinnlich erfährt, begreift, lebt (statt darüber nur zu re-

den), das ist ein Ziel. Sich dem Fremden annähern, das Fremde erleben, immunisiert gegen Fremdenangst, -hass und -feindlichkeit. Gegen die Enge des Gewohnten, Vertrauten, stehen (Welt-)Offenheit, Weite und Erfahrung des »Ganz Anderen« (BLOCH). Zudem: Nahezu der gesamte Kanon traditioneller Unterrichtsfächer wird hier zusammengeführt, in einem Lern- und Lebenszusammenhang vereint und entfaltet: Deutsch (die planende Kommunikation); Sport (Karate, Judo u.a.); Musik (Kodo); Hauswirtschaft (Kochen nach japanischen Rezepten); Textiles Gestalten (Nähen von Kimonos in der Kostümwerkstatt); Gestaltendes Werken (Herstellung von Wandschirmen, japanischem Spielzeug u.a.m.); Erdkunde (japanische Topographie); Geschichte (Japan vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Überlieferung und Bedeutung des Wertecodexes der Samurai); Religion/Werte und Normen (Shintoismus, Buddhismus, Zen); Sozialkunde (fremde Kulturen verstehen); Arbeitslehre (Organisationsformen japanischen Wirtschaftens).

Die Adorno-Schule erprobt dieses Konzept bereits seit 6 Jahren in den o. g. Themenfeldern. Bislang waren die Projektspektakel gleichwohl Orchideen an den Unterrichtsändern; wohl fester Bestandteil der Schule, aber nicht Mitte des schulischen Alltags. Wir sind also auf dem Weg – aber noch nicht am Ziel. Durch die Ausdehnung der Projektspektakel im Rahmen der Expo erhoffen wir uns, dass aus der jährlich wiederkehrenden »Ausnahme« die »Regel« wird, und die Veranstaltung »Unterricht« – heute Regel – an schulischen Rändern und nicht länger in der Mitte ihren Platz findet. Inszenierungen brauchen Bühnenbilder. Wir brauchen Flächen und Kies zur Anlage von Zen-Gärten. Wir brauchen insgesamt ein Ambiente, in dem die Samurai sich bewegen können, Hintergründe, Kulissen.

Unsere Projektspektakel (Inszenierungen fremder Lebenswelten) finden einmal jährlich stets im Mai statt. Wir werden an diesem Konzept festhalten und bis zum Jahr 2000 vor allem ausstattungsmäßig ein Höchstmaß an Professionalisierung im Themenschwerpunkt Japan/Ostasien anstreben, ansonsten aber an dem Konzept festhalten.

Schule der Zukunft, das heißt Öffnung, das heißt das Fremde sich vertraut machen statt es abzuwehren, das heißt im Mittelpunkt den Menschen zu haben, der lebendige, sinnliche Erfahrungen macht, der handelnd sich Welt aneignet, statt über sie belehrt zu werden. Wir denken, dass wir das in unserer Projektidee, die ein Teil unseres Schullebenkonzeptes seit 5 Jahren ist, buchstäblich »anschaulich« machen können, erfahrbar und erlebbar, auch für den betrachtenden Besucher/Zuschauer.

Eine Selbstvergewisserung – Nachdenken über das, was wir wofür aufgeben

Immer wieder treibt uns die Angst um, unsere SchülerInnen könnten dabei vielleicht »nicht genug« lernen, wir würden sie vielleicht nur unzureichend qualifizieren für die Aufgabenbereiche in Gesellschaft und Wirtschaft, in die hinaus wir sie entlassen. Eine undefinierbare »Stoffmenge« und ein ebensowenig bestimmbarer »Wissensbestand« werden als »unerlässlich« stilisiert. Irgend welche Quantitäten an Inhalten (»Das muß halt jeder wissen/kennen!«) stehen nicht selten unseren pädagogischen/erzieherischen Intentionen entgegen. Die Spielstunde, die Projektstunden, das nicht unterrichtlich legitimierte Gespräch werden wie »ausgefallene« Stunden wahrgenommen; es wurde ja inhaltlich/thematisch nichts vermittelt/gelernt. Doch was ist das denn für ein Wissen, das wir so bedeutsam finden? Der ehemalige Leiter der Personalabteilung und des Bildungswesens der Volkswagen AG Wolfsburg, Prof. Dr. Dr. h.c. Peter MEYER-DOHM weist hin auf die »laufende Veränderung der Wissensbestände« und darauf, daß »das Wissen des einzelnen (immer) schneller obsolet wird«. ¹⁷ Was sind das denn für Berufsbilder, auf die wir so unbedingt vorbereiten müssen?

Es sind doch gerade die traditionellen Berufsbilder, die im Zeichen des Wandels so radikal sich verändern. Und wenn die »Beruflichkeit selbst in Frage gestellt wird, wenn also der einzelne genötigt wird, sich im Laufe seines Lebens mehrfach auf unterschiedliche Tätigkeiten einzustellen oder vorzubereiten, wird die Bestimmung einer besonderen Eingangsphase eigentlich nur dann sinnvoll, wenn sie als Konzentration auf Grundbefähigungen verstanden wird, während spezielle Akzentuierungen Aufgabe der Weiterbildung sind«. ¹⁸

Vieles, das wir für so bedeutsam halten, müßte angesichts so vieler Unge-
wißheiten neu in seiner Wertigkeit bemessen und befragt werden. Die reine Wissensvermittlung qua Unterricht könnte einen neuen Stellenwert bekommen, könnte womöglich in weiten Teilen selbst fragwürdig werden, insofern die Schule an Exklusivität in den Bereichen Bildung und Qualifizierung eingebüßt hat. Es haben »sich inzwischen neue Formen der Selbstbildung abseits der Schulbank entwickelt (...), um den Wissensbedarf zu befriedigen, zum Teil auf individuelle Art und Weise und effizienter als in der Schule«. ¹⁹ Immer wieder haben wir bestimmte Formen des Regel-

¹⁷ P. MEYER-DOHM: »Der Stellenwert der Bildung in unserer Gesellschaft – Notwendigkeit einer Reform«. In: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): »Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich«, Band 2, Gütersloh 1998, S. 18

¹⁸ ebenda, S. 17

¹⁹ ebenda, S. 18, vgl. ebenda des weiteren »Wenn ich einen Augenblick den Prozeß lebenslangen Lernens mit den Augen eines betrieblichen Bildungspraktikers betrachte, der ich anderthalb Jahrzehnte war, dann wird Lernen immer stärker die selbstorganisierte, eigenverantwortliche

unterrichts mit den Anforderungen seitens der Wirtschaft legitimiert. Was aber, wenn die gar nicht mehr will, was wir für sie zu tun vorgeben? MEYER-DOHM betont nachdrücklich, »daß die Lern- und Entwicklungsprozesse sich nicht allein an den wirtschaftlichen Anforderungen orientieren dürfen, sondern auf dem sozialen Feld und im persönlichen Bereich ebenso wichtig sind.«²⁰ Wenn wir die Schule sozialpädagogisch gestalten, eine Reduzierung von Regelunterricht verfolgen, die Vermehrung handlungsorientierten Projektunterrichts betreiben, die Einrichtung mehrerer außerschulischer Praktika, weiterentwickeln, dann haben wir ganz unverhoffte »Verbündete«, nämlich die Vertreter der Wirtschaft, mit denen seit jeher eine innovationsresistente Form des Schulehaltens legitimiert wurde.²¹ »Wohin die Entwicklung der Schule gehen muß, kann nur aus einer ganzheitlichen Sicht auf den lebenslangen Bildungsprozeß abgeleitet werden. Das bedeutet, daß neben der Schule auch alle bildend wirkenden Angebote mit in den Blick zu nehmen sind, sie sollen von der Schule ausgehend als deren Umwelt bezeichnet werden. Schule versteht sich dann als ein Lern- und Lebensraum, der nicht gegen diese Umwelt abgekapselt ist, sondern der sich ihr öffnet bzw. sie in pädagogischen Bemühungen als eine unverzichtbare Ergänzung einbezieht.«²²

Es steht vorab zu vermuten, so meine Hypothese, daß der Erwerb wirklich signifikanten Wissens, das aus sinnlich praktischen Erfahrungen resultiert, dem qua Unterricht vermittelten toten Wissen in vielfacher Hinsicht überlegen ist. Wir müssen den Irrtum korrigieren, daß unterrichtlich angeeignetes Wissen tatsächlich angeeignet ist und gewußt wird. Was im Unterricht »durchgenommen« wurde, wird eben nicht gewußt oder: bestenfalls bis zum Test, der die Unterrichtseinheit abschloß. Nur das in sinnlich-lebendigen Erfahrungszusammenhängen Erlebte hat Aussicht auf Bestand, hat Aussicht erinnert zu werden, hat Aussicht auf Integration in die Persönlichkeit, kann als signifikantes Wissen überleben. Ansonsten gilt, was Claus BIEGERT gesagt hat: »Außer Lesen, Rechnen und Schreiben habe ich meiner Schulbildung eigentlich nichts zu verdanken.«²³

Aufgabe von einzelnen und besonders Gruppen, die nicht in Veranstaltungen eines betrieblichen Bildungswesens oder unternehmensexterner Anbieter zu finden sind, sondern die in der Arbeit, am Arbeitsplatz und außerhalb individuelle und kooperative Selbstqualifikation betreiben. Das entscheidende Thema ist heute die Reintegration des Lernens in die Arbeit, womit oft mehr erreicht werden kann, als z.B. in Kursen zu vermitteln wäre.«

²⁰ Ebenda, S. 20

²¹ Vgl. H. v. HENTIG: »Bildung«, München, Wien 1996, S. 156: »Mit Beglückung stellt man fest, daß die moderne Wirtschaft ähnliche Eigenschaften bevorzugt wie die moderne Pädagogik.«

²² Ebenda S. 21, vgl. ebenda des weiteren: »Im Mittelpunkt schulischer Bemühungen muß aus lernbiographischer Sicht die Entwicklung von Lernkompetenz stehen, d.h. die Kompetenz, Lernprozesse selbst zu steuern. Eine Schule, die der Entwicklung von Lernkompetenz eine zentrale Stellung einräumt, betont damit aber keineswegs die Fähigkeit zu Lasten von Inhalten.«

²³ C. BIEGERT: »Indianerschulen«, Reinbek bei Hamburg 1979, S. 12

In Berlin gibt es eine »Die-Stadt-als-Schule«. Die Stadt selbst wird zum (außerschulischen) Lernort gemacht, wird selbst zur Schule. Hartmut von HENTIG beschreibt eindrucksvoll, wie Bildung erworben wird »überwiegend am Leben (...) und nicht an einem Aggregat wohlbedachter Schulgegenstände«. ²⁴ Es bildet so vieles. »Das Leben bildet: Wären alle Eltern so gebildet, wie sie wünschen, daß ihre Kinder es werden, es genüge, das Leben mit diesen zu teilen – und Zeit zu haben.« ²⁵ Schulischer (Regel-) Unterricht kann, so wie er ist, aus vielen Gründen nicht fort dauern. Ich will mit v. HENTIG nur zwei nennen, die besonders evident sind. Der erste rührt her aus Erfahrung und Kritik: Die Schule hat »aus etwas vom Leben Gespeistem etwas vom Leben (...) Getrenntes« gemacht. Sie hat »aus etwas zu Erfahrendem akkumulierbares Wissen« gemacht, das »nicht als Leistung und Merkmal einer Person, als ihre Bewältigung ihres Unwissens erscheint, sondern als allgemeines, in getrennten Schubfächern bereitliegendes Gut«. ²⁶ Der zweite rührt her aus einem fast unabdingbaren Zwang, einer »Heimsuchung« der Schule, daß »Unterricht« nicht mehr »geht« so wie man sagt »es geht nicht mehr!« Es funktioniert nicht mehr. »Die Kinder und vor allem die Jugendlichen beteiligen sich nicht mehr am pädagogischen Prozeß. Die Folgen sind vielfältig: Hoyerswerda und Chaostage, Drogen und Eintauchen in die PC-Welt, Technomusik und Abkehr von jeglicher Politik, ein charmanter Individualismus und Toleranz aus Gleichgültigkeit.« ²⁷ Vor dem aber die Unterrichts-»Störung«, die Weigerung, der Veranstaltung noch beizuwohnen.

²⁴ H. v. HENTIG, a.a.O., S. 45

²⁵ Ebenda, S. 46, vgl. ebenda S. 46 f des weiteren: »Ohne ›Beschulung‹ und formalen Unterricht wird Kim in Rudyard Kiplings Roman ein Junge von großer geistiger und seelischer Anmut, dabei weltoffen, sprach- und tatgewandt.« Vgl. ebenda S. 49: »Hannos Schulalltag (in Thomas MANNs Buddenbrooks, N. H.) offenbart, daß die Bildung, die man am Lübecker Gymnasium vermittelte, nicht verfeinert, nicht veredelt, nicht lebensklug macht, - hatte sie doch die Lehrer selbst zu schrulligen, sadistischen, weltlosen Wesen verkommen lassen. (...) Eine verabsolutierte Schulbildung (hat) schlimme Wirkungen. (...) Die Lehrer sehen guten Gewissens keine Menschenkinder, sondern nur die Sache.«

²⁶ Ebenda, S. 48, vgl. des weiteren: »Gegen all dies hat Friedrich NITZSCHE in seinen unzeitgemäßen Betrachtungen aufgebeht: gegen den Positivismus (...) der gymnasialen Bildung. (...) Seine Anklage sollten alle diejenigen lesen, die ihr nachtrauern: sie war weder humanistisch noch philosophisch, sondern inhuman und nur gelehrt.«

²⁷ Ebenda, S. 54

Inszenierung fremder Lebenswelten als »Bildungsprozeß«

Sich das Fremde vertraut machen – so haben wir das oberste Prinzip (und meinetwegen auch »Ziel«) unserer »Inszenierungsdidaktik« formuliert. Wohl wissend, »Bildung ist nicht Elfenbeinturm, nicht Bücher, nicht Besinnungsaufsatz. Aber es liegt eine Zumutung der Fremdheit in der Bildungs-idee«. ²⁸ Diese Zumutung, das Fremde sich vertraut zu machen, wollen wir für uns und für unsere SchülerInnen. »Das ganz und gar Fremde wird sich der Aneignung entziehen. Das Nahe und Vertraute bedarf ihrer nicht. Das Objekt der Aneignung muß Anlaß zu Staunen, Frage, Forschung, Selbstprüfung geben.« ²⁹ So eng schnürt der Kimono den Frauenkörper ein? So kleine Schritte kann ich nur machen, wenn ich ihn trage! Männer müssen so sich nicht einschnüren! Warum nicht? Vergrößert das »Sich-leer-machen« des Samurai in der Teezeremonie seine Bereitschaft zum Töten und zum Sterben? Gibt es andere Gründe für dieses Ritual? In solcher strengen Disziplin möchte ich nicht leben! Was aber gewinne ich aus meiner »Disziplinlosigkeit«? Wofür macht sie mich frei, woran hindert sie mich? Die Inszenierung ist ein Prozeß, der dem Einzelnen Möglichkeiten, Angebote zum »Sich-bilden« aufschließt. Und: »Bilden ist sich bilden.« ³⁰ Es geht zum einen um »Anregung«, zum anderen um »die Aneignung von Welt (also um die Anverwandlung des Fremden in einem aktiven Vorgang)«. ³¹ In der Inszenierung verwandeln wir uns – wie im Theater-Spiel und vornehmlich durch die Kleidung – in Fremdes und werden, weil wir die Subjekte der Verwandlung sind, des Fremden sinnlich gewahr. Das von Humboldt Gemeinte, wir sind »was wir nicht sind« und erfahren es in dieser »Anverwandlung«, dies macht den eigentlichen Bildungsaspekt unserer Inszenierungsdidaktik aus.

Literatur

- ADORNO, Th. W.: Erziehung zur Entbarbarisierung. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. M. 1973
- ADORNO, Th. W.: Erziehung nach Auschwitz. In: Gesammelte Schriften, Band 10. 2. Frankfurt a. M. 1977
- ADORNO, Th. W.: Tabus über dem Lehrberuf. In: ders., Gesammelte Schriften, Band 10. , Frankfurt a. Main 1977, S. 669

²⁸ H. v. HENTIG, a.a.O., S. 164

²⁹ Ebenda, S. 165

³⁰ Ebenda, S. 39

³¹ Ebenda, S. 41

BIEGERT, C.: Indianerschulen. Reinbek bei Hamburg 1979

FÜRSTENAU, P.: Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1974

HENRY, J.: Der erlebte Alptraum – Lernzielentfremdung. In: betrifft: erziehung, Nr. 5/1973

HENTIG, H. v.: Bildung, München. Wien 1996

MEYER-DOHM, P.: Der Stellenwert der Bildung in unserer Gesellschaft – Notwendigkeit einer Reform. In: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich Band 2. Gütersloh 1998

Das High/Scope-Curriculum und seine Bedeutung für den integrativen Unterricht

Hans-Jürgen Kaschade

I Das High/Scope-Curriculum

Eine in Deutschland bisher gar nicht oder nur sehr wenig beachtete Methode ist das High/Scope-Modell, für dessen Namen es bisher noch keine allgemein verbindliche Übersetzung gibt. Will man nicht das amerikanische Wort verwenden, müßte man das Modell als Methode mit dem umfangreichen Fächerangebot oder Studienplan bezeichnen. Es schwingen aber auch Begriffe mit, wie »freie Hand haben für den Erzieher« oder »größeren Spielraum für die Kinder vorhalten«.

Soweit man es der amerikanischen Literatur entnehmen kann, gehen die ersten Überlegungen zu dieser Methode zurück bis in das Ende der sechziger Jahre (WEIKART, D. 1987).

Das High/Scope-Modell oder -Curriculum – wie es ebenfalls genannt wird – hat in der amerikanischen Pädagogik Fuß gefaßt und findet voll oder in Ansätzen in vielen Bereichen der Erziehung Anwendung. Da es neben dieser Methode weitere gibt, soll an den Anfang (bevor ausführlich auf das High/Scope-Modell eingegangen wird) ein sehr selektiver Vergleich zwischen sechs Methoden erfolgen, die in der amerikanischen Pädagogik gleichfalls anzutreffen sind. Die Methoden werden an dieser Stelle nicht im einzelnen erläutert, wohl wissend, daß die eine oder andere in Deutschland kaum bekannt ist. Bei dem Vergleich geht es darum, knapp darzustellen, wie wirksam das High/Scope-Modell arbeiten kann.

Wenn man alle Einzelheiten in der vorliegenden Tabelle vergleicht, kann man feststellen, daß die meisten »Ja«-Antworten beim High/Scope-Curriculum auftauchen. Von daher hält man es aus der Autorensicht für die beste Methode. Sicher ist es von den 6 genannten Methoden die, die in den USA am meisten verbreitet ist, wenn auch nicht immer vollständig, so doch in wesentlichen Ansätzen.

Fragen an das Modell	Montessori	Bank Street Developmental- Interaction approach	High/scope	Kamii-de Vries konstruktivist perspective	Creative Curriculum	Direct Instruction Modell
Definiert das Modell besondere Ziele für die Kinder?	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Deckt das Modell alle kindlichen Entwicklungsbereiche ab, wie Pflege und Erziehung?	Teils	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein
Basiert das jeweilige Modell jeweils auf einem theoretischen Gesamtrahmen, der sich auf Strategien aktueller Praxis bezieht?	Ja	Ja	Ja	Ja	Teils	Ja
Sind die genannten Ziele in den Methoden für das jeweilige Entwicklungsalter der jungen Kinder, wie bei den nachfolgenden Punkten beschrieben, angemessen? – Bietet das Modell für das Kind eigeninitiiertes Lernen?	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein
Entwickeln und unterstützen die Erwachsenen das kindliche Lernen, die soziale Entwicklung und das persönliche Wachstum?	Teils	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein

Zusammenfassender Vergleich von 6 curricular orientierten Übungsmodellen (EPSTEIN, Ann 1996, S. 186)

Fragen an das Modell	Montessori	Bank Street Developmental- Interaction approach	High/scope	Kamii-de Vries konstruktivist perspective	Creative Curriculum	Direct Instruction Modell
Spielen die Eltern eine integrierende Rolle bei der kindlichen Entwicklung im Umgang mit dem Programm?	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Sind die positiven Entwicklungsmöglichkeiten, die das Programm bietet, gültig und überprüfbar, besonders in den nachfolgenden Gebieten?						
– Intellektuelle Entwicklung	Ja	Ja	Ja	Ja	Unbekannt	Ja
– Emotional/soziale Entwicklung	Ja	Ja	Ja	Ja	Unbekannt	Manchmal
– Sprachentwicklung	Nein	Ja	Ja	Ja	Unbekannt	Ja
– Psychomotorische Entwicklung	Ja	Unbekannt	Ja	Unbekannt	Unbekannt	Unbekannt
– Kreativität	Manchmal	Unbekannt	Ja	Unbekannt	Unbekannt	Nein
– Eigeninitiative und Produktivität	Unbekannt	Nein	Ja	Unbekannt	Unbekannt	Nein

Zusammenfassender Vergleich von 6 curricular orientierten Übungsmodellen (EPSTEIN, Ann 1996, S. 186)

Die High/Scope-Methode hat bisher in der deutschsprachigen Literatur nur sehr wenig Eingang gefunden. Will man sich allerdings einen größeren Überblick über die praktische Pädagogik in den USA verschaffen, kommt man am High/Scope-Curriculum heute nicht vorbei.

Nachdem dort nicht mehr allerorts auf verhaltenspsychologischer Grundlage gearbeitet wird, sondern neue Wege beschritten werden, ist gerade diese Methode eine, die sich in den letzten 30 Jahren ausgebreitet hat. Wenn auch nicht immer direkt praktiziert, aber in der Diskussion mit Pädagogen fließt sie oft als eine pädagogische Möglichkeit mit ein. Eine Methode, die den Wunsch nach Wissensvermittlung und individueller Behandlung des einzelnen besser Rechnung trägt als das, was derzeit sonst genutzt wird, wie in Ansätzen aus der obigen Tabelle zu ersehen.

Das Programm wurde entwickelt und war ursprünglich für die Erziehung von Leichtbehinderten gedacht. Im Laufe der Jahre vervollständigte man dieses Curriculum, das sich sowohl mit Fragen der Didaktik als auch der Methode beschäftigt, so daß es heute von vielen Pädagogen in den USA und Kanada als geeignete Form zur Erziehung Behinderter und Nichtbehinderter in Integrationsgruppen angesehen wird.

Daß man diese Methode bei unterschiedlichsten Bezugsgruppen anwendet, soll durch einen Hinweis auf die Erziehungsbedürfnisse z. B. der nichtseßhaften Kinder und Familien zum Ausdruck gebracht werden. Die Organisation »Heim für die Heimatlosen« schreibt 1993: »Die Erziehung der obdachlosen Kinder und Familien wird gesehen und die Erziehungsbedürfnisse der Kinder und die Rolle der Eltern sind weitestgehend erforscht. Erziehung ist der Schlüssel gegen die Armut. Die Eltern dieser Betroffenen brauchen die Unterstützung bei der Erziehung, um eine wirtschaftliche Sicherheit zu erreichen, damit sie ihre Kinder entsprechend pflegen und erziehen können.« Erfolgreiche Versuche sind bereits gelaufen mit dem »Jump-Start«-Programm, das als eine Variation des High/Scope-Curriculum verstanden werden muß. Kinder in diesen Programmen haben eine ungeheuer schnelle Entwicklung im sozialen, emotionalen Bereich genommen (HOMES FOR THE HOMELESS 1993).

Kinder, die nicht durch dieses Programm gelaufen sind, weisen eine 9mal höhere Wahrscheinlichkeit auf, daß sie eine Klasse wiederholen müssen, 4mal so häufig findet man bei dieser Gruppe Schulabbrecher, einmal mehr ist diese Gruppe in Sondererziehungsprogrammen involviert, 2mal so häufig stellen sie bei Tests die Gruppe mit den geringeren Standards dar (HOMES FOR THE HOMELESS 1993, S. 2). Das Curriculum bezieht sich in erster Linie zwar auf die Erziehung und Ausbildung von Kindern, aber man sieht es in einem größeren Zusammenhang bei der Erziehung von Randgruppen. So stellt Lawrence SCHWEINHART in seinem 1997 erschienen Buch mit dem Titel »Lasting Differences: The High/Scope-Preschool-Curriculum Comparison Study though Age 23« dar, daß eine rechtzeitige Erziehung mit diesem Erziehungsmodell die Entwicklungsrate krimineller Jugendlicher re-

duziert. Den Nachweis bringt SCHWEINHART durch Befragung von Personen, die durch unterschiedliche Bildungsgänge gelaufen sind (Lasting Differences ..., S. 30 ff.).

Eine zusätzliche Erweiterung des Einsatzes hat das Modell erfahren, weil man die Möglichkeiten des Computers für Kinder im Alter von 3–7 mit in die pädagogischen Überlegungen einbezogen hat (BRUCKLEITNER, W. 1996). Aber nicht nur das, sondern auch Überlegungen, wie man unterschiedliche Randgruppen mit dem Modell fördern kann, wurden angestellt, ausgearbeitet und praktisch erprobt. So z.B. für Kinder und Familien, die an der Armutsgrenze leben (SCHWEINHART, L. 1997).

Ein weiter Aspekt spielt bei dem Modell eine Rolle. Der Lehrer/Erzieher soll in der Methode ausgebildet sein, und wenn er es ist, tritt etwas ein, das Ann EPSTEIN wie folgt beschreibt: »... She found that observers rated preschool classes with High/Scope-trained teachers significantly higher than preschool classes whose teachers were not trained by High/Scope. High/Scope-training enabled children to plan, carry out, and review their own activities, and it helped teachers use adult-child interaction to promote children's reasoning and language skills. Observers scored children in the High/Scope-classes significantly higher at the end of the school year in initiative, social relation, music and movement skills, and overall development.« (SCHWEINHART, L. 1997, S. 3)

Wenn das oben Gesagte stimmt, dann haben Lehrende wieder eine lohnende Perspektive für ihre Arbeit. »Educators today have a renewed perspective when school attend systematically to student's social and emotional skills, the academic achievement of children increases, the incidence of problem behaviors decreases, the quality of the relationship surrounding each child improves.« (ELIAS, M. 1997, Abstract)

II Inhalt und Methodik des High/Scope Curriculums

Bei dem High/Scope-Curriculum geht man von zwei Grundsätzen aus:

- Der erste Grundsatz basiert auf Piagets Aussage, daß behinderte Kinder sich wie gleichaltrige Nichtbehinderte entwickeln, wenn sie die Gelegenheit haben, in gemeinsamen Interaktionen mit Menschen und Material in ihrem Lebensraum umgehen zu können.
- Der zweite Grundsatz ist, daß Erwachsene einen erheblichen Einfluß auf Kinder ausüben, wenn sie diese anleiten und im Umgang mit Menschen und Material stützen (POWELL, A. 1990).

Neben den Grundsätzen spielt eine Rolle, daß man, bestärkt durch die Forschung, z. B. davon ausgeht, daß behinderte Kinder mit Eltern, die im Umgang mit ihren Kindern einen »nondirektiven« Erziehungsstil pflegen,

eine bessere Entwicklung im intellektuellen und Sprachbereich aufweisen als andere. Aus dieser Erkenntnis heraus folgert man, daß behinderte Kinder, mit denen mehr »kindorientiert« als »anweisungsbestimmt« gearbeitet wird, bessere Entwicklungschancen haben müssen. So setzt man die Entwicklung der High/Scope-Methode fort, die als Hilfe für Erzieher wie Eltern gleichermaßen gedacht ist. Für Erzieher, die mit dem »situativen Ansatz« vertraut sind, wird die High/Scope-Methode noch etwas zu strukturiert mit Erziehungsvorgaben behaftet sein.

Wer die überaus stark geregelte und Kinder reglementierende Pädagogik vieler Vorschulen und Schulen in den USA im ausgehenden 20. Jahrhundert kennt, wird unschwer die Vorzüge dieses Programmes für die amerikanische Pädagogik erkennen.

Deutlich wurde dieses 1997 auf einer Tagung in den USA, wo man sich mit 39 Einzelaspekten des High/Scope-Ansatzes beschäftigte. Unter anderem ging es um:

– adult-child interaction	– songs in daily routines	– special needs children
– educator network	– outdoor plays	– training parents to use the High/ Scope-approach at home
– conflict resolution	– proposal writing	– computer software to support content workshops
	– art activities	
	– active learning math workshop	

HighScope Educational Research Foundation 1997

Unschwer ist zu erkennen, welche große Bandbreite durch das High/Scope-Model abgedeckt wird.

Im folgenden wird eine Beschreibung der wesentlichen Punkte dieser Methode gegeben, deren alles bestimmende Aussage lautet: »Kinder lernen dann am meisten, wenn sie aktiv mit Material und Personen in ihrem Lebensraum umgehen können.«

A Kindliche Lernvoraussetzungen

- Die intrinsische Motivation spielt eine entscheidende Rolle für die Eigeninitiative, die Kinder entwickeln, um als aktiv zu gelten. Diese Art der Motivation muß als Schlüssel zum Lernen und zur Entwicklung angesehen werden.
- Kompetentes Verhalten der Kinder steht in einer engeren Beziehung zu ihrem Alltagsleben als zu speziell entwickelten Fähigkeiten, die sie vorzeigen können.
- Das kindliche Verhalten spiegelt wider, was für die Kinder von Bedeutung ist und welches Interesse sie, gemessen an ihren Fähigkeiten, an einer Sache haben.

B Die Rolle des Erwachsenen

- Grundsätzliche Aufgabe von Eltern und Lehrern ist es, die kindlichen Aktivitäten zu fördern, anstatt besondere Fähigkeiten zu lehren.
- Erwachsene sollten das Kind dabei unterstützen, entsprechend seiner Fähigkeiten Dinge selbst zu entdecken, anstatt ständig die Aufmerksamkeit und angemessenes Verhalten der Kinder auf sich zu ziehen.
- Erwachsene stören das kindliche Selbstwertgefühl, wenn sie nur auf Fähigkeiten und Verhalten der Kinder achten, die diese noch nicht haben, anstatt sie indirekt anzuregen, Fähigkeiten zu entwickeln, die sich als sozial vorteilhaft erweisen könnten.

C Anregung von Aktivitäten, die die Entwicklung fördern

- Das Spiel ist wichtiger als die direkte Belehrung.
- Kinder animieren, sich mit Sachen zu beschäftigen, die sie interessieren.
- Die kindliche Aufmerksamkeit und Aktivität entwickeln, anstatt zu versuchen, rigide Strukturen und festgelegte Pläne einzuhalten, oder noch bei belehrenden Aktivitäten sich nach einem Zeitplan zu richten.
- Aktivitäten und Alltagsroutine sollten sich an den kindlichen Interessen orientieren – anstelle von festgelegten und fremdbestimmten Zielen.
- Die kindliche Umgebung so gestalten, daß sie Kinder anregt, selbst entschiedene Aktivitäten auszuwählen.
- Extrinsische Verstärkung ist nicht immer förderlich.
- Die Einschätzung eines Kindes dient, um die Entwicklung des Kindes zu beschreiben, aber nicht der Differenzierung von Lehrzielen.
- Der Erzieher muß entscheiden lernen, wann er agieren muß, wann nicht.
- Die Erzieher-Kind-Interaktion sollte im Verhältnis 50 : 50 stehen.

- Der Erzieher sollte sich die Verantwortung für die Wahl von Aktivitäten und zu behandelnder Themen mit den Kindern teilen.
- Kindliche Aktivitäten und kindliches Lernverhalten sind anzuregen (vgl. HOHMANN, M. 1989 und POWELL, A. 1990).

Für die praktische Arbeit in der Kindergruppe werden von dem oben Gesagten für den Erzieher weitere Schritte abgeleitet, an die er sich halten soll:

- Kinder sollen die Gelegenheit bekommen, gemäß ihrem Entwicklungsstand denken zu lernen und Begründungen für Entscheidungen zu geben.
- Aktives Lernen soll dem passiven Aufnehmen vorgezogen werden.
- Die Raumausgestaltung soll auf die Kinder stimulierend wirken, aber ein geordnetes Ganzes sein, in dem die Kinder ihre Wahl treffen und selbständig handeln können.
- Einrichtungsgegenstände und Material müssen so geartet sein, daß sie für aktives Lernen, Entdecken und Verändern von Sachen und zur Entwicklung von Kreativität geeignet sind.
- Die täglich Routine soll vom Kind durchschaut werden können, und das bedeutet, der Erzieher muß sie dem Kind verdeutlichen; nur so kann diese für alle hilfreich sein. Der Erzieher sollte sich so frei fühlen, um erforderlichenfalls auch von der Routine abweichen zu können.
- Die Planungs- und Reflexionszeit soll dem Kind die Möglichkeit geben, seine eigene Wahl für eine Beschäftigung zu treffen. Gleichzeitig soll es die Gelegenheit eingeräumt bekommen, sich daran erinnern zu können, was es während der Arbeitszeit getan hat.
- Schlüsselerfahrungen müssen vom Erzieher initiiert werden. Sie beziehen sich auf grundlegende intellektuelle Prozesse und Zusammenhänge, die den Rahmen für Beobachtung, Verstehen, Unterstützung und Planung der Kinder geben.
- Kurze Gruppenarbeit ist nötig, um Kindern Möglichkeiten von Beschäftigungen/Arbeiten vorzustellen, die sie auf andere Weise nicht kennengelernt hätten.
- Die Präsentation von Arbeitsergebnissen muß möglich sein, da sie das Bindeglied zwischen den angebotenen Materialien/Beschäftigungen und den Arbeitsprozessen ist.
- Damit die Kinder erfahren, wie sie ihre Welt organisatorisch erfassen können, ist die Einteilung von Arbeit ein Trainingsmoment (vgl. ESTERLING, S. 1989 und HOHMANN, M. 1989).

Eine wesentliche Rolle im gesamten Curriculum spielen die Schlüsselerfahrungen für die kognitive Entwicklung. Man unterscheidet 8 Bereiche von Erfahrungen:

1 Lernen als aktiver Prozeß (HOHMANN, Study Guide 1997)

Beim aktiven Lernen geht man von der Annahme aus, daß das Lernen vom Lernenden selbst initiiert wird und wenig auf ihn als Verhaltensweise übertragen werden kann.

Aktives Lernen

Anstatt Wissen über Objekte anzuhäufen, ist es wichtig, daß das Individuum mit den Objekten umgeht, und dabei muß es sie verändern, Verbindungen zu anderen Dingen herstellen dürfen, sie auseinandernehmen und wieder zusammensetzen können. Es geht darum, daß sowohl emotional als auch physisch mit den Dingen umgegangen wird. Besonders wichtig ist dieses für die Kinder im Vorschulalter, da sie noch viele Bereiche gleichzeitig nutzen, wie die sensomotorische Komponente, wie Bewegung als solche, das Hören und Forschen, wie Fühlen und Manipulieren (HOHMANN, M. 1989, S. 129).

Aktives Entdecken mit allen Sinnen

Kleine Kinder lernen an Objekten, indem sie mit ihnen experimentieren, indem sie Dinge halten, nach ihnen greifen, an ihnen herumklettern, herumkriechen, etwas fallen lassen, anfassen, aus vielen Blickwinkeln betrachten, beriechen, betasten und hören. Ein bloßer Vergleich von zwei Dingen kann zu Fehleinschätzungen führen, weil das Objekt dann noch nicht als solches verstanden ist, wenn man nur seine äußere Erscheinung wahrgenommen hat. Z. B. sieht eine Ananas von außen sehr stachelig und wenig schmackhaft aus; wenn man sie jedoch öffnet, läßt sie sich gut essen (HOHMANN, M. 1989, S. 132).

Herausfinden von Beziehungen durch direkten Umgang

Wenn Kinder mit Dingen direkt umgehen, bekommen sie eine Beziehung zu Gegenständen und sie stellen Verbindungen von einem zum anderen her. So tun sie kleinere Teile in größere Behälter, so machen sie Erfahrungen darüber, in welcher Beziehung einzelne Gegenstände zueinander stehen können. So lernen sie Begriffe, wie groß/klein, über/unter, schwer/leicht, draußen/drinnen, und bei dieser Erfahrung lernen sie, die Dinge auch sprachlich zu benennen (HOHMANN, M. 1989, S. 135).

Veränderungen und Verbinden unterschiedlicher Materialien

Kinder neigen dazu, Materialien in der Weise zu entdecken, indem sie sie miteinander verbinden, verändern, um Vorstellungen damit zu verwirkli-

chen. So weiß das Kind schon sehr früh, daß Sand in trockenem Zustand etwas völlig anderes ist, als Sand mit dem Zusatz Wasser (HOHMANN, M. 1989, S. 137).

Auswahl von Materialien und Aktivitäten aus verschiedenen Gründen

Bisher wurde der reine Umgang mit Materialien beschrieben. Man muß dies aber auch unter dem Gesichtspunkt des aktiven Lernens sehen, und das bedeutet, daß Kinder die Freiheit zur Eigeninitiative haben, zu entscheiden, wo sie arbeiten, womit sie arbeiten, was sie tun und wie sie es tun möchten. So lernen sie, sich selbst als Menschen zu sehen, die in der Lage sind, Ideen zu entwickeln, um ihre Umwelt zu strukturieren. Der Erzieher hat zu prüfen, wieviel Hilfe die Kinder von seiner Seite benötigen (HOHMANN, M. 1989, S. 139).

Erwerb von Fähigkeiten mit Hilfe von Werkzeugen und Einrichtungsgegenständen

Mit dem Älterwerden von Kindern entwickeln Kinder Interesse an ihrer Umgebung und so nutzen sie Werkzeuge und Einrichtungsgegenstände in sinnvoller Weise. So lernen sie den Gebrauch eines Hammers, um Nägel einzuschlagen, oder der Schraubzwinge, um etwas festzuklammern (HOHMANN, M. 1989, S. 141).

Nutzen der Muskelstärke

Kinder im Vorschulalter lernen mit ihrem gesamten Körper, das bedeutet sie lernen klettern, um Dinge von oben zu sehen, schwere Gegenstände, wie z. B. einen Tisch, zu transportieren, weil man ihn an einer anderen Stelle benötigt. Man strengt sich an, nur um seine Vorstellung zu verwirklichen (HOHMANN, M. 1989, S. 142).

Eigene und andere Bedürfnisse befriedigen

Kinder mögen es, ohne fremde Hilfe Dinge selbst zu erledigen, und mit zunehmendem Alter versuchen sie, anderen zu helfen. Das Kind, das sich die Schuhe selbst anziehen will ohne Hilfe des Erziehers, oder das Kind, das dem anderen Kind eine Schleife bindet, weil dieses Kind es selber noch nicht kann, sind Beispiele dafür (HOHMANN, M. 1989, S. 143).

2 Die Sprache

Die Sprache hat zwei Funktionen, zum einen als Werkzeug für Denkprozesse und zum anderen als Kommunikationsmittel. Der Erwachsene ganz allgemein und der Erzieher im besonderen helfen dem Kind, seine Sprachfähigkeit zu entwickeln. In diesen Bereich gehören dann Aspekte, wie:

- Sprechen mit anderen Kindern und Erwachsenen über persönliche Ideen und Erfahrungen;
- Beschreiben von Gegenständen, Erlebnissen und Beziehungen;
- Ausdrücken von Gefühlen in angemessener Form;
- Entwickeln einer individuellen Sprache bis hin zur Schrift;
- Spaß an der Sprache haben (HOHMANN, M. 1989, S. 147 ff.).

3 Sammeln und Anwenden von Erfahrungen

Eine wichtige Entwicklung im Kleinkindalter ist das Sammeln von Erfahrungen, aber auch die Anwendung gemachter Erfahrungen im täglichen Leben unter Verwendung verschiedener Medien. Dabei spielen Sprache, Zeichnen, Modellieren und Imitieren von Aktionen gleichberechtigte Rollen nebeneinander. Einzelne Aspekte davon sind:

- Wiedererkennen von Gegenständen aufgrund des Umgangs mit ihnen, wie sie sich anfühlen, schmecken oder riechen;
- Imitieren von Handlungen und Geräuschen;
- Inbeziehungsetzen von Modellen und Bildern zur Realität;
- Rollenspiel;
- Anfertigen von Modellen aus Knetmasse, Holzklötzen etc.;
- Zeichnen und Malen;
- Erfahrungen sammeln, daß gesprochene Wörter geschrieben und wieder gelesen werden können (HOHMANN, M. 1989, S. 170 ff.).

4 Klassifizieren

Kinder neigen dazu, Details von Objekten zu beobachten und dann Gleiches miteinander zu verbinden und Verschiedenes als solches herauszustellen. Dabei nutzen sie logisches Denken, wenn sie z.B. feststellen, der Zebrastrreifen sieht so aus wie das Zebra. Einzelaspekte dabei sind:

- Nachforschen und Beschreiben charakteristischer Merkmale von Dingen;
- Beschreiben, warum Dinge gleich oder verschieden sind;
- Benutzen und Beschreiben von Dingen auf unterschiedliche Weise;
- Reden über Dinge, die nicht zusammengehören;
- mehrere Aspekte zur gleichen Sache sich merken können;

- Unterscheiden zwischen einem Teil und dem Ganzen (HOHMANN, M. 1989, S. 184 ff.).

5 Erkennen von Serien

Kinder lernen mit zunehmendem Alter, Gegenstände in eine Reihe zu bringen, für die es logische Kriterien gibt, z.B. Stäbe der Größe nach sortieren. Einzelaspekte dazu sind:

- Vergleiche ziehen,
- verschiedene Dinge in eine Reihe bringen und einen Grund dafür benennen können,
- Gegenstände in Beziehung setzen aufgrund von Versuch und Irrtum (HOHMANN, M. 1989, S. 217 ff.).

6 Zahlen

Vorschulkinder entwickeln ein Verständnis für Zählen, Gruppenbildung, Vergleichen und In-Beziehung-Setzen von eins zu eins oder von Gruppen. Die Menge zwei als Paar wird erfaßt. Einzelaspekte dazu sind:

- Vergleichen von Mengen;
- das Zueinander-in-Beziehung-Setzen von zwei Gegenständen in einer 1 : 1-Beziehung, z. B. ein Flugzeug hat einen Flügel und noch einen Flügel;
- Zählen von Gegenständen (HOHMANN, M. 1989, S. 228 ff.).

7 Spezielle Beziehungen

Von dem Tage an, an dem das Kind den fortrollenden Ball nicht als »fort« ansieht, sondern ihm nachzugehen versucht, bilden sich besondere Beziehungen zu Gegenständen heraus. So werden dann Beziehungen zwischen Gegenständen erkannt, wenn z. B. ein Auto unter den Stuhl rollt, weiß man, daß es auf der anderen Seite herauskommen kann. Besondere Aspekte sind:

- Gegenstände zusammensetzen und auseinandernehmen;
- Gegenstände in neue Beziehungen setzen;
- Untersuchen und Beschreiben von Gegenständen aus unterschiedlicher Sicht;
- Erfahrungen sammeln über die relative Position von Dingen zueinander (wenn man eine Strecke geht, dauert es länger als wenn man sie fährt);
- eigene Körpererfahrungen machen;

- Dinge in der Nachbarschaft oder in einem Raum wiederfinden;
- Interpretieren von besonderen Beziehungen auf Bildern (HOHMANN, M. 1989, S.238 ff.).

8 Die Zeit

Im Alter von drei Jahren nehmen Kinder wahr, daß Zeit eine Größe ist, mit der man rechnen muß. So können sie, vom Gegenwärtigen ausgehend, sagen, was war und das, was noch kommen kann.

Ein Problem ist jedoch noch, eine chronologische Reihenfolge in die Ereignisse der Vergangenheit zu bringen oder in die Dinge der Zukunft. Besondere Aspekte dabei sind:

- Beginnen und Beenden einer Aktion aufgrund eines Signals;
- Beschreiben von verschiedenen Geschwindigkeiten;
- Vergleichen von verschiedenen Zeitintervallen;
- Beobachten von jahreszeitlichem Wechsel;
- Beobachten, daß Uhren und Kalender das Vergehen von Zeit dokumentieren;
- sich für die Zukunft etwas vornehmen;
- Planen und Vervollständigen von dem, was man sich vorgenommen hat;
- Beschreiben von vergangenen Ereignissen;
- Nutzen von regulären Zeiteinheiten, wenn man über Vergangenes und Zukünftiges spricht;
- Feststellen, daß Dinge, die geschehen, in einer bestimmten Reihenfolge abgelaufen sind (HOHMANN, M. 1989, S. 267 ff.).

Aus der Fülle der Schlüsselerfahrungen wird deutlich, welche Hilfe der Erzieher nutzen kann, wenn er bei seiner Arbeit das Entwicklungsalter eines Kindes berücksichtigt.

»The key experiences are statements that describe how children explore the environment, learn about themselves, and begin to interact with others in their world.« (J. POST in BRINKMANN, N. 1996, S. 234)

III Bericht aus der praktischen Arbeit mit dem High/Scope Curriculum

Was wäre alle Theorie ohne einen Ausblick auf die Praxis? Vieles kann dazu im Folgenden nur angedeutet werden, um die Tendenz aufzuzeigen, wie schwer und kompliziert doch die praktische Umsetzung ist. Beobachtungen in einem Bildungszentrum in Nebraska: Es handelt sich

an dieser Stelle um eine punktuelle Beschreibung. Die wiedergegebene Beobachtung gibt einen kleinen Einblick in den Umgang mit dem High/Scope-Curriculum im amerikanischen Bildungssystem.

Dreißig Kinder sind in einer Gruppe 3- bis 6jähriger zusammengefaßt, wovon 7 leicht behindert sind und 6 als schwerbehindert gelten. Die Kind-Erzieher-Relation liegt bei 4 : 1 bei Einbeziehung von Therapeuten und stundenweise beschäftigten Hilfskräften in Form von Studenten.

Jeweils eine Pädagogin kommt für ca. 15 Minuten mit etwa 6 Kindern zusammen (es werden 5 solcher Gruppen, gemischt in Behinderungen und Alter, gebildet) und plant mit diesen, was sie in der nächsten Stunde tun wollen. Fünf Angebote stehen zur Auswahl; die Angebote sind an den vorhandenen Lernzentren orientiert. So gibt es zur Auswahl: Malen, Musik, Bauen, Bewegungserziehung und den Spielplatz. Die Kinder sollen sich im Gespräch mit dem Erzieher für eine Aktivität entscheiden. Wenn sie sich entschieden haben, wird die für die Aktivität stehende Symbolkarte genommen und auf ein Blatt mit dem jeweiligen Namen des Kindes geklebt (eine Hilfskraft hilft dabei) und an einer Pinnwand befestigt.

Danach geht jedes Kind zu der von ihm gewählten Aktivität. Die 6er-Kindergruppe, die Planung und Reflektion gemeinsam durchführt, bleibt etwa ein halbes Jahr in ihrer Zusammensetzung konstant. Die Gruppen selbst werden zu Beginn jeweils von den Erziehern zusammengestellt.

Musik

Der Erzieher stellt das Tonbandgerät an und die Kinder bewegen sich irgendwie im Raum (von den 30 Kindern, aufgeteilt in 5 Gruppen à 6 Kinder, haben sich 3 für Musik entschieden). Der Erzieher animiert zum Hopsen, nimmt selbst dabei ein schwerbehindertes Kind auf den Arm und hopst mit ihm. Im weiteren werden andere Fortbewegungsformen und Übungen nach einer Art Gymnastik durchgeführt, wie sie der Sprecher auf dem Tonband vorgibt.

Bewegungserziehung

Ca. 15 Kinder haben sich für diese Aufgabe entschieden, sie führen nun Laufübungen durch und spielen an Geräten und zu guter Letzt nutzen sie auch den Spielplatz mit den dort vorhandenen Rädern.

Nach ca. 50 Minuten des Arbeitens in den Zentren kommen alle 30 Kinder wieder in ihrer Kleingruppe zusammen und sprechen über das, was sie getan haben.

In den hierfür vorgesehenen 15 Minuten spricht der Erzieher verhältnismäßig viel, da die Kinder aufgrund ihrer eingeschränkten Redefähigkeit wenig sagen, besonders wo die Kinder nur aus der Erinnerung berichten können. Wo etwas Konkretes vorliegt (ein Bild vom Malen im Malzentrum)

verläuft das Gespräch etwas besser, man kann etwas zeigen, auch muß der Erzieher nicht so viel »Vermutungsfragen« stellen, aufgrund derer die Kinder nur »ja« oder »nein« sagen können oder müssen. In dem Gespräch mit den Erziehern ergab sich, daß man kleine soziale Interaktionen der Kinder untereinander nutzen möchte. Ein konkretes Beispiel belegt das Gegenteil und macht deutlich, wie schwer ein an sich sinnvolles Vorhaben in der Praxis umzusetzen ist:

»Eine Hilfskraft will ein körperbehindertes Kind auf einen Stuhl neben ein nicht behindertes Kind setzen. Der Stuhl steht so weit unter dem Tisch, daß sie das Kind erst absetzen muß, um den Stuhl vorzuziehen. Sie hätte das nicht behinderte Kind um den Gefallen bitten können, den Stuhl vorzuziehen. Wenn man die Arbeit des Nichtbehinderten nicht unterbrechen möchte, hätte man im konkreten Fall gerade 30 Sekunden zu warten brauchen, da das betreffende Kind dann mit einem Arbeitsschritt fertig gewesen wäre.«

Bauecke

Bedingt durch die Methode möchte man, daß den Interessen der Kinder mehr Beachtung geschenkt wird. Ein konkretes Beispiel zeigt, wie schwer es ist, dieses in die Tat umzusetzen:

»Ein Erzieher arbeitet in der Bauecke mit 2 Kindern, einem Sprachbehinderten und einem Körperbehinderten, das gleichzeitig lernbehindert ist. Da man bei solchen Aktivitäten in der Regel nur eine Sorte Klötze und davon auch nicht viele (so auch in diesem Fall) zur Verfügung hat, baut das sprachauffällige Kind eine Straße mit Hilfe des Erziehers. Der stärker Behinderte wurde wohl zum Mitbauen der Straße animiert, war damit aber überfordert. So tat er die ganze Zeit nichts. Man hätte entweder zu der Bauklotzart eine weitere für den Schwerbehinderten geeignete nehmen müssen oder die Methode ändern sollen, statt eine Straße bauen, nur Klötze stapeln lassen oder doch eine Straße bauen und das andere Kind mit dem Transportieren von Klötzen beschäftigen.«

IV Resümee

Die High/Scope-Methode wird von den Erziehern als eine von dem Kind ausgehende Methode beschrieben, die sich aus den drei Schritten Planen, Arbeiten, Reflektieren zusammensetzt.

Es ist jedoch festzustellen, daß in der Praxis nicht wirklich von den Bedürfnissen des Kindes ausgegangen wird, sondern daß dem Kind Alternativen angeboten werden, zwischen denen es sich entscheiden kann. Bei der Arbeit, die so sehr untergliedert wird, zeigt sich schnell, daß zwischen der Arbeit im Bereich Musik und Bewegungserziehung absolut kein Un-

terschied bestehen muß. Das wirft die Frage auf, ob man so viele Zentren und so viele unterschiedliche Erzieher benötigt. Für die Kinder selbst dürfte es unerheblich sein, ob sie sich nach Musik in der Musik- oder in der Bewegungserziehung bewegen. Vielleicht wäre der Unterschied zwischen dem einen oder anderen Angebot leichter für die Kinder zu ermitteln, wenn sie selbst feststellen könnten, worin er besteht. Das hieße für den Erzieher: Genauere Absprache über die Inhalte der Tätigkeiten in den einzelnen Zentren mit der denkbaren Konsequenz, daß ein Arbeitszentrum als Wahlgebiet fortfällt. Zum anderen sollten die Kinder den Entscheidungsprozeß wirklich selbst bestimmen, nur dazu brauchen sie handfeste Kriterien, andernfalls ist die Planungsphase eine Farce, besonders für die Behinderten, bei denen die Entscheidung für ein Zentrum vom Zufall bestimmt ist und nicht von den Kenntnissen über denkbare Arbeitsmöglichkeiten in einem der Lernzentren.

Die Phase der Reflexion ist weitgehend zu abstrakt, da man nur aus der Erinnerung berichten kann. Da müßte man von seiten des Erziehers mehr Vorarbeit, besonders für die 3-jährigen und die Behinderten, leisten. Entweder wird etwas Konkretes aus der Gruppenarbeit mitgebracht, das ist aber in vielen Bereichen nur schwer möglich. Deshalb müßte der Erzieher am Ende seines Arbeitsprozesses eine Phase einbauen, in der er das Erarbeitete mit seinen Kindern schon einmal sprachlich erfaßt oder etwas Erarbeitetes isoliert herausstellt und dieses sprachlich begleitet. Im Prinzip muß der Erzieher Merkhilfen schaffen, wenn er in der Reflexion später nicht der Hauptredner sein soll.

Bei einer starken Untergliederung und den sich daraus ergebenden kleinen Gruppen müßte es ebenfalls möglich sein, daß den individuellen Bedürfnissen der Kinder Rechnung getragen wird; andernfalls kann man darauf verzichten. Die Nutzung der kleinen, beiläufig entstehenden Momente der Sozialerziehung scheitert am nicht rechtzeitigen Erfassen von Situationen durch den Erzieher. Man wird sich damit abfinden müssen, daß manche gute Gelegenheit ungenutzt verstreicht.

Die High/Scope-Methode macht die sonst in den USA weit verbreitete, an Zentren im Gruppenraum orientierte Arbeit für die Kinder etwas nachvollziehbarer, weil man nicht – was recht oft anzutreffen ist – nach 20 bis 30 Minuten das Zentrum wechseln muß. Vorgesehen ist eine längere Arbeitszeit von bis zu 60 Minuten in einem Bereich.

Der Erzieher will das Kind, u.a. durch Hinweise auf die selbst entschiedene Wahl (s. Namensblatt und Symbol für die gewählte Beschäftigung), wenn erforderlich, wieder auf die Arbeit, für die es sich entschieden hat, zurückverweisen. Man kann selbstverständlich sagen, daß der Erzieher durch diese Methode weniger extrinsisch motivieren muß, er nutzt nur einen von ihm als Erzieher gesetzten Mechanismus.

Man möchte selbstverständlich zur Einsicht erziehen; aber als z. B. das behinderte Kind in der Bauecke beim Straßenbau im Wege sitzt, setzt der

Erzieher es an die Seite, ohne für das Kind sichtbar auf das Problem »im Wege sein« sprachlich noch handlungsmäßig einzugehen. Ein weiterer Beweis, daß selbst wenn die Theorie gut ist, die Praxis für den Behinderten nicht optimal sein muß.

Das High/Scope-Programm hat unbestritten Vorteile in bestimmten Bereichen für die Gruppe der Verhaltensauffälligen oder die Kinder, die Konzentrationsschwierigkeiten haben oder über keine Arbeitshaltung verfügen. Daraus ist zu folgern, daß man dieses Programm nicht für eine ganze Gruppe anbieten muß, sondern nur fallbezogen, um nicht Kindern eine Methode überzustülpen, die für sie nicht nötig ist. Wer seine Zeit einteilen kann, wer Spielideen hat, wessen Merkfähigkeit hinreichend ist, wer sich sprachlich ausdrücken kann, den reglementiert diese Methode und erzieht ihn eher zur Unselbständigkeit als zur Weiterentwicklung seiner schon vorhandenen Fähigkeiten. Dieses muß besonders für eine integriert geführte Gruppe gelten, damit nicht der Eindruck entsteht, daß die Lernmethode am schwächsten Behinderten orientiert ist. Ebenfalls sollte man bedenken, wenn man immer alle nach dem gleichen Programm erzieht, bedeutet es Erziehung, die sich an einem Mittelwert orientiert, der nur allzu schnell Mittelmaß ist. Diese methodische Denkrichtung erleichtert die integrative Arbeit, weil Aufgaben so strukturiert werden, daß jeder mitmachen kann, das sagt aber noch nichts über die Qualität aus. Daß Programme nicht für alle nötig sind, wird deutlich in einem Video des Barkley Centers in Omaha, in dem zum Ausdruck gebracht wird: »Jedes Kind kommt im Laufe einer längeren Zeit mit allen Angeboten in Berührung, auch wenn es manchmal eine lange Zeit in einem Bereich verweilt. Es wendet sich, wenn es die Lust verloren hat, anderen Bereichen zu.« Dann braucht man eigentlich für diese Kinder die erziehergesteuerte Planungsphase nicht. Die andere Aussage ist: »90% aller Kinder können sich daran erinnern, was sie und für was sie sich in der Planungsphase entscheiden«. Wenn das ebenfalls zutrifft, dann ist der Mechanismus, die Entscheidung auf einem Blatt Papier festzuhalten, nur für 10% der Kindern lerneffektiv.

Was das Programm nicht explizit vorsieht ist, daß manche Kinder sich bei der Planungsphase über die Tragweite ihrer Entscheidung zu diesem Zeitpunkt noch nicht im klaren sind. Dieses setzt voraus, daß man weiß, was man alles in der Bauecke oder im Malzentrum tun kann. Möglicherweise ist dieses der Grund, warum sich in allen beobachteten Situationen viele Kinder für den Bereich Bewegungserziehung entschieden. Da wußten viele Kinder gleich, daß sie dort Dreirad fahren können. Übrigens, da man ein etwas ausgewogeneres Kleingruppenverhältnis brauchte, gab es schon für die weniger entschlossenen Kinder Suggestivfragen von seiten des Erziehers und damit wurde die freie Entscheidung zur pseudodemokratischen Veranstaltung.

Das theoretische Konzept ist beachtenswert, jedoch in der Praxis ist es

schwer umzusetzen, besonders wenn mit Hilfskräften gearbeitet werden muß und diese noch häufig wechseln. In solch einem Falle gehen die erforderlichen Feinheiten, die das Programm ausmachen, in der Praxis unter und dann ist die Arbeit nicht besser als die eines allgemein pädagogisch unreflektiert arbeitenden Erziehers.

In einer anderen Einrichtung in Nebraska konnte zu dieser Methode beobachtet werden, daß die Planungsphase, in der die Kinder sich für eine Aktivität entscheiden, nur für die erste Aktivität am Tage gilt, weil dann nach 20 Minuten das übliche Rotieren der Kinder zu weiterer Aktivität in den Lernzentren erfolgt. Damit wird die ursprüngliche Entscheidung zunichte gemacht oder zumindest entwertet, weil jedes Kind durch den Wechsel an jeder Aktivität teilzunehmen hat. Besonders deutlich wird dieses, wenn der Sprachtherapeut eine Aktivität anbietet, an der selbstverständlich die sprachauffälligen Kinder teilnehmen müssen. In solch einem Fall spielt es dann keine Rolle, ob es sich um die Bauecke, die Puppenecke oder das Nudeleinfärben handelt. Im konkreten Fall bieten die Sprachtherapeuten das Nudelmalen an. Die Arbeit mit den Nudeln müssen alle machen, weil:

- a) das Nudeleinfärben zum Wochenthema gehört,
- b) es Teil der Sprachtherapie ist.

Welchen Wert hat da die kindliche Planung? Aus der gleichen Einrichtung noch eine Anmerkung zur Reflexionsphase, in der die Kinder paarweise erzählen, was sie gemacht haben. Der Erzieher hört somit nur einen Teil der Berichte oder aber jede Gruppe müßte ihren Bericht doppelt geben. Günstiger schiene es, die Gruppe durch die Anzahl der vorhandenen Erwachsenen zu teilen und dann in den Kleingruppen sich über die Arbeit des Tages zu unterhalten. An dieser Stelle wird ein immer wieder beobachtetes Phänomen sichtbar. Die vielen Erwachsenen (Erzieher, Hilfskräfte), die in den integrierten Gruppen arbeiten, werden oft nicht voll genutzt. Für die integrierte Arbeit muß der verantwortliche Sonderpädagoge noch »Gruppen-Management« lernen, anderenfalls verbessert sich die Pädagogik durch die Menge des Personals nicht wesentlich. Da hilft dann auch kein »High/Scope-Curriculum« – eine an sich beachtenswerte Methode für die Integration Behinderter.

Literatur

- BRICKMANN, Nancy A.: Supporting young Learners 2. Ideas for Child Care Providers and Teachers. Michigan 1996
- BUCKLEITNER/WARREN/HOHMANN/CHARLES : Technological Priorities in the Education of young Children 1996
- ELIAS, Maurice J. u. a.: Promoting social and emotional Learning. Virginia 1997

- EPSTEIN, Ann S. u. a.: Models of Early Childhood Education. Michigan 1996
- ESTERLING, L. S./MABRY-STRONG, D. D.: Catalog of Training Topics and Descriptions. Omaha 1989
- FREDE, Ellen u. a.: Developmentally Appropriate Public School – Preschool: A Study of Implementation of the High/Scope-Curriculum and its Effects on Disadvantaged Children’s Skills at First Grade. December 1992
- HIGH/SCOPE EDUCATIONAL RESEARCH FOUNDATION: International High/Scope Registry Conference Proceedings, May 7–10.97 Ypsilante. Michigan 1997
- HOHMANN, M./BANET, B./WEIKART, D. P.: Young Children in Action, Ypsilante. Michigan 1989
- HOHMANN, Mary: A Study Guide to Educating Young Children: Exercises for Adult Learners. Michigan 1997
- HOMES FOR THE HOMELESS, INC.: Meeting the Educational Needs of Homeless Children and Families. In: Journal CIT, Access to Success, No. 1, January. New York 1993
- KASCHADE, H.-J.: Die Integration Behinderter in der amerikanischen und kanadischen Vorschulpädagogik. Münster 1992
- POWELL, A.: The High/Scope-Program for Infants and Toddlers with special Needs. In: High/Scope-Resource. Ypsilante Michigan 1990
- SAURINO, DAN R. AND PENELOPE L.: Collaborative Action Research: The High/Scope-Curriculum for Georgia Public Preschool. Georgia 1996
- SCHWEINHART, Lawrence I.: Child-Initiated learning Activities for Young Children Living in Poverty. In: Eric Digest 10.97. Illinois 1997
- SCHWEINHART, Lawrence I./WEIKART, David P.: Lasting Differences: The High/Scope-Preschool – Curriculum Comparison Study through Age 23. Michigan 1997
- VOGEL, Nancy: Getting Started: Materials and Equipment for active learning Preschools. Michigan 1997
- WEIKART, DAVID P.: Research and related Issues: Interactive Instructional Model. Michigan 1987

Die beruflich-soziale Rehabilitation aus der Sicht der Didaktik der Arbeits- und Soziallehre für junge Menschen mit Körperbehinderung und chronischer Erkrankung

Hans Stadler

Zusammenfassung und Leitfragen

Didaktische Überlegungen zur schulischen Vorbereitung auf die beruflich-soziale Eingliederung werden auch durch die Arbeitslosigkeit in Deutschland von mehr als zehn Prozent beeinflusst, wobei mit großen regionalen und strukturellen Unterschieden zu rechnen ist. Dies gilt besonders für den Personenkreis der jungen Menschen mit Körperbehinderung und chronischer Erkrankung, für den erst allmählich ein angemessenes Konzept zur Arbeits- und Soziallehre entwickelt werden konnte. In der praktischen Umsetzung kann auf Erfahrungen der Reformpädagogik zurückgegriffen werden, und es wird eine Kooperation zwischen Schul-, Berufs- und Sozialpädagogik notwendig. Eingebettet sind alle Zielsetzungen und Maßnahmen der schulischen Vorbereitung und beruflich-sozialen Qualifizierung in die künftige Entwicklung des Systems der medizinischen, schulischen und beruflichen Rehabilitation.

Folgende Leitfragen liegen der Gedankenführung zugrunde:

1. Wie wird Arbeitslosigkeit erklärt und welche Argumente spielen in der gesellschafts- und sozialpolitischen Diskussion eine Rolle?
2. Was kennzeichnet den Personenkreis der jungen Menschen mit Körperbehinderung und chronischer Erkrankung?
3. Wie entstand die Arbeitslehre als Schulfach und wie gelangte sie in den Bildungskanon für junge Körperbehinderte?
4. Welche unterschiedlichen Konzepte gab es und welchem Ansatz kommt für Körperbehinderte und chronisch Kranke eine besondere Bedeutung zu?
5. Warum wird eine lebenspraktische Befähigung angestrebt und was bedeutet für diesen Personenkreis Lebensvorbereitung und Lebenskunde?
6. Warum ist eine Zusammenarbeit insbesondere auch zwischen Schul- und Sozialpädagogik wichtig?
7. Welchen Stellenwert hatte die Arbeitsschulbewegung in der Reformpädagogik und welche Antworten kann die Pädagogik auf die Krise der Arbeitsgesellschaft geben?

8. Wie sind die Risiken und Chancen der beruflich-sozialen Eingliederung vor dem Hintergrund der absehbaren Entwicklung der Rehabilitation einzuschätzen?

Zur Arbeitslosigkeit in Deutschland

Seit den siebziger Jahren ist die Arbeitslosigkeit das vorrangige sozialpolitische Thema in der Bundesrepublik Deutschland. Die öffentliche Diskussion wird dabei von der Frage beherrscht, wie mehr Arbeitsplätze geschaffen werden können. Möglichst alle, die arbeiten wollen, sollen dies auch tun können. Die Suche nach Ursachen für die zunehmende Zahl von Menschen, die keinen Erwerbsarbeitsplatz finden, war dabei anfangs durch viel Polemik und wechselseitige Schuldzuweisungen der politischen Parteien, der Gewerkschaften und der Vertreter der sogenannten »Arbeitgeber« und ihrer Verbände gekennzeichnet. Alle Beteiligten glaubten ein »Rezept« zur Problemlösung zu haben, sofern man ihren Analysen und Schlußfolgerungen folgt. Alle waren sich einig, daß die Massenarbeitslosigkeit das schlimmste soziale Problem der Gegenwart ist und man möglichst schnell das Ziel der »Vollbeschäftigung« wieder erreichen müsse. Durchgreifende Maßnahmen würden von der jeweils anderen Seite verhindert. Einmal gab es eine »soziale Hängematte«, in der sich die faulen Arbeitslosen ausruhen und nicht daran denken, jede angebotene Beschäftigung zu übernehmen. Ein andermal wurde der »Sozialabbau« kritisiert, eine »Zweidrittel-Gesellschaft« sowie die zunehmende Verarmung großer Teile der Bevölkerung beschworen. Manche sehen gar die Demokratie in Gefahr, wenn die Löcher im sozialen Netz größer werden. Das Schielen der Parteien auf ihre potentiellen Wähler und die nächste Wahl läßt eine nüchterne Analyse und Betrachtung der weltweiten Veränderungen im Wirtschaftsleben nur begrenzt zu.

Inzwischen werden die Vorschläge und Forderungen zur Überwindung der Arbeitslosigkeit vorsichtiger formuliert. Der Glaube an »Patentrezepte« ist längst verlorengegangen. Im sogenannten »Bündnis für Arbeit«, zu dem sich Bundesregierung, Gewerkschaften und Arbeitgeber zusammenfanden, sucht man nach Ursachen und setzt sich nur noch einen längerfristigen Abbau der Arbeitslosigkeit zum Ziel.

Als Ergebnis der Ursachenforschung wurden viele Begründungen gegeben: die Arbeitskosten sind zu hoch, besonders die Lohnnebenkosten müssen gesenkt werden, es werden zu viele Überstunden gemacht, der Kündigungsschutz verhindert Neueinstellungen, es wird zu wenig investiert, der Standort Deutschland ist für Investoren wegen der hohen Steuern und einer Überregulierung nicht attraktiv – um nur einige Argumente der Debatte zu erwähnen.

Wenig beachtet wurde anfangs, daß die Produktivität in Deutschland seit

langem hoch ist und weiter wächst. Das bedeutet: Immer weniger Menschen können immer mehr Produkte herstellen. Die Automobilindustrie ist dafür ein Beispiel. So kann das Volkswagenwerk durch Rationalisierungen und Einsatz von Robotern in der Fertigung mit weniger Arbeitskräften mehr Autos produzieren. Um eine Freisetzung von Beschäftigten und damit deren Arbeitslosigkeit zu vermeiden, wurde die vorhandene Arbeit neu verteilt. Die Beschäftigten mußten dazu Abstriche bei den Einkommen in Kauf nehmen, aber niemand wurde arbeitslos.

Bei der wachsenden Produktivität spielt natürlich auch das gute Ausbildungsniveau der Beschäftigten eine große Rolle: Eine gute schulische Allgemeinbildung ist Grundlage für die berufliche Qualifizierung durch einen Ausbildungsbetrieb und die Berufsschule sowie die betriebliche und private Fort- und Weiterbildung. Hinzu kommt der technologische Fortschritt: Mikroprozessoren steuern Maschinen und ganze Arbeitsprozesse, Roboter werden im Herstellungsprozeß vermehrt eingesetzt und machen Menschen überflüssig, neue Fertigungsverfahren brauchen immer besser qualifizierte Menschen, aber damit auch wesentlich weniger als früher.

Besonders Deutschland scheint nach der Wiedervereinigung von 1990 in eine »Falle der Arbeitslosigkeit« geraten zu sein. Von anderen Industrieländern wie USA, Großbritannien, den Niederlanden und Schweden wird berichtet, daß dort ein Abbau der Arbeitslosigkeit gelungen sei: Allerdings unter Bedingungen, die man hierzulande (noch) nicht akzeptieren will. Kritisiert wird, daß sowohl die gewerkschaftliche Tarifpolitik als auch die staatliche Sozialpolitik die Schaffung von Arbeitsplätzen für Menschen mit geringer oder fehlender beruflicher Qualifikation verhindern. Diese Niedriglohn-Arbeitsplätze sind es ganz offensichtlich, die in den USA das »Job-Wunder« hervorbrachten. Damit geht aber auch das Problem der »working poor« einher, der Menschen also, die trotz Beschäftigung unterhalb der Armutsgrenze leben müssen. Auch das Wachstum ohne neue Beschäftigung, wie es als »jobless growth« Folge eines ungebremsten »Turbo-Kapitalismus« angelsächsischer Prägung ist, wird in Deutschland bereits beobachtet: Einzelne Wirtschaftszweige wachsen mächtig, bauen Arbeitsplätze ab, erwirtschaften höhere Gewinne und können ihren Kapitalgebern höhere Dividenden zahlen (das »shareholder-value«-Phänomen). Neuerdings wird auch versucht, das strukturelle Problem der Massenarbeitslosigkeit anders zu analysieren. So verweist SCHARPF (1997, 36) darauf, daß man bessere Indikatoren braucht als die Arbeitslosenquote, wenn man Erfolg oder Mißerfolg der nationalen Beschäftigungspolitik international vergleichen will. Nicht mehr die Arbeitslosenquote wird betrachtet, sondern die »Erwerbsquote«, also der Anteil der tatsächlich Erwerbstätigen an der Gesamtbevölkerung im erwerbsfähigen Alter zwischen 15 und 64 Jahren. Aber auch diese Betrachtungsweise ändert nichts an den fehlenden Arbeitsplätzen in Deutschland. Allerdings kann ein Vergleich zwischen den Industriestaaten damit besser dargestellt werden. Auch soll sich

die Erwerbsquote zwischen den Bundesländern und insbesondere zwischen den west- und ostdeutschen Ländern nicht unerheblich unterscheiden.

Zum Personenkreis

Junge Menschen mit Körperbehinderung und chronischer Erkrankung weisen unterschiedliche Schädigungen auf, die je nach Art und Schwere zu Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung führen. Während die Leistungsfähigkeit der Körpermotorik in der Regel beeinträchtigt ist, entsprechen die individuellen Ausprägungen der Kognition und der Emotion der Vielfalt menschlicher Leistungs- und Verhaltensformen. Innerhalb dieser Personengruppe gibt es deshalb die ganze Bandbreite der individuellen Möglichkeiten schulischer und beruflicher Rehabilitation. Selbst bei schwerster motorischer Schädigung sind akademische Berufe erreichbar, wie andererseits mehrfache Behinderungen massive Einschränkungen der Teilnahme an Arbeit und Beruf mit sich bringen, so daß auch ein Leben ohne Erwerbsarbeit Realität werden kann. Immer gilt es aber, eine berufliche Qualifizierung auf dem höchstmöglichen individuellen Niveau anzustreben, weil die tatsächliche Leistungsfähigkeit erst in der praktischen Erprobung zu beurteilen ist. Übersichten zu den Ursachen und Auswirkungen von Körperbehinderung und chronischer Erkrankung finden sich u. a. bei STADLER (1998a, 11-18) und zu besonders komplexen Krankheitsbildern bei KALLENBACH (1998).

Unabhängig von der Art oder Schwere der Körperbehinderung lassen sich allgemein drei Arten von Auswirkungen körperlicher und geistiger Schädigungen unterscheiden: (1.) Die primären Funktionsausfälle und Funktionsstörungen, zum Beispiel Gehunfähigkeit durch Querschnittslähmung. (2.) Die sekundären Folgewirkungen, zum Beispiel Retardierungen in der geistigen Entwicklung als Folge mangelnder Umwelterfahrung oder Beeinträchtigung des Spracherwerbs infolge cerebraler bedingter Störungen im Sprechapparat. (3.) Die tertiären Verhaltens- und Leistungsstörungen als Folge (pädagogisch) unangemessener Reaktionen der sozialen Umwelt, zum Beispiel störendes Verhalten im Schulunterricht.

Bestimmenden Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung haben die biographischen Gegebenheiten und die psychosoziale Gesamtsituation, in der die Betroffenen aufwachsen und leben. Aufgabe der Pädagogik ist es, die Eltern in der Erziehung zu unterstützen und möglichst günstige Bedingungen für die Entwicklung körperbehinderter Kinder und Jugendlicher zu schaffen. Die Vorbereitung auf die berufliche Eingliederung erfolgt bereits in der allgemeinbildenden Pflichtschulzeit.

Junge Menschen mit Körperbehinderung werden sowohl in der allgemeinen Schule (Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschule, Gymnasium) als auch in der Schule für Körperbehinderte unterrichtet. Die Bildungsgänge der

Schule für Körperbehinderte richten sich nach den Bezugslehrplänen der allgemeinen Schulen oder nach Bildungsplänen der Schule für Lernbehinderte und für Geistigbehinderte. Eine Sondersituation liegt bei den Kindern und Jugendlichen mit Mehrfach- und Schwerstbehinderung vor; sie werden je nach Bundesland auch nach besonderen Richtlinien für den Unterricht mit Schwerstbehinderten gefördert (STADLER 1998a, 121-128).

Entstehung der Arbeitslehre und ihre Entwicklung zum Schulfach

Die Diskussionen der fünfziger Jahre im Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen um angemessene Formen der Hinführung junger Menschen zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt mündeten in einer »Empfehlung zum Aufbau der Hauptschule«, in der auch der Begriff »Arbeitslehre« zu finden ist. Schon damals gab es Bestrebungen, die überkommene Trennung zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung zu überwinden. Die allgemeinbildende Schule sollte eine Erziehung auf unmittelbare Brauchbarkeit und Nützlichkeit vermeiden, ohne die Vorbereitung auf die Arbeitswelt zu vernachlässigen. Die Hauptschule wurde als Eingangsstufe des beruflichen Bildungsweges konzipiert, wobei der Beruf das didaktische Zentrum bildet. Die Kultusministerkonferenz legte dann 1969 Empfehlungen zur Hauptschule und zur Arbeitslehre vor. Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats, der auf den inzwischen aufgelösten Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen gefolgt war, empfahl 1969 die »Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen«.

In dieser Empfehlung wird die Entwicklung des Faches Arbeitslehre gefordert, das nun auf alle allgemeinbildenden Schulen ausgedehnt werden sollte. Die Einführung in die technischen, ökonomischen und sozialen Aspekte der modernen Arbeitswelt wird für alle Jugendlichen als notwendig angesehen. Dabei wurde eine Verbindung des neuen Faches Arbeitslehre mit Sozialkunde, Geschichte, aber auch mit Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern angeregt, weil nur so eine umfassende berufliche Vorbereitung erfolgen kann (vgl. WILKEN 1980, 15-19).

In der Folge sind dann in den Bundesländern Richtlinien und Lehrpläne zum Bereich Arbeitslehre erlassen worden. Sie setzten aber durchaus unterschiedliche Akzente, so daß Wilken (1980, 20) folgende Konzepte unterscheidet: Arbeitslehre als fachgebundener, fachspezifischer und fachgruppenspezifischer Unterricht oder Arbeitslehre als Prinzip, das in geeigneten Schulfächern zum Tragen kommen soll. Er skizziert dann fünf Ansätze:

1. »Der berufspädagogische Ansatz; eine arbeitsethisch bestimmte Berufsvorbereitung, die relevantes Grundwissen und -verhalten für das Berufs- und Arbeitsleben vermitteln möchte und Hilfen zur Berufsfindung

- angesichts wandelnder Berufseinstiegssituationen anbietet.
2. Der familien-pädagogische Ansatz; eine Konsumentenerziehung unter Berücksichtigung der Erziehung in bezug auf den Komplex des privaten Haushaltes in der Verbindung von Hauswirtschafts- und Wirtschaftslehre.
 3. Der lebenspraktische Ansatz; eine handwerkliche Grundbildung für den Eigenbedarf in Familie und Freizeit, sowohl im Sinne der Do-it-yourself-Bewegung als auch als sinnvolles Kompensationsangebot angesichts dehumanisierender Leistungszwänge, zum Beispiel als Hobby.
 4. Der technologische Ansatz; eine technische Elementarbildung in Weiterentwicklung des Werkunterrichts als eine Einführung in die faszinierende aber teilweise unheimliche Welt der Technik.
 5. Der gesellschaftspolitische Ansatz; eine sozio-ökonomische Grundbildung, die Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt als den entscheidenden Erfahrungs- und Anwendungsbereich politischer Bildung versteht.«

Arbeitslehre und Soziallehre für Körperbehinderte und chronisch Kranke

Für die Körperbehinderten und chronisch Kranken, deren berufliche Rehabilitation spezifische Maßnahmen notwendig macht (ELSNER 1996, SCHUBERT 1996, STADLER 1996, WIENHUS 1996), wurden die verschiedenen Ansätze zur Arbeitslehre zu einer »Didaktik der Arbeits- und Soziallehre« weiterentwickelt (Stadler 1992a, Arbeitskreis Vorbereitung auf nachschulische Lebenssituationen 1996). Dabei wurden auch neue Entwicklungen bedeutsam, wie sie von WILKEN (1997) unter dem Titel »Selbstbestimmt leben – Handlungsfelder und Chancen einer offensiven Behindertenpädagogik« dargestellt und erörtert werden. Stärkere Beachtung finden neuerdings auch Ansätze und Praxisbeispiele zur sozialen Integration, wobei vieles in der Schulzeit vorbereitet und im jungen Erwachsenenalter weitergeführt wird. So gewinnen der Integrationssport für junge Menschen mit und ohne Behinderung und die Freizeitgestaltung einen eigenen Stellenwert. Die Erwachsenenbildung kann gezielt Angebote machen, die schulische Bildung weiterführen und neue Interessen für die eigene Lebensgestaltung wecken (vgl. KNIEL und WINDISCH 1998).

Streit um eine angemessene didaktische Konzeption

In den siebziger Jahren gab es einen Streit um eine angemessene didaktische Konzeption einer Arbeitslehre für die Schule für Körperbehinderte. Für die jungen Körperbehinderten, die auch damals schon in allgemeinen

Schulen unterrichtet wurden, gab es keine didaktischen Überlegungen im Blick auf ihre vorberufliche Bildung. Sie wurden zielgleich nach den Bildungsplänen der Schulen gefördert, die sie besuchten.

Für die Schüler der Schule für Körperbehinderte forderte BEGEMANN (1971, 200-202) eine wirtschaftlich-berufliche Habilitation und eine Befähigung für die Freizeit. BLÄSIG (1972, 133) bezeichnete die Arbeitslehre als »didaktisches Zentrum«, das aber mehr Unterrichtsprinzip als Fach sein sollte. Seine Aussage über die »körperliche und manuelle Beübung der geschädigten Gliedmaßen« stieß auf heftige Kritik. WILKEN (1980, 65) bezeichnete Bläsigs Didaktik-Entwurf als »defektspezifische Minimalpädagogik«. BEGEMANN (1973, 111) äußerte sich dann grundlegend zur Arbeitslehre für Behinderte; er forderte ein »Recht auf Arbeit« und die Ausweitung des Arbeitsbegriffs: Als Arbeit sollte nicht nur entlohnte, sondern auch unbezahlte, gesellschaftliche oder individuell sinnvolle Tätigkeit anerkannt sein. Er unterschied die Bereiche Wirtschafts- und Soziallehre, technische Elementarerziehung und allgemeine Berufsvorbildung. Die in den siebziger Jahren entwickelten Konzeptionen zur Arbeitslehre wurden von REICHEL (1980) einer Kritik unterzogen. Er lehnte den Ansatz von BLÄSIG ebenfalls ab, weil dieser Arbeitslehre auf Erziehung zu Arbeitstugenden und die Vermittlung von beruflich verwertbaren Kenntnissen und Fertigkeiten begrenze. Arbeitslehre für Körperbehinderte müsse eine politische Dimension aufweisen, die an Themen zum Tarif-, Arbeits- und Sozialrecht zu verdeutlichen ist.

Der Streit um die Arbeitslehre im Unterricht der Schule für Körperbehinderte läßt sich auf zwei Extrempositionen reduzieren (STADLER 1992a): (1.) den berufspädagogischen Ansatz: Im Zentrum stehen das Üben motorischer Fertigkeiten, die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen im Sinne von Arbeitstugenden sowie Beratung und Begleitung im Berufswahlprozeß. (2.) den politökonomischen Ansatz: Im Zentrum stehen die kritische Behandlung des kapitalistischen Wirtschaftssystems mit seinen negativen Wirkungen auf weniger Leistungsfähige und unzureichend Qualifizierte, die Vermittlung von Kenntnissen zum Arbeits- und Sozialrecht und der Aufbau eines kritischen Bewußtseins gegenüber Macht- und Herrschaftsverhältnissen.

Beide Ansätze berücksichtigen aber die individuellen Voraussetzungen nur unzureichend und beachten die soziokulturellen Bedingungen zu wenig, unter denen der Einstieg junger Körperbehinderter in das Arbeitsleben erfolgt. Auch hat sich die Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen für Körperbehinderte in Richtung auf Schwerst- und Mehrfachbehinderte geändert. Deshalb wurde eine Weiterentwicklung zu einem (3.) lebensweltbezogener Ansatz vorgenommen (STADLER 1992a), der sich auf die kritische Erörterung von WILKEN (1980) stützen konnte.

Lebensweltbezogene Arbeits- und Soziallehre für Körperbehinderte

Die Ansätze zu einer Arbeitslehre für Körperbehinderte waren stark an den Konzeptionen für die Hauptschulen und damit primär am »Normalintelligenten« orientiert, der zwar körperbehindert ist, aber doch beruflich eingegliedert werden kann. Ein Neuansatz muß von den Leistungsschwächeren und von den Überlegungen zu einer handlungsorientierten und kooperativen Didaktik ausgehen: Nur was handelnd erfahren werden kann, bringt tiefere Einsichten in Lebenszusammenhänge. Die Ziele und Inhalte müssen zusammen mit den Schülern – also kooperativ – bestimmt werden.

Die alltägliche Daseinsgestaltung eines jungen Menschen mit Körperbehinderung vollzieht sich in den einzelnen Bereichen seiner Lebenswelt. Sie sind jeweils der Ort, an dem er allein oder mit seinen sozialen Bezugspersonen handelt, und werden zum Schnittpunkt zwischen Individuum und Gesellschaft. Die künftigen Lebenswelten konstituieren sich einerseits aus den Erwartungen, Motiven, Fähigkeiten und konkreten Tätigkeiten, die dafür aufgebracht werden, und andererseits aus den Erwartungen und Hilfen, die andere dem jungen Menschen entgegenbringen. Sie sind als etwas Dynamisches zu verstehen: Zunächst wird die Lebenswelt durch die Familie oder das Heim und später durch die Schule bestimmt. In der nachschulischen Zeit entstehen Probleme und Verunsicherungen, da vielfach erst nach dem Durchlaufen mehrerer Maßnahmen (Berufsvorbereitungs- oder Berufsgrundbildungsjahr, Förderlehrgänge) der angestrebte Ort (Ausbildung im Betrieb oder im Berufsbildungswerk) gefunden wird.

Eine Betrachtung, die von den Lebensproblemen ausgeht, legt es nahe, einen übergreifenden Lernbereich Arbeits- und Soziallehre zu konstituieren. Der Bildungsauftrag der Soziallehre gründet auf menschlicher Individualität und Sozialität. Sie kann gerade Körperbehinderten mit schwersten und mehrfachen Auswirkungen ihrer Behinderung gerecht werden, da sie Hilfe zur Verselbständigung und Selbstverwirklichung geben will, und soll auf eine Wirklichkeits- und Daseinsbewältigung vorbereiten, die sich an den Auswirkungen der Behinderung orientiert.

Zwei Grundformen künftiger Lebenswelten lassen sich unterscheiden: Erstens eine selbstbestimmte Lebensführung mit oder ohne Erwerbsarbeit auch bei schwersten Auswirkungen einer Behinderung. Zweitens ein beschützter Lebensraum in Betreuungs- und Wohngruppen als Folge extremer Beeinträchtigungen in mehreren Persönlichkeitsbereichen. Die zu erwartende Lebenswelt sollte mit den Schülern selbst, aber auch mit den Fachkräften, die sie in Pädagogik und Therapie fördern, sowie mit den Eltern erörtert werden. Unerlässlich ist es, auf das »Private« als Teil der Lebenswelt einzugehen: Freundschaft, Partnerschaft, Sexualität, Wohnen und Freizeit sind dabei Schlüsselthemen. Der Aufbau und die Pflege eines

Freundeskreises, die Mitgliedschaft und aktive Mitarbeit in Selbsthilfegruppen und Vereinen erfordern Aktivität und soziales Handeln.

Lebenspraktische Befähigung

Mangelnde lebenspraktische Kompetenzen können auch auf Bedingungen der Sozialisation zurückgeführt werden. Durch übermäßige Versorgung und Betreuung entwickeln Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung und chronischer Erkrankung Formen der Abhängigkeit und Passivität. Sie sind oft auch dort unselbständig, wo sie aufgrund ihres Alters und der nicht geschädigten Körper- und Sinnesfunktionen durchaus selbstständig handeln und sich selbst helfen könnten. Diese Rückstände wirken sich auf viele Anforderungsbereiche aus. Während nun aber im Schulunterricht auf Entwicklungsdefizite didaktisch und methodisch eingegangen wird, kommt die Befähigung zur Bewältigung von Alltagsanforderungen oft zu kurz. Junge Körperbehinderte versagen nicht selten in wichtigen Lebensvollzügen und rechtfertigen sich bei Vorhaltungen mit dem Hinweis auf die Auswirkungen ihrer Behinderung sowie mit mangelnder Erfahrung und fehlender Anleitung.

Zur lebenspraktischen Befähigung wurden auch bereits curriculare Überlegungen angestellt (STADLER 1989, 1992b, 1992c). Konzepte der Erziehung zur Selbständigkeit sowie zur Handlungs- und Geschäftsfähigkeit beinhalten Ziele und Themen, die sich zu einem Katalog der Anforderungsbereiche zusammenfassen lassen. Eine Grundlage dazu bilden Lernziele für das Haushalten: die Fähigkeit zur Planung, Analyse und Durchführung von hauswirtschaftlichen Arbeitsprozessen wie Verarbeitung von Lebensmitteln und Zubereitung von Speisen, Verarbeitung von Textilien und Gestaltung einer Wohnung; die Einsicht in die Organisation und wirtschaftliche Führung sowie die Kenntnis von Problemen der Versorgung eines privaten Haushalts; außerdem ein Grundwissen über ernährungsphysiologische Zusammenhänge.

Lebensvorbereitung und Lebenskunde

Absolventen der Schule für Körperbehinderte und anderer Sonderschultypen, die noch nicht berufsreif sind, oder weder auf dem freien Ausbildungsmarkt noch in einem Berufsbildungswerk einen Ausbildungsplatz erlangt haben, werden in ein Berufsvorbereitungsjahr oder ein Berufsgrundbildungsjahr aufgenommen. Beide stellen eine schulische Berufsvorbereitung dar; ihre jeweilige Form ist in den Schulgesetzen und Lehrplänen der Bundesländer geregelt, so daß bei der Ausgestaltung und bei den Bezeichnungen keine Einheitlichkeit besteht. Das Berufsvorbereitungsjahr

vermittelt fachpraktische und fachtheoretische Grundqualifikationen, schafft Einblicke in verschiedene Berufsfelder und ermöglicht das Nachholen von Schulkenntnissen bis hin zum Hauptschulabschluß. Der erfolgreiche Abschluß eines Berufsgrundbildungsjahres wird auf die Berufsausbildung angerechnet (BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT 1996, 108, 119).

An der Stephen-Hawking-Schule für Körperbehinderte in Neckargemünd bei Heidelberg besteht das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) seit dem Schuljahr 1983/84 und wurde inzwischen um ein Berufs- und Lebensvorbereitungsjahr (BLVJ) erweitert. Dies war notwendig geworden, weil sich bei vielen Teilnehmern abzeichnete, daß eine Eingliederung in das Erwerbsleben nicht gelingen wird. In die didaktische Konzeption wurde deshalb auch die Lebenskunde einbezogen. Ausgangspunkt waren Auffälligkeiten und Störungen im Sozialverhalten junger Körperbehinderter wie Alkoholmißbrauch, Suizidalität, Resignation, Passivität, Konfliktvermeidung und Aggressivität gegen sich selbst, andere Personen oder Sachen. In der Umbruchphase der Ablösung von der Familie und infolge der unklaren Zukunftsperspektiven muß ein neues Lebenskonzept entwickelt werden. Das Verhaltensrepertoire und die Lebenspläne stammen noch aus der Kindheit, Konzepte für das Erwachsenenleben sind nur unzureichend entwickelt. Ziele der Lebenskunde sind deshalb u.a.: Planungsverhalten praktizieren und selbstverantwortlich handeln können, Konsequenzen des eigenen Handelns einschätzen können, sich Sinnfragen stellen können, Abhängigkeiten akzeptieren und Hilfen annehmen können. Der Unterricht in Lebenskunde folgt den Grundsätzen: Gleichgerichtetheit von Inhalt und Prozeß, Ganzheitlichkeit des Lernens, Anknüpfen an die Betroffenheit des Schülers sowie Verständigung zwischen Lehrer und Schüler über die jeweiligen Interessen am Lerngegenstand. Das Gelingen des lebenskundlichen Lernprozesses hängt von einer respektierenden Grundhaltung des Lehrers ab.

Das Berufs- und Lebensvorbereitungsjahr (BLVJ) kann auch auf zwei Jahre ausgedehnt werden. Es soll Grundlagen dafür schaffen, auch mit einer schweren Behinderung ein selbstbestimmtes Leben zu führen und Antworten auf Fragen nach dem Lebenssinn und der Lebensgestaltung zu finden. Die jungen Menschen, die seine Angebote zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Entwicklung der Persönlichkeit wahrnehmen, können sich damit auch auf ein Leben ohne Erwerbsarbeit vorbereiten.

Zusammenarbeit von Schul- und Sozialpädagogik/ Sozialarbeit

Eine Arbeits- und Soziallehre für Körperbehinderte sollte immer auch die außerunterrichtlichen Potentiale zur Persönlichkeitsentwicklung nutzen. NENHAUS (1997) hat ein didaktisches Konzept zur Berufsorientierung für

junge Körperbehinderte durch eine Kooperation mit Trägern der verbandlichen Jugendarbeit – hier der Katholischen Kirchengemeinde in Münster – entwickelt und praktisch erprobt. Die Vorzüge der Zusammenarbeit mit Bildungsangeboten der Sozialpädagogik sind unübersehbar: Junge Körperbehinderte sammeln durch die Begegnungen außerhalb der Sonderschule vielfältige Erfahrungen, die dazu beitragen, sich und die eigenen Fähigkeiten besser einzuschätzen. Dies ist im Blick auf die nachschulische Lebenssituation besonders wertvoll und kann den Übergang und die Entwicklung realistischer Lebensperspektiven erleichtern.

Zur Freizeitgestaltung, zur Berufsorientierung und Berufsausbildung bei jungen Körperbehinderten sowie zum Stellenwert von Schulreisen und Klassenfahrten äußerte sich mehrfach auch WILKEN (1980, 1993, 1998). Er zeigt nicht zuletzt die Chancen des Reisens zur Entwicklung wechselseitiger Integrationskompetenz von behinderten und nichtbehinderten Schülern auf. Die Auswirkungen einer schweren körperlichen Behinderung können sich in Erfahrungsdefiziten niederschlagen.

Durch falsches Erziehverhalten und Überbehütung kann die mangelnde Umwelterfahrung junger Körperbehinderter noch verstärkt werden. Dies wird nicht zuletzt in Heimsonderschulen erkennbar, wo das »professionelle« Erziehverhalten der Heimerzieher mit dem oft eher »permissiven« Verhalten von Eltern konfrontiert wird. Hier kann durch eigene Aktivitäten der jungen Körperbehinderten Kompensation gesucht werden. So wuchs aus der Sozialen Gruppenarbeit im Heim- und Freizeitbereich das Konzept der »Kurzreisen«. Das Handlungsmodell wurde eingehend beschrieben und die entsprechenden Materialien zur praktischen Umsetzung wurden vorgestellt (STADLER 1984).

Eine wachsende Bedeutung kommt dem Integrationssport für junge Menschen mit und ohne Behinderung, den Angeboten der Erwachsenenbildung sowie einer selbstbestimmten Freizeitgestaltung zu. Dies nicht zuletzt im Blick auf ein Leben ohne Erwerbsarbeit, auf das bereits in der Schule vorbereitet werden muß (STADLER 1992b, WEIß 1997, KNIEL und WINDISCH 1998).

Die »Sonderschulpädagogik« hat in der Vergangenheit eine gewisse Selbstisolierung betrieben, indem sie die notwendige Kooperation mit der Sozialpädagogik/Sozialarbeit nur bedingt gesucht hat. Obwohl im Blick auf einzelne Fachrichtungen immer wieder entsprechende Überlegungen angestellt wurden, ist die Zusammenarbeit heute immer noch eher die Ausnahme als die Regel. Bereits in den siebziger Jahren wurde nach einer »Sozialpädagogischen Sonderschule« gefragt (WILMS 1979) und die Kooperation und Arbeitsteilung von Sonderschulpädagogen und Sozialpädagogen bei der Sozialisation »Lernbehinderter« erörtert (STADLER 1979a). Dabei konnte gezeigt werden, daß die Gemeinsamkeiten in den berufsbezogenen Einstellungen dort groß sind, wo eine alltägliche Zusammenarbeit zwischen Behinderten-Schulpädagogen und Behinderten-Sozialpäd-

agogen gefordert ist (STADLER 1979b). In der Heimsonderschule für Körperbehinderte in Neckargemünd bei Heidelberg wurden einerseits Lehrkräfte der Schule und andererseits Sozialpädagogen und Erzieher im Heim- und Freizeitbereich mit Hilfe des »Konstanzer Fragebogens für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE)« untersucht. Die Ergebnisse zeigten u. a., daß die Sozialpädagogen etwas ausgeprägter als die Schulpädagogen zur Motivation durch Weckung sachbezogenen Interesses neigen und die Persönlichkeitsmerkmale eines Menschen eindeutiger auf Einflüsse der Erziehung und sozialen Umwelt zurückführen. Beide Gruppen haben aber ein fast identisches Berufsverständnis, indem sie eine Idealisierung ihres Berufs ablehnen und ihre Berufsrolle realistisch interpretieren. Gemeinsamkeiten im beruflichen Selbstverständnis sind eine gute Grundlage für eine Zusammenarbeit von Schul- und Sozialpädagogik/Sozialarbeit in Heimschulen und Ganztageschulen für Körperbehinderte.

Exkurs: Reformpädagogik und Arbeitsschulbewegung

Hinsichtlich der Sozialisation junger Menschen ergeben sich immer wieder neue Bedingungen aufgrund gesellschaftlicher und technologischer Entwicklungen. Die europäische Erziehungsgeschichte der letzten Jahrhunderte hat bereits mehrere Umbrüche durchlebt. Religiöse, weltanschauliche und politische Sichtweisen beeinflussen die Art und Weise der schulischen Vorbereitung auf das Erwachsenenleben. Zu wissen, wie in der Vergangenheit Brüche und Umbrüche analysiert und bewältigt wurden, kann für aktuelle Aufgabenstellungen in der Pädagogik durchaus hilfreich sein. Deshalb sollen in einem Exkurs mögliche Anstöße aus der Reformpädagogik angesprochen werden.

Als Reformpädagogische Bewegung werden die Bestrebungen zusammengefaßt, mit deren Hilfe zwischen 1890 und 1930 Erziehung, Unterricht und Schule reformiert werden sollten. Man knüpfte dabei an die damals allgemeine Kultur- und Gesellschaftskritik an und strebte eine tiefgreifende Revision der traditionellen Pädagogik und vor allem eine Überwindung der »Buch- und Paukschule« an. Gedanken der Aufklärung zur Würde des Kindes (J. J. ROUSSEAU) und zur Individualisierung spielten dabei ebenso eine Rolle wie erste Erkenntnisse der im ausgehenden 19. Jahrhundert entstehenden Pädagogischen Psychologie und sozialpolitische Forderungen der Arbeiterbewegung. Auch die Frauenbewegung und die Jugendbewegung forderten neue Ziele und Inhalte der Erziehung und des Schulunterrichts. Die Reformpädagogik führte zu neuen Unterrichts- und Schulformen und zur Aufnahme neuer Inhalte und Schulfächer. Zu nennen sind: der Gesamtunterricht, der Gruppenunterricht, die Arbeitsgemeinschaften, das Werken, die Gymnastik und der Sprachunterricht. Es wurden überdies neue Erziehungsfelder erschlossen, wie die Jugendgruppen und -bünde,

die Erwachsenenbildung, die Volkshochschulen und die Kunsterziehung. Neben der Landerziehungsheimbewegung, deren Schulen bis heute bestehen (Beispiele: Odenwaldschule in Oberhambach und die Schule Schloß Salem am Bodensee), war es vor allem die Arbeitsschulbewegung, die mit ihrer didaktisch-methodischen Praxis bis heute nachwirkt. Während sie in den alten Bundesländern mit ihren methodischen und ethischen Prinzipien (Selbsttätigkeit, Schülermitverantwortung) wirksam war und ist, hatte sie in den vom Kommunismus beherrschten Ländern als Produktionsschule und Polytechnische Schule Bedeutung (so z. B. als Polytechnische Oberschule in der ehemaligen DDR).

Ausgangspunkt der Arbeitsschulbewegung war die Abkehr von der Buchschule; nicht mehr ausschließlich das, was in Texten enthalten ist, sollte zum Gegenstand des Wissenserwerbs gemacht werden. Vielmehr sollte die tägliche Arbeit des Menschen den Stoff liefern, an dem gelernt wird. Arbeit sollte zu Sittlichkeit und Bildung führen, wobei nicht nur körperliche und manuelle Arbeit gemeint war. Die Trennung zwischen Hand- und Kopfarbeit sollte überwunden werden, um ein Zusammenwirken von Kopf und Hand, Körper und Geist zu erreichen, das sich sowohl in einem Werkstück als auch in der Übersetzung eines Textes in eine andere Sprache zeigen konnte.

Es gab aber keinen eindeutigen Arbeitsbegriff; Arbeit wurde unter ökonomischen, physikalischen, sozialen und pädagogischen Aspekten betrachtet. Die seit der beginnenden Arbeiterziehung im ausgehenden Mittelalter bekannte Vorstellung von der äußeren und inneren Disziplinierung durch Arbeit wurde als pädagogisch wertvoll herausgestellt. Die Arbeit sollte nicht nur für den Einzelnen und ein Gemeinwesen nützlich sein, sondern auch zur Verbesserung in den Verhaltensweisen und im Wesen eines Menschen beitragen.

Der Gelehrsamkeit und einer humanistisch gelehrten Haltung stellte die Arbeitsschulbewegung das Ideal der Arbeitsamkeit und den wirtschaftlichen Wert der Arbeitsleistung gegenüber. Leben und Arbeiten, Erziehung und Lernen wurden als umgreifende Lebensvorgänge verstanden. Die Trennung von Wohnen und Arbeiten, von Heim und Arbeitsstätte, wie sie als Folge der Industrialisierung weit verbreitet war, hatte zu Wandlungen im Familienleben geführt. Immer mehr Menschen waren gezwungen, außer Haus einer Lohnarbeit in Fabriken nachzugehen. Die Kinder verloren dadurch die Möglichkeit, zuschauend und mithelfend an Arbeitsvorgängen im Haushalt und Handwerk teilzunehmen. Diese natürliche Form der Arbeiterziehung fiel für viele Kinder weg und mußte in anderer Weise erfolgen. Die Schulerziehung bot sich dazu an. RÖHRS (1980, 181-190) unterscheidet drei Konzepte der Arbeitsschulidee: 1. Die politisch-ökonomische Arbeitsschulidee. 2. Die Arbeitsschule als methodisches Prinzip und der Gedanke der Selbsttätigkeit. 3. Die Arbeitsschule als Lebensschule. Die politisch-ökonomische Arbeitsschulidee nahm von PESTALOZZI ihren

Ausgang; er suchte aufgrund seiner praktischen Erfahrungen mit Waisenkindern auf dem Neuhof handwerkliche Arbeit (Spinnen und Weben) zu verbinden. Dieser Anstoß wurde zunächst von dem Engländer Robert OWEN aufgegriffen, der in seinen gemeinwesenorientierten Produktionsschulen ebenfalls Arbeiten und Lernen verbinden wollte. Der entscheidende Anstoß kam dann aber von Karl MARX: Er bestimmte körperliche Arbeit als Grundlage der Erziehung und der geistigen und sittlichen Reifung. In der Produktionsschule des Russen BLONSKJ in der Sowjetunion fand diese Idee dann schulpolitische Gestalt und wurde später auch im Schulwesen der ehemaligen DDR übernommen.

In den Mittelpunkt der Arbeitsschule als methodisches Prinzip trat der Gedanke der Selbsttätigkeit; er wurde besonders in den Volksschulen, aber auch in Realschulen und Gymnasien beachtet. Hier lassen sich Einflüsse der Psychologie des Voluntarismus von Wilhelm WUNDT nachweisen: Nicht Geist und Intellekt, sondern der Wille ist bestimmend für das menschliche Handeln. Der Psychologe Wilhelm STERN sah im spontanen Handeln die Grundlage zur Entfaltung der Persönlichkeit. Selbsttätigkeit wäre demnach ein spontaner Akt, der vom Willen ausgeht.

Selbsttätigkeit wurde zum didaktischen Kern der Arbeitsschule. Es lassen sich vier methodische Schritte unterscheiden. (1.) Das Problembewußtsein: Es müssen Probleme und Fragestellungen aus dem Lebensalltag bewußtgemacht werden. Erst wenn die Probleme des Alltags erkannt sind, kann auch eine Klärung und Überwindung einsetzen. (2.) Der Arbeitsplan: Durch ihn soll ein gezieltes und umsichtiges Vorgehen bei der Bearbeitung und Lösung des Problems sichergestellt werden. (3.) Die Arbeitsausführung und Lösung der Arbeitsaufgabe: Entscheidend ist die selbstverantwortliche Durchführung des Plans. Hierher gehört auch die Wissenssicherung und eine Wiederholung des Arbeitsvorgangs, wenn der Plan nicht zum Erfolg führte. (4.) Die Selbstprüfung: Der Schüler soll prüfen, inwieweit er seiner Planung nachgekommen ist und ob die Ergebnisse befriedigen. Schließlich sollte die Arbeitsschule zur Lebensschule schlechthin werden. Nicht der Stoff und die Inhalte, sondern die Art, wie gearbeitet wird, erbringt den Bildungswert. Eine sachgerechte Arbeitshaltung, die das moderne Leben bestimmt, kann auch in der Schule zum methodischen Prinzip werden. Aus der Sachlichkeit der Arbeit wird die Sittlichkeit menschlichen Handelns hergeleitet.

Krise der Arbeitsgesellschaft und mögliche Antworten der Pädagogik

Die Zukunft der Arbeitsgesellschaft (STADLER 1998b) wurde spätestens zu dem Zeitpunkt zum öffentlichen Thema, als die Hoffnung auf eine schnelle Überwindung der Massenarbeitslosigkeit mehr und mehr sank. Seitdem beschäftigen sich neben Sozialpolitikern und Gewerkschaftern vor allem Volkswirtschaftler und Soziologen mit dieser Thematik. Aber auch für die Pädagogik ist sie seit langem ein Gegenstand von Überlegungen, wie auf das Erwachsenenleben vorbereitet werden soll, wenn der herkömmliche Zugang immer schwieriger wird. Die Ungewißheit, nach der Schule einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz zu erlangen, erzeugt bei Eltern, Jugendlichen und Lehrkräften Ängste. Wie sollen Erziehung und Unterricht gestaltet werden, wenn die Berufs- und Lebensperspektiven immer unübersichtlicher werden? Sind die herkömmlichen Lehr- und Bildungspläne noch angemessen, oder bedarf es neuer Ziele und Inhalte der Lebensvorbereitung?

Wenn selbst Sachverständige der Volkswirtschaft über ökonomische Zusammenhänge, mögliche Ursachen der Krise der Arbeitsgesellschaft und Maßnahmen zu ihrer Überwindung uneinig sind, so dürfte das volkswirtschaftliche Wissen von Pädagogen kaum ausreichen, schlüssig für Lösungen zu argumentieren. Deshalb geht es hier vor allem um Information, Aufklärung und durchaus auch um Meinungsbildung. Niemand weiß letztlich, wie die gewünschte Vollbeschäftigung erreicht werden kann. Pädagogik kann aber sehr wohl dazu beitragen, daß junge Menschen sich auf geänderte Lebensformen und eine erschwerte Teilnahme am Berufs- und Arbeitsleben einstellen. Die Probleme sind ja auch keineswegs völlig neu: Das Problem der Arbeitslosigkeit ist Teil des Wirtschaftssystems, wie es sich seit dem Aufkommen der »großen Industrie« herausgebildet hat. Der Gegensatz zwischen Lohnarbeit und Kapital, zwischen abhängig Beschäftigten und Fabrikbesitzern, zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern, wie die »Kapitalseite« in einer »sozialen Marktwirtschaft« genannt wird, ist Teil dieser marktwirtschaftlichen Ordnung, die durch Konkurrenzverhalten und Profitstreben der Marktteilnehmer gekennzeichnet ist. Sozialgesetzgebung und Arbeitsrecht haben diese Gegensätze nicht aufgehoben, sondern nur ihre schlimmen Auswirkungen sozial verträglich gestaltet.

Die Krise der Arbeitsgesellschaft hat erneut gezeigt, daß nicht einzelne Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, sondern letztlich nur das Zusammenwirken von Schul-, Sozial- und Berufspädagogik den anstehenden pädagogischen Aufgaben gerecht werden kann. Auch die Aufgabenstellung der Institutionen muß neu durchdacht werden: Der Unterricht muß wieder stärker mit Erziehung verbunden, die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung überwunden und eine die gesamte Persönlichkeit des jungen Menschen erfassende Lebensvorbereitung angestrebt werden.

Dazu kann die Reformpädagogik Anstöße liefern: Vieles was heute ansteht, wurde bereits in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts bedacht und erprobt. Die Nazi-Herrschaft in Deutschland hat hier wertvolle Entwicklungen abgebrochen, an die wieder angeknüpft werden kann.

Die Reformpädagogik war eine Epoche, die für die gegenwärtige und zukünftige Entwicklung unseres Bildungswesens Bedeutung hat. Für das pädagogische Planen, Gestalten und Reflektieren stellt sie eine unauschöpfliche Quelle dar. Da sie in ihrer Anlage und Struktur international orientiert war, bietet sie auch heute Ansatzpunkte für eine Kooperation über die nationalen Grenzen hinweg. Antworten auf die vielen didaktischen Fragen nach Veränderungen der Ziele und Inhalte von Erziehung und Unterricht als Folge des sozialen Wandels in der Arbeitsgesellschaft lassen sich aus der Reformpädagogik herleiten.

In die Jugend- und Sozialarbeit sind bereits reformpädagogische Erfahrungen eingegangen. Die Arbeit mit Randgruppen ist ein traditionelles Aufgabenfeld für diesen Bereich. Hier liegen auch sozialpädagogische Konzepte vor, auf die man im Blick auf die notwendige Vorbereitung auf veränderte Arbeits- und Lebensbedingungen zurückgreifen kann. So hat sich KRAFFELD (1989) mit den Möglichkeiten befaßt, wie junge Menschen »anders leben lernen« können, wobei sie von berufsfixierten zu ganzheitlichen Lebensorientierungen angeleitet werden sollen. Er stützt seine Ausführungen auf praktische Ansätze und Erfahrungen in der Jugendarbeit.

Die Auswirkungen der Krise zeigen sich nicht zuletzt auch bei der beruflich-sozialen Eingliederung von Menschen mit Behinderungen. In bezug auf junge Körperbehinderte stellt sich spätestens seit den achtziger Jahren die Frage: Schule - und wie weiter? Zur Berufseingliederung dieses Personenkreises wurden Konzepte entwickelt und didaktische Materialien erstellt (BORDEL/NAGEL/STADLER 1987). Gerade junge Menschen mit schweren Auswirkungen einer Körperbehinderung haben immer größere Schwierigkeiten, eine berufliche Qualifizierung und Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu erlangen (STADLER 1995). Die Berufs- und Lebensvorbereitung ist aber längst zu einem allgemeinen Problem für die nachwachsenden Generationen geworden. Es fehlt ja nicht nur an Ausbildungs-, sondern auch an Studienplätzen. Von Arbeitslosigkeit sind nicht nur junge Menschen betroffen, die in Handwerk, Industrie und Dienstleistungsberufen eine Erwerbsarbeit suchen, sondern auch junge Akademiker, wie z. B. Lehrer, Ärzte und Juristen. Deshalb wird die Thematik in vielen Bereichen der Pädagogik diskutiert.

Zur Zukunft der beruflich-sozialen Rehabilitation

Die wachsende Zahl von Menschen mit Behinderungen, die Zunahmen chronischer Erkrankungen und der Wandel in der Berufs- und Arbeitswelt stellen die Rehabilitation und das gesamte System der sozialen Sicherung vor neue Herausforderungen (MÜHLUM und OPPL 1992). Ökonomische Zwänge, die sich aus der Internationalisierung und Globalisierung der Wirtschaft ergeben, führen zu Effizienzüberprüfungen und Einschränkungen, die auch vor der schulischen und beruflichen Rehabilitation nicht haltmachen. Insofern ist der Vierte Bericht der Bundesregierung über die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation (BMA 1998) zwar eine wichtige Dokumentation, aber keine Garantie dafür, daß alles in gewohnten Bahnen weitergeht. Die Koalitionsvereinbarung der neuen Bundesregierung aus SPD und Bündnis 90/Die Grünen vom Herbst 1998 will zwar die Rechte von Menschen mit Behinderungen stärken, den Gleichstellungsauftrag des Grundgesetzes in einem eigenen Gesetz regeln und im Sozialgesetzbuch IX das Recht der Rehabilitation zusammenfassen, äußert sich aber zur beruflichen Rehabilitation nur allgemein: Die Vermittlung von Behinderten in den ersten Arbeitsmarkt habe Vorrang. Was dies konkret heißt, wird die Zukunft zeigen.

Die BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR REHABILITATION (1999), in der alle Kosten- und Leistungsträger sowie die Gewerkschaften und Kassenärztlichen Vereinigungen mitwirken, will eine »konzeptionelle Offensive unter Berücksichtigung der Finanzierbarkeit« angehen. Ziel ist eine lückenlose, zielgenaue und qualitätsgesicherte Rehabilitation: Schnittstellen sollen minimiert, durch Fallmanagement der Zugang zur beruflichen Rehabilitation verbessert und durch ein Qualitätsmanagement die Leistungen optimiert werden. In der beruflichen Rehabilitation soll den betrieblichen Maßnahmen der Vorrang vor überbetrieblichen eingeräumt werden, da die Ausbildung im Betrieb den Integrationsgedanken in optimaler Weise verwirkliche. Für besondere Personengruppen soll es »paßgenaue Angebote« geben, die von mehrwöchigen Trainingsmaßnahmen über zertifizierte Teilqualifikationen, Arbeit in Integrationsfirmen bis hin zu Nachqualifizierungsmaßnahmen für Ältere und Langzeitarbeitslose reichen. Genannt werden überdies die »direkte Unterstützung am Arbeitsplatz« sowie die Integrationsfachdienste. Sie sollen den Übergang von der Schule bzw. der Ausbildung oder aus dem besonderen Arbeitsmarkt der Werkstätten für Behinderte in den allgemeinen Arbeitsmarkt erleichtern.

Dies bedeutet, daß bereits seit längerem entwickelte und erprobte Konzepte der beruflichen Eingliederung wie die »Unterstützte Beschäftigung« und die »Integrationsfachdienste« nun generell und flächendeckend realisiert werden sollen. Zum Konzept der beruflichen Integrationsbegleitung liegen für Schwerbehinderte mit geistigen Beeinträchtigungen auch bereits Erkenntnisse aus empirischen Begleituntersuchungen vor. So wurden

die entsprechenden Integrationsfachdienste in Westfalen-Lippe untersucht, wobei auch die Zusammenarbeit mit Sonderschulen beachtet und eine monetäre Kosten-Nutzen-Analyse durchgeführt wurde. Dabei zeigte sich, daß die Integrationsfachdienste nicht nur Menschen mit Behinderungen einen neuen Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt erschließen, sondern auch in ökonomischer Hinsicht effektiv arbeiten (vgl. LANDSCHAFTSVERBAND WESTFALEN-LIPPE 1999, 256).

Eine qualitative Studie zur Unterstützten Beschäftigung von Menschen mit Körperbehinderung liegt von POHLMANN (1998) vor. Auch hier zeigte sich, daß ein Integrationsfachdienst wesentlich zur Verbesserung der beruflichen Eingliederung beitragen kann. Der Weg in eine Werkstatt für Behinderte ist heute also keineswegs mehr der ausschließliche Zugang für eine Teilnahme am Arbeitsleben bei schweren Auswirkungen der Behinderung. Einzelne Werkstätten verändern sich aber auch und passen sich an neue Gegebenheiten an. Wie das Beispiel des Werkstättenverbands der Stiftung Pfennigparade in München zeigt (SCHARENBERG 1998), können sie für Schwerstkörperbehinderte alternative Arbeitsmöglichkeiten bieten, die gerade im Bereich der Datenverarbeitung auch kognitiv Leistungsfähigen eine Chance auf befriedigende Arbeit und eine leistungsgerechte Bezahlung ermöglichen.

Fragt man nach dem Zusammenhang der Zukunft der Rehabilitation mit schulpädagogischen Aufgaben, so lautet die Antwort: Lehrkräfte, die junge Menschen mit Behinderungen auf das Erwachsenenleben vorbereiten, müssen die wirtschafts- und sozialpolitischen Rahmenbedingungen kennen und beachten. Neue Chancen der beruflich-sozialen Eingliederung können auch in der Schule frühzeitig angebahnt und ihre Wahrnehmung konkret unterstützt werden. Grundlage der zu vermittelnden sozialen Kompetenzen und der fachlichen Qualifizierung sind didaktische Analysen und Entscheidungen über Lernziele, Inhalte und Methoden: Je mehr Reflexion über die Risiken des Arbeitsmarktes und je höher die Fachkompetenz der Lehrkräfte desto größer die Chancen der beruflich-sozialen Eingliederung junger Menschen mit Behinderung.

Literatur

- ARBEITSKREIS »VORBEREITUNG AUF DIE NACHSCHULISCHE LEBENSITUATION – ABSCHLUß STUFE«: Die Abschlußstufe an der Schule für Körperbehinderte. In: Mitteilungsblatt des Verbandes Deutscher Sonderschulen e.V. Landesverband Nordrhein-Westfalen. Heft 3 /1996, 1-48
- BEGEMANN, E.: Grundprobleme eines Bildungsplans der Schule für Körperbehinderte. In: WOLFGART, H. und BEGEMANN, E. (Hrsg.): Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule. Berlin 1971, 182-215

- BEGEMANN, E.: Behinderte – Eine humane Chance unserer Gesellschaft. Berlin 1973
- BLÄSIG, W.: Arbeitslehre. In: BLÄSIG, W., JANSEN G. W. und SCHMIDT, M. H. (Hrsg.): Die Körperbehindertenschule. Berlin 1972
- BORDEL, R., NAGEL, N. und STADLER, H.: Schule – und wie weiter? Hilfen zur beruflichen und sozialen Eingliederung junger Körperbehinderter. Heidelberg 1987
- BORDEL, R. und BUTZKE, F. (Hrsg.): Leben ohne Beruf? Alternative Lebensgestaltung junger Behinderter ohne berufliche Perspektive. Heidelberg 1989
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR REHABILITATION (BAR): Positionspapier zur Weiterentwicklung der medizinischen, beruflichen und sozialen Rehabilitation in der 14. Legislaturperiode. Manuskript Frankfurt 1999
- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.): Berufliche Rehabilitation junger Menschen. Handbuch für Schule, Berufsberatung und Ausbildung. Ausgabe 1997. Hochheim am Main 1996
- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Ausgabe 1992. Mannheim 1992
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG – BMA: Vierter Bericht der Bundesregierung über die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation. Bonn 1998
- ELSNER, H.: Anfallsleiden (Epilepsien). In: BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT 1996, 21- 28
- KALLENBACH, K. (Hrsg.): Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Ausgewählte Krankheitsbilder und Behinderungsformen. Berlin 1998
- KNIEL, A. und WINDISCH, M. (Hrsg.): Freizeit und Integration. Ansätze und Praxisbeispiele zur sozialen Integration von Menschen mit Behinderung. Kassel 1998 (Eigenverlag Universität – Gesamthochschule – Fachbereich Sozialwesen. 34127 Kassel)
- KRAFELD, F. J.: Anders leben lernen. Von berufsfixierten zu ganzheitlichen Lebensorientierungen. Weinheim 1989
- LANDSCHAFTSVERBAND WESTFALEN-LIPPE (Hrsg.): Projekt Integration – Integrationsbegleitung in Arbeit und Beruf für Schwerbehinderte mit geistigen Beeinträchtigungen. Eine Untersuchung von Integrationsfachdiensten in Westfalen-Lippe. Autoren: BARLSEN, J., BUNGART, J., HOHMEIER, J. und MAIR, H. Münster (Eigenverlag) 1999
- MÜHLUM und OPPL (Hrsg.): Handbuch Rehabilitation. Neuwied 1992
- NIENHAUS, A.: Entwicklung eines didaktischen Konzepts zur Berufsorientierung und dessen Umsetzung in schulischen und außerschulischen Berufsorientierungsangeboten für Schüler und Schülerinnen mit Körperbeeinträchtigungen. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt Sonderpädagogik (unveröffentlicht). Universität Dortmund 1997
- POHLMANN, H.: Unterstützte Beschäftigung von Menschen mit Körperbe-

- hinderung. Dargestellt am Beispiel eines Integrationsfachdienstes für Körperbehinderte. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt Sonderpädagogik (unveröffentlicht). Universität Dortmund 1998
- REICHEL, M.: Zur politischen Dimension der Arbeitslehre bei Körperbehinderten – Eine ansatzweise Kritik der didaktischen Konzeptionen zur Arbeitslehre bei Körperbehinderten. In: FÜRST, A. und TETZLAFF, J. (Hrsg.): Schulausbildung, Berufswahl, Berufsausbildung Körperbehinderter. Bonn 1980, 22-26
- RÖHRS, H.: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover 1980
- SCHARENBERG, J.: Alternative Arbeitsmöglichkeiten für Körperbehinderte mit schwersten Auswirkungen ihrer Behinderung in der Werkstatt für Behinderte. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt Sonderpädagogik (unveröffentlicht). Universität Dortmund 1998
- SCHARPF, F.: Beschäftigungsfreundlich und sozial – ein Widerspruch? In: Die Mitbestimmung 43 (1997) 36-39
- SCHUBERT, H.-J.: Hautkrankheiten. In: Bundesanstalt für Arbeit 1996, 200-208
- STADLER, H.: Kooperation und Arbeitsteilung von Sonderschulpädagogen und Sozialpädagogen bei der Sozialisation »Lernbehinderter« – Historische und aktuelle Aspekte der Möglichkeiten und Grenzen einer Zusammenarbeit. In: WILMS, W. R. 1979a, 27-49
- STADLER, H.: Einstellungen von Behindertenpädagogen zu Erziehung und Beruf. In: Die Deutsche Schule 71 (1979b) 470-479
- STADLER, H.: Kurzreisen junger Körperbehinderter. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN 53 (1984) 411-425
- STADLER, H.: Lebenspraktische Befähigung für Körperbehinderte mit Lernbehinderungen. In: BORDEL und BUTZKE 1989, 227-285
- STADLER, H.: Didaktik und Methodik der Arbeitslehre für Körperbehinderte – Möglichkeiten und Grenzen der vorberuflichen Bildung durch die Schule. In: Z. f. Heilpäd. 43 (1992a) 793-802
- STADLER, H.: Ein Leben ohne Erwerbsarbeit als behindertenpädagogisches Problem. (1992b)
In: MÜHLUM und OPPL 1992, 161-186
- STADLER, H.: Lebensbewältigung im Alltag – Hilfen zur beruflich-sozialen Eingliederung junger Körperbehinderter. (1992c) In: MÜHLUM und OPPL 1992, 139-160
- STADLER, H.: Schule – und wie weiter? Zur beruflichen Integration schwerkörperbehinderter Jugendlicher. Versuch einer Standortbestimmung. In: Die Rehabilitation 34 (1995) 81-90
- STADLER, H.: Körperbehinderungen. In: BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT 1996, 229-248

- STADLER, H.: Rehabilitation bei Körperbehinderung. Eine Einführung in schul-, sozial- und berufspädagogische Aufgaben. Stuttgart 1998a
- STADLER, H.: Die Zukunft der Arbeitsgesellschaft. In: Die Unterrichtspraxis. Beilage zu »bildung und wissenschaft« der GEW Baden-Württemberg 32 (1998b) 41-48
- WEIß, H.: Leben ohne Erwerbsarbeit – Erwachsenenbildung in der Perspektive der Körperbehindertenpädagogik – fünf Thesen. In: Behindertenpädagogik 36 (1997) 390-407
- WIENHUS, J. : Innere Krankheiten. In: Bundesanstalt für Arbeit 1996, 209-223
- WILKEN, U.: Beruf - Freizeit und Behinderung. Der Stellenwert beruflich-sozialer Eingliederung im Rehabilitationsprozeß bei Körperbehinderten mit Lernbehinderung. Bonn 1980
- WILKEN, U.: Berufsorientierung und Berufsausbildung. In: WELLMITZ, B. und VON PAWEL, B. (Hrsg.): Körperbehinderung. Berlin 1993, 177-181
- WILKEN, U.: Selbstbestimmt leben II – Handlungsfelder und Chancen einer offensiven Behindertenpädagogik. Hildesheim 1997
- WILKEN, U.: Der pädagogische Stellenwert von Schulreisen und Klassenfahrten. Der Schullandheimaufenthalt als Chance zur Entwicklung wechselseitiger Integrationskompetenz von behinderten und nicht-behinderten Schülern. In: Z. f. Heilpädagogik 49 (1998) 259-265
- WILMS, W. R. (Hrsg.): Lernen mit »Behinderten«. Ravensburg 1979
- WILMS, W. R.: Für eine sozialpädagogische Sonderschule? Theoretische Überlegungen zur Frage einer intensiveren Kooperation von Lernbehindertenpädagogik und Sozialpädagogik. In: WILMS 1979, 9-26

Essay über einen möglichen Beitrag des Religionsunterrichts zur »religiösen Mündigkeit«

»Man redet heute so gern und viel (zu gern und zu viel) von der Gott gegenüber angeblich mündig gewordenen Welt.«¹

Klaus A. Baier

1

»Mündigkeit« ist ein resonanzabhängiger Begriff. Er teilt das Schicksal mit anderen Begriffen wie »Güte«, »Würde«, das »Schöne«, die »Scham« usw. Um sich über sie verständigen zu können, müssen sie, wenn man sie nennt, im Diskussionsraum »nachhallen«. M. a. W.: Nur wer die im gesellschaftlichen Diskurs entwickelten Konnotationen von »Mündigkeit« bei der Verwendung des Begriffs »mithört«, kann hoffen, sich verständlich zu machen.

»Mündigkeit« ist ein sehr »geladener« Begriff. In ihm drückt sich ein bestimmtes Verständnis vom Menschen aus: Wolfgang KLAFFKI (1971): »Er wird grundsätzlich als ein zu eigener Einsicht, zur vernünftigen Bestimmung seiner Handlungen, zu freier Anerkennung seiner Mitmenschen, zur Personalität fähiges Wesen verstanden, und diese Qualitäten werden prinzipiell *jedem* Menschen als *Möglichkeit* und als *Recht* zugesprochen.«² Zur gleichen Zeit schreibt Heinrich Roth in seiner bis heute unübertroffenen »Pädagogischen Anthropologie«: »Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit betrifft ... die seelische Verfassung einer Person, bei der die Fremdbestimmung so weit wie möglich durch Selbstbestimmung abgelöst ist. Entwicklungsfördernde erzieherische Maßnahmen müßten dann von dem Ziel gelenkt sein, so weitgehend wie möglich eine Förderung zur Selbstbestimmung zu betreiben.« Inhaltlich gefüllt wird diese Selbstkompetenz durch die »Sach- und Sozialkompetenz«, die nur »durch erzieherische Maßnahmen ... über die Entwicklung von Leistungsformen anzustreben und zu erreichen« sind. Daraus folgt: »Wollen wir ... Mündigkeit in operational faßbare Erziehungsziele zerlegen, helfen uns nur Maßstäbe wie Produktivität und Kritikfähigkeit weiter, mit denen wir die Spitzenstufen menschlicher Leistungsfähigkeit messen und charakterisieren, weil nur sie *Mündigkeit in ihrer Hochform* garantieren.« Gegen

¹ BARTH, K.: Kirchliche Dogmatik IV/4. Zürich 1967, S. X.

² KLAFFKI, W. u. a.: Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden. Band III. Weinheim 1971, S. 264.

alle Zweifel, ob dieses hohe Ziel zu erreichen sein wird, sei nach Heinrich ROTH daran festzuhalten, »daß die maßgeblichen richtunggebenden Lernprozesse, die auf Mündigkeit zielen, letztlich Produktivität und Kritikfähigkeit anstreben müssen.«³ In anderen Zusammenhängen spricht Heinrich ROTH von »Ich-Stärke«, »moralischer Entscheidungsfähigkeit«, »moralischer Selbstbestimmung« und »Selbstdistanzierung«.⁴

Selbst in einer pluralen Gesellschaft, der es bekanntlich schwer fällt, gemeinsame Werte zu formulieren, denen *alle* – bei Wahrung einer mehr oder weniger flexiblen Toleranzgrenze – zuzustimmen bereit sind und deren Einhaltung einzuklagen sie dafür eingerichteten gesellschaftlichen Institutionen zubilligen, ist »Mündigkeit« ein hoher Wert. Die Reihe der dem Begriff zugeschriebenen Attribute wird lediglich um das der »Pluralitätskompetenz« ergänzt.⁵

2

Nun soll hier im besonderen von »*religiöser Mündigkeit*« die Rede sein. Religion sei hier ganz weit verstanden als System von Riten, Symbolen, Erzählungen und Institutionen, die das, was einen »unbedingt angeht«, repräsentieren. Kann, was mich »unbedingt angeht« plural sein? Schließt religiöse Betroffenheit *Pluralität* nicht gerade aus? Wenn nicht als soziologisch zu beschreibendes Phänomen, so doch als existentielle Erfahrung? Und wie steht es um die »Selbstbestimmung«, die didaktisch und methodisch in Lernschritte umzusetzen sich heute keine Pädagogin und kein Pädagoge entziehen darf? Kann die Idee der *Selbstbestimmung* in einem Atemzug mit *Religion* sinnvoll verwendet werden? Ist nicht, »was uns unbedingt angeht ... von allen zufälligen Bedingungen der *menschlichen Existenz* unabhängig«?⁶

3

Bevor ich darauf zu antworten versuche, zuvor eine kurze Erinnerung an die Verwendung dieses in der Aufklärungsphilosophie des 18. und 19. Jahrhunderts anthropologisch-pädagogisch eingefärbten, ursprünglich aus der Rechtssprechung stammenden Begriffs »Mündigkeit« in der jüngeren »pädagogischen Vergangenheit«. In der deutschen Pädagogik begann er seine Karriere erst nach 1945. Mitte der 60er Jahre geriet er von Seiten der sogenannten »emanzipatorischen Pädagogik« unter Druck. Er wurde verdächtigt, unpolitisch zu sein und die gesellschaftliche Fremdbestimmung der zu Erziehenden zu verschleiern. Unter Rückgriff auf den gesellschaftli-

³ ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover 1971, S. 180 ff.

⁴ A.a.O., S. 428 ff.

⁵ Vgl. WELSCH, W.: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/M. 1996, S. 433, S. 553, S. 850 ff u.ö.

⁶ TILICH, P.: Systematische Theologie. Band I. Stuttgart 1956, S. 19 (kursiv K. B.).

chen Ansatz der Frankfurter Schule gewann die Zielvorstellung einer »emanziatorischen Erziehung« zunehmend an Bedeutung. Es sei – auch religionspädagogisch – »in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderungen hervorzubringen.«⁷ Die Stichworte lauten: Selbstbestimmung statt Fremdbestimmung, Rationalität statt (autoritärer) Irrationalität, Konflikt statt Anpassung, Ich-Stärke statt Traditionsleitung usw. Über die »kommunikative Interaktion«⁸ zielte die »emanziatorische Erziehung« auf die aktive Auseinandersetzung und damit auf die politische Veränderung von Schülern und Gesellschaft.⁹ Kurzum: Die emanziatorische Pädagogik wandte sich gegen das »metaphysische« Gerüst der sogenannten »normativen« Pädagogik und setzte sich für das freie Subjekt ein, das traditionellen Ansprüchen nicht zum Opfer fällt und frei entscheiden kann, wie es sein Leben gestalten will.

4

Einer der profiliertesten und schärfsten Kritiker dieses Ansatzes ist seit Mitte der 80er Jahre Wolfgang BREZINKA, der die »Verneinung« anprangerte, die dem Emanzipationsbegriff inhärent sei, weil er nur formulieren könne, *wovon* eine Befreiung anzustreben sei, aber über einen hochgespannten Utopismus hinaus nicht positiv angeben könne, welches Ziel erzieherisch erreicht werden soll: Eine entsprechende Erziehung der Kinder zu Mißtrauen, zu Auflehnung und Kritik »an ihrer Lebenswelt, an ihren Mitmenschen und an ihren Glaubensüberzeugungen« sei nicht geeignet, junge Menschen auf die Herausforderung des Lebens in einer komplexen und komplizierten Welt vorzubereiten.¹⁰ Andreas SCHMID-JENNY hat sicher recht, wenn er (BREZINKAS Kritik zusammenfassend) konstatiert: Gerade »mit der Bestimmung dessen, wohin Emanzipation letztlich führen soll, tut sich die emanziatorische Pädagogik sehr schwer ... Die Kritik im Namen einer besseren Erziehung begründet sich nicht aus dem Wissen um diese bessere Erziehung, sondern resultiert unmittelbar aus der Mangelhaftigkeit des Faktischen. Dabei verbietet der Zirkel von Mangelhaftigkeit des Faktischen und Kritik im Namen einer unbekannteren besseren Erzie-

⁷ MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968, S. 67.

⁸ SCHÄFER, K. H. und SCHALLER, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971, S. 11.

⁹ Vgl. GAMM, H.-J.: Kritische Schule. München 1970.

¹⁰ Vgl. BREZINKA, W.: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zu einer praktischen Pädagogik. Ges. Schriften Band III. München, Basel 1993, S. 40, S. 45; ob seine Behauptung, unzählige »religionsgeschichtliche wie psychologisch-anthropologische Tatsachen berechtigen zu der Annahme, daß die meisten Menschen ununterdrückbare religiöse Bedürfnisse haben« (S. 105), ausreicht, um eine Erziehung zu fordern, die »religiöse und moralische Gewißheiten« fördert (S. 106), sei hier dahingestellt – zumal, wenn BREZINKA eben diese Gewißheiten religionskritisch als Illusion bezeichnet, deren »Notwendigkeit« die menschliche »Tragik« ausmache (S. 106).

hung, den Entwurf eben dieser besseren Erziehung aufzustellen, weil dieser unmittelbares Resultat dieses Zirkels sein soll.«¹¹

Um die einseitige politische Konnotation des Begriffes Emanzipation ebenso zu vermeiden wie die Zirkelhaftigkeit seiner Lernzielbegründung, greift man heute wieder auf den der »Mündigkeit« zurück, wobei man nach wie vor betont, sie zeichne sich durch Selbständigkeit im Denken und Handeln, durch Gewissens- und Entscheidungsfreiheit aus. Aber stärker als vorder Diskussion um die »emanzipatorische Pädagogik« betont man heute, in der Person als dem *primum* liege das Prinzip pädagogischen Denkens. »Sie stellt nichts Abgeleitetes dar, das auf ein anderes Prinzip zurückzuführen wäre.«¹² »Mündigkeit« bedeute daher Distanz sowohl gegenüber der eigenen Natur als auch gegenüber der Gesellschaft.¹³ Die neueren Versuche der Begriffsbestimmung teilen mit den älteren die positive Beurteilung der Möglichkeit des Menschen, durch Lernen und Fortschritt die Zukunft zu erlangen. Wer mündig ist, kann selbstbestimmt an der fortschreitenden Verwirklichung des Humanum mitwirken.

Man sieht, auch die gegenwärtige (religions-)pädagogische Diskussion um die »Mündigkeit«, die das, was mit dem Begriff der »Emanzipation« intendiert war, in sich zu bergen versucht, findet in der Perspektive statt, die von Aufklärungsphilosophen des 18. und 19. Jahrhunderts erarbeitet worden ist. Mit ihnen gehen sie alle davon aus, daß es dem Menschen möglich sei, sich in ein unmittelbares Verhältnis zur »Welt« und zur »Zukunft« zu setzen. Die Hoffnung, die schon Lessing in die »Erziehung des Menschengeschlechts«¹⁴ gesetzt hat, scheint bei vielen Pädagogen ungebrochen. Demgegenüber gehört es zu den grundlegenden Einsichten der letzten Jahrzehnte, daß die Komplexität dessen, was wir Wirklichkeit nennen, all unser Begreifen übersteigt, daß die Vorstellung vom Menschen als Meister und Eigentümer der Natur eine Illusion geblieben ist, daß die Hoffnung, zur *einen* humanen Welt zusammenzuwachsen, ferner denn je gerückt zu sein scheint. Auf diesem Hintergrund muß neu über die »Mündigkeit« nachgedacht werden. Hier einige fragmentarische Gedankensplitter dazu.

¹¹ SCHMID-JENNY, A.: Glaube und Erziehung. Zu Verlust und Wiedergewinnung der religiösen Fragestellung in der Pädagogik. Würzburg 1995, S. 145 f (Glaube und Erziehung VII).

¹² HEITGER, M. und WEGNER, A. (Hrsg.): Kanzel und Katheter. Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung. Paderborn – München – Wien – Zürich 1994, S. 533.

¹³ Vgl. auch BÖHM, W.: Was heißt: christlich erziehen? Fragen, Anstöße, Orientierungen. Würzburg/Innsbruck 1992, S. 9, der den Begriff *Würde* einführt, mit dem er über die Selbstbestimmung als bloßer Freiheit »von etwas« hinausgehen möchte. Durch ihre Würde sei die Person Träger eines »absoluten Wertes« und müsse gegenüber totalisierenden Ideologien ebenso verteidigt werden wie gegenüber einer Massengesellschaft, die den Menschen zur Ware mache.

¹⁴ LESSING, G. E.: Die Erziehung des Menschengeschlechts. Berlin 1780.

I Mündigkeit

5

»Mündigkeit« ist wie der Begriff der »Emanzipation« ein »weltanschauliches Gedankengebilde, ein Produkt des politischen Wollens, nicht der wissenschaftlichen Erkenntnis«. ¹⁵ Der Begriff muß also im gesellschaftlichen und lebensgeschichtlichen Zusammenhang diskutiert werden, in dem er auftaucht. Seine »Verwendung« begründet seine Bedeutung. Er ist kein »empirischer« Begriff im Sinne Brezinkas; empirisch festzustellen ist nur seine Verwendung.

Der lebens- und ideengeschichtliche Zusammenhang ist aber der der europäischen Aufklärung in ihrer deutschen Variante. Wer darum in der Tradition der *deutschen* Pädagogik ernsthaft über »Mündigkeit« nachdenkt, tut das – ob bewußt oder nicht – in der Perspektive von KANTS Antwort auf die Frage »Was ist Aufklärung?«: »Aufklärung«, so erklärt er, »ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.« Aufklärung heißt demnach, den »Schritt zur Mündigkeit« zu tun. ¹⁶ »Unmündigkeit« ist, was bisher war, »Mündigkeit«, was künftig sein soll. Folgt der Pädagoge dieser Tradition, sieht er sich als Aufklärer zwischen zwei Zustände gestellt und beansprucht, die Richtung zu kennen, in die nicht nur er ständig fortzuschreiten hat, sondern die selbständig einzuschlagen er die zu Erziehenden befähigen will, damit sie ohne Leitung eines anderen sich ihres Verstandes bedienen können. Als Aufklärer muß er sich überflüssig machen. An seine Stelle soll »der Verstand« treten. »In ihm« ist das *Subjekt* bei sich selbst, also *mit sich* identisch – mithin *mündig*.

Vor allem »emanzipatorische Pädagogen« verstanden das so, als wäre der Mensch ein unendlich offenens Wesen und als könne er, seine Zukunft antizipierend, jetzt schon alles ihn Begrenzende überwinden.

Die Ausführungen Kants über »den Verstand« in seiner »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?« sind nun aber von seiner Vermessung der *Bedingungen der Möglichkeit* menschlichen Erkennens überhaupt her zu interpretieren. In seiner »Kritik der reinen Vernunft« beschreibt er die Verstandestätigkeit als durch die Anschauungsformen »gerichtetes« Erkenntnisstreben und die Vernunfttätigkeit als durch die unbedingten Ideen

¹⁵ BREZINKA, W., a.a.O, S. 33, wobei er unter »wissenschaftlicher Erkenntnis« eine rein empirische Erkenntnisgewinnung versteht, vgl. ders.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. 1971, 2. Aufl. 1972, S. 47 ff.

¹⁶ KANT, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Ders.: Werke in 10 Bänden. Hrsg. von WEISCHDEL, W. Band 9: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt 1968, S. 53 ff, hier: S. 53.

(Unsterblichkeit, Freiheit, Gott) geleitetes Denken. »Mündigkeit« als das Vermögen, sich seines Verstandes ohne die Leitung eines anderen zu bedienen, ist dann die begriffliche Umschreibung der Fähigkeit zur Einsicht in die Reichweite von Verstandesurteilen und die (transzendentalen) Bedingungen von Vernunfturteilen. Mündig ist, wer das »weiß« und dementsprechend handelt.

KANT führt uns vor das unauflösbare Paradox von »Mündigkeit«: Mündig ist, wer die »transzendentalen« *Bedingungen* der Möglichkeit von Erkennen und Denken kennt. »Mündigkeit« *verdankt sich der freien Akzeptanz eines* Verstand und Vernunft umschließenden *Unbedingten*, das nicht erkannt, aber gedacht werden muß, weil die Mannigfaltigkeit der Erkenntnisse des Verstandes ohne es nicht vernünftig geordnet werden und also handlungsleitend sein könnte.

Geborgen im Horizont des umgreifenden Unbedingten stellt der aufgeklärte Mensch seine Fragen und erhält, sofern er die Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis beachtet, vernünftige Antworten, über deren Zustandekommen er vor anderen Rechenschaft ablegen kann. Dieses Können ist der vornehmste Ausdruck von »Mündigkeit« und die Basis aller Verständigung und jeglicher (notwendigen) Kritik (verstanden mit KANT als »prüfen« und »untersuchen« mit dem Ziel, Erkenntnis theoretisch und praktisch zu bewähren). Erziehung zur »Mündigkeit« hätte demnach vor allem dreierlei zu leisten: Fragen stellen zu lernen, die rationale Reichweite möglicher Antworten zu reflektieren und Rechenschaft über ihre Entstehung geben zu können.

6

Nach KANT sind die vor aller Erfahrung begründeten Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis, die apriorisch im Verstand des Menschen sind, allen Verstandeswesen eigen. Die hochgespannten Erwartungen, die man besonders im deutschen Idealismus mit der Erziehung verbunden hat, wurzeln in der von KANT (in Zustimmung und Widerspruch) geprägten Aufklärungsphilosophie und haben die pädagogische Theorie und Praxis auch der Kirchen nachhaltig geprägt. Weltweit sollten durch erzieherisches Handeln mündige Menschen »gebildet« werden, *Persönlichkeiten*, die Verantwortung zu übernehmen bereit sind und so zur *Humanisierung* der Welt beitragen. Wie stark insbesondere protestantische Kirchen das aufgeklärte Erziehungsideal mit der christlichen Hoffnung auf das Kommen des Reiches Gottes verbunden haben, erhellt ein Slogan, der 1. Weltmissionskonferenz in Edinburgh 1910: »Die Christen sind die Erzieher der Welt«. ¹⁷

¹⁷ SCHREIBER, A. W. (Hrsg.): Die Edinburgher Welt-Missions-Konferenz. Bilder und Berichte von Vertretern deutscher Missionsgesellschaften. Basel 1910, S. 108.

Inzwischen ist am Tage, was man schon längst hinter vorgehaltener Hand zugab: Das hochgespannte Erziehungsprojekt der Moderne ist gescheitert. Statt zur »Mündigkeit« beizutragen, wurde die Pädagogik weltweit zur Unterdrückung autochthoner Kulturen mißbraucht.¹⁸ Sie wehren sich. Statt zum »ewigen Frieden« (I. KANT) beizutragen, hat sie zwei von Deutschland ausgehende Kriege nicht verhindert – ganz zu schweigen von Ausschwitz. Man könnte einwenden, Kolonialpädagogik, nationalistische und nationalsozialistische Erziehung seien Perversionen des aufklärungsphilosophisch begründeten Erziehungsideals zur »Mündigkeit« – und hätte damit ja nicht unrecht! Aber auch die reinste an KANT geschulte Erziehungsarbeit wäre als gescheitert zu betrachten, weil sie den blinden Fleck in KANTS Philosophie negiert, nämlich die Zeit- und Ortsgebundenheit auch seines Vernunftbegriffs, der sich der abendländischen Tradition und der in ihr aufgeworfenen Fragen verdankt. Das ist kein prinzipieller Einwand gegen KANTS Versuch der denkerischen Auslotung der Bedingungen möglicher apriorischer Erkenntnisse, wohl aber gegen die Globalisierung seines Vernunftbegriffs. *Die Art*, wie nach KANT die Vernunft die Mannigfaltigkeit der Regeln der Verstandeserkenntnis ordnet, ist kulturabhängig. Nicht kulturabhängig ist dagegen sein Ringen mit der Notwendigkeit, die Bedingungen und die Reichweite möglicher Erkenntnis (und damit Verantwortung!) auszuleuchten. Das muß jeder Mensch – wo und wann immer er sich dem Denken nicht verweigert. »Mündigkeit« wäre unter diesen Voraussetzungen darum nicht nur als die Fähigkeit zur Einsicht in das Verhältnis von Unbedingtem und Bedingtem im Denken zu fassen, sondern auch als Fähigkeit zur Wahrnehmung der Mannigfaltigkeit dieses Verhältnisses; kurz: *»Mündigkeit« impliziert die Pluralitätskompetenz, d. h. das Vermögen, mit der nicht ineinander interpretierbaren Vielheit von vernünftiger Weltinterpretation umzugehen.* »Vernunft muß sich als Vermögen zur Thematisierung dieser neuartigen Grundsituation und zum Übergang zwischen unterschiedlichen Welt-Versionen bewähren.«¹⁹

II Religiöse Mündigkeit

Ich verzichte noch mehr als im ersten Teil dieses Essays auf alle wehrhaften Zitate und sichernden Fußnoten, wenn ich jetzt den Begriff der »Mündigkeit« in religiöser Perspektive betrachte. Nochmals: Religion sei hier verstanden als »Symbol« einer mich »unbedingt angehenden Macht«. Im »Symbol« findet das mich Bindend-Verbindliche seinen Ausdruck.

¹⁸ Vgl. für viele mögliche Beispiele die Untersuchung von Edward G. NORRIS über das deutsche und französische Schulsystem in Togo. In: NORRIS, E. G.: Die Umerziehung des Afrikaners. Togo 1895 bis 1938. München 1983.

¹⁹ WELSCH, W.: Vernunft, a.a.O., S. 395.

7

Ich erinnere zunächst an Daniel Friedrich SCHLEIERMACHERS Hinweis auf die Religion als »Anlage« im Menschen. Bekanntlich erfolgt SCHLEIERMACHERS Begründung dieser »Anlage« nicht empirisch-genetisch, sondern anthropologisch. Sie wurzelt in der für die menschliche Existenz charakteristischen Spannung von Dasein und Bewußtsein. Er nennt Religion ein »Gefühl«, und meint damit nicht bloß eine Empfindung, sondern das unmittelbare Selbstbewußtsein, einen Zustand des Ichs vor der Subjekt-Objekt-Differenz, der weder im Denken noch im Handeln eingeholt werden kann. Der Mensch erfahre sich selbst als ein Gegebenes und als ein Subjekt, das durch Kräfte bestimmt wird, die jenseits seiner Selbstbestimmung in Freiheit liegen. Ebenso knüpft er an die Ich-Metaphysik KANTS an, an die apriorische Struktur der denkenden Tätigkeit, was Erkenntnis und Handeln daran hindere, über die Bedingungen der Endlichkeit hinauszugreifen. Das *Universum* als *Einheitsgrund* bleibt jeder denkenden und handelnden Tätigkeit des Menschen vorausgesetzt. Die *Anschauung des Universums* nennt SCHLEIERMACHER *Religion*. Es geht ihm also nicht um den konkreten Glauben, auch nicht um Gott als Subjekt. Er ersetzt Gott aber auch nicht (wie ein Menschenalter später Ludwig FEUERBACH) durch das Subjekt Mensch, sondern verweist auf die im Universum wirkenden Kräfte. Eine Erziehung, die den ganzen Menschen im Blick hat und auf seine »Mündigkeit« aus ist, muß daher auch die Religion berücksichtigen.

Religiöse »Mündigkeit« ist von Schleiermacher her also gerade nicht als das Vermögen zu bezeichnen, mit Wirklichkeiten und Fragen umzugehen, die die Grenzen der Erfahrung und der sinnlich erkennbaren Welt überschreiten.²⁰ Im Gegenteil: Religiös mündig ist, wer weiß, daß sich diese Grenzen gerade nicht überschreiten lassen.

»Religiöse Mündigkeit« zeichnet sich also durch »Grenzbewußtsein« aus. Sie verdankt sich einer Erfahrung von Selbstbildung und Selbsttranszendenz²¹ im Ereignis des Innewerdens dessen, das bzw. der mich unbedingt anspricht. In jüdisch-christlicher Tradition hat dieses Ereignis einen in bestimmter Weise konnotierten Namen: Gott, *der Herr*, der dich

²⁰ Vgl. dazu James W. FOWLER im Blick auf den »Glauben« (*faith*, im Unterschied zu *belief* konkreter Glaube/Glaubensinhalt). In: FOWLER, J. W.: *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*. Gütersloh 1991, S. 30 ff.

²¹ Vgl. dazu die anregende Studie von JOAS, H.: *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt/M. 1999. Unter »Selbstbildung« (Bildung des Selbst) verstehe ich den (u. U. pädagogisch initiierten und begleiteten) Vorgang der Internalisierung und Habitualisierung von in einer Gesellschaft (oder einer ihrer »Subkulturen«) im intersubjektiven Diskurs aktuell und bis auf weiters zur Geltung gelangten Werte, die die Wahl- und Handlungsmöglichkeiten des Selbst notwendig begrenzen; unter »Selbsttranszendenz« die – z. B. durch die Begegnung mit dem Anderen ermöglichte – Erfahrung der Öffnung der »Ich-Grenzen« und also der Ich-Transzendenz, in der das Potential zur totalen oder partiellen Veränderung des Selbst zu sich selbst und zur Welt liegt.

befreit hat.²² »Mündigkeit« ist hier verstanden als Folge der Befreiung aus Knechtschaft; zum anderen ist »Mündigkeit« genau mit jenem Zustand identisch, der ihr als überwunden vorausliegt – mit dem der *Kindschaft*. Helmut THIELICKE: »Die Erlösung der Menschen zielt also auf seine Mündigkeit ..., sie befreit ihn aus der Knechtschaft zur Kindschaft.«²³ Theologische Anthropologie sollte über die hier auftretende Paradoxie »mündige Kindschaft« nicht hinausstreben. Sie würde sich damit nicht nur eines fruchtbaren Dialogs mit der modernen an KANT geschulten Philosophie begeben, sondern auch die Bedingungen der Möglichkeit der Distanznahme gegenüber der eigenen Natur und gegenüber der Gesellschaft verspielen. Denn die Begegnung »auf der Grenze« mit dem »ganz Anderen« ermöglicht die Distanz zu allem, was der Fakt ist; damit aber auch die Freiheit, es zu beurteilen und Entscheidungen zu treffen.

8

KANT und die ihm folgende Philosophie²⁴ trieben die Gedankenarbeit bis an die *Grenze* vor; *sie* ist also ein »erkenntnistheoretisches Aposteriori«, das sich als Apriori entpuppt. Religion kommt von der *Grenzerfahrung* her; *sie* ist ihr erkenntnistheoretisches Apriori, das sich als Aposteriori des göttlichen Handelns – als Bedingung der Möglichkeit der Erfahrung überhaupt – offenbart. In der Grenzerfahrung konvergieren beide; in der neueren Philosophie auch in der Akzeptanz der Pluralität ihrer sprachlichen und rituellen Symbolisierung; seit Beginn der Pluralismusdebatte vor etwa zwanzig Jahren schließlich auch in der Konnotation des Begriffs der »Mündigkeit« als Pluralitätskompetenz – verstanden als das Vermögen, eine reflektierte Wahl zu treffen, also bewußt auf andere Möglichkeiten zu verzichten. Die Grenzerfahrung (sowohl die philosophische als auch die religiöse) ermöglicht die innere Distanzierungsfähigkeit von gegenwärtigen Situationen ebenso wie operable persönliche Auswahlkriterien. Diese sind »strukturell subjektiv, d. h. die unter Bedingungen manifester Überkomplexität lebenden Menschen sind um ihrer Selbstbehauptung und Handlungsfähigkeit willen genötigt, auf eigene Selektionskriterien zu rekurrieren. Keine Institution ist strukturell in der Lage, in ihren Leitbildern und Normsystemen einen der komplexen Entscheidungssituationen der einzelnen angemessenen Satz von Entscheidungskriterien anzugeben, auch nicht die

²² Vgl. 5. MOSE 7, 8; 15, 15.

²³ THIELICKE, H.: Theologische Ethik. Band II/2. Tübingen 1958, S. 241.

²⁴ Heute auch Vertreter der evolutionären Erkenntnistheorie, vgl. RIEDL, R.: Mit dem Kopf durch die Wand. Die biologischen Grenzen des Denkens. Stuttgart 1994; Roth, G.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt/M. 1997 (stw 1275); VOLLMER, G.: Evolutionäre Erkenntnistheorie. Angeborene Erkenntnisstrukturen im Kontext von Biologie, Psychologie, Linguistik, Philosophie und Wissenschaftstheorie. 3. Aufl. Stuttgart 1991.

christlichen Kirchen. Lebensführung wird so zu einem Problem fortgesetzter persönlicher Entscheidungen.«²⁵

Philosophische und religiöse »Grenzerfahrung« als Bedingung der Möglichkeit von »Mündigkeit« liegen hier nah beieinander. Was aber macht die besondere Eigenart *religiöser* Mündigkeit aus?

9

Ich nenne nur einige mir wichtige Aspekte: den Dank, das Lob, die Liebe, die Vergebung, den Segen und den Einstand durch Handeln.

Die christliche hat mit allen Religionen gemein, daß sie Menschen zum *Dank* befähigt. Dankbarkeit kann als Antwort auf die Befreiung zur Kinderschaft verstanden werden. Ihr Ausbleiben und also die Undankbarkeit wäre ein Ausdruck der Unmündigkeit – religiös gewendet: der Sünde als Verweigerung des Einen, des Notwendigen, das Gott als dem Befreier zukommt: »Ich will dir danken in großer Gemeinde; unter vielem Volk will ich dich rühmen« (Ps. 35, 18). »Wenn ich sehe die Himmel, deiner Finger Werk, den Mond und die Sterne, die du bereitet hast: was ist der Mensch, daß du seiner gedenkst und des Menschen Kind, daß du dich seiner annimmst?« (Ps. 8, 5 f).

Auch der *Lobpreis* ist ein allgemein-religiöses Phänomen, das die christliche Religion mit anderen verbindet. Der christliche Lobpreis bezieht sich auf die Erlösungstat Gottes in Jesus Christus, darauf, daß in Jesus die uns in Unmündigkeit haltenden »Mächte und Gewalten« ihre Kraft verloren haben: »... ich bin gewiß, daß weder Tod noch Leben, weder Engel noch Fürstentümer, noch Gewalten, weder Gegenwärtiges noch Zukünftiges, weder Hohes noch Tiefes, noch keine andere Kreatur kann uns scheiden von der Liebe Gottes, die in Christus Jesus ist, unserem Herrn« (Rm. 8, 38 f). Ihre Entlarvung als Anmaßung ist die Begründung unserer »Mündigkeit« und damit unserer Befreiung zur

Liebe, in der wir uns von uns selbst ab- und dem »gänzlich verschiedenen Anderen« zuwenden.²⁶ Die Grenze, die Gott zieht, macht hellichtig für die Grenze, die der Andere für mich darstellt, ohne die ich nicht Ich und er nicht Er sein könnte. Die Grenzziehung Gottes ermöglicht, uns gegenseitig als »begrenzte« Subjekte wahrzunehmen und so unsere Verfügung über uns selbst aufzugeben, um uns selbst dem Anderen in Liebe zuzuwenden. »Wenn ihr ... liebend lebtet, wäre euer Leben erfüllt, die Frage nach dem Maßstab beantwortet, und der Zweifel am Sinn gelöscht ... Wer liebend lebt, lebt in Übereinstimmung mit dem Gesetz dieser Schöpfung, er ›versteht‹, wozu sie da ist, warum sie so ist: keine sich selbst organisierende

²⁵ KAUFMANN, F.-X.: Erkennen die Kirchen als alte »Global Player« ihre Möglichkeiten? Über die Zukunft des Christentums unter den Bedingungen der Moderne. In Frankfurter Rundschau vom 16. Juni 1999.

²⁶ BARTH, K.: Kirchliche Dogmatik IV, 2. 2. Aufl. Zürich 1964, S. 831.

Materie, kein Uhrwerk, keine Prüfung, kein bloß ästhetisches Phänomen.«²⁷ Die liebende Hingabe impliziert die Bereitschaft zur *Vergebung*. Wer vergibt, gibt Gott Raum und setzt auf *sein* befreiendes Handeln. Vergebung ist als Akt der Freiheit ein Akt der Befreiung von selbst verschuldeter Begrenztheit durch die Tat. Dadurch wird sie zum beziehungsstiftenden Handeln und ermöglicht den *Segen*, der alles »menschliche Handeln in den Horizont des Empfangens« stellt.²⁸ »Alles Tun des Menschen tritt in einen Rahmen, in dem Ausgang und Eingang von Gott behütet sind.«²⁹ Der Segen als eine »Grundgeste der jüdisch-christlichen Tradition«³⁰ weckt »die Bereitschaft, das Leben anzunehmen: als ein kostbares Geschenk, das der Mensch nicht selbst herstellt, als eine begrenzte Lebenszeit, die gerade in ihren Grenzen sinnvoll und wertvoll ist, als ein Bruchstück der großen Schöpfung Gottes, die in ihrem Sinn jedes kleine Leben unendlich übersteigt, aber auch in sich aufnimmt. Der Segen verbindet alle kleinen Hoffnungen der Menschen mit der großen Hoffnung auf Erlösung.«³¹ Der *Einstand im Handeln* als Aspekt »religiöser Mündigkeit« ist durch die eben genannten Aspekte bestimmt. Wie *alles* Gedachte sich im Handeln bewahrheitet, so auch die religiösen Gedanken: sie werden Gestalt im Handeln. Die »Mündigkeit« eines Christen äußert sich darin, ob er dem Dank, dem Lob Gottes, der Liebe, der Vergebung und dem Segen im Handeln Gestalt zu geben fähig ist. Kann er das, hat er auch die Pluralitätskompetenz. Denn wer dankt, lobt, liebt, vergibt und segnet, weiß um die Vielfalt der in diesem Tun liegenden Möglichkeiten ebenso wie um die Vielfalt der möglichen Erfahrungen des unbedingt-bedingenden Gottes.

III Religiöse Erziehung

Und nun zur Bedeutung des *Religionsunterrichts* für die »religiöse Mündigkeit«! Sein – vermutlich bescheidener³² – Beitrag ist eingebettet in das Gesamt von religiöser Erziehung überhaupt. Dazu ein paar Bemerkungen und vier »Geschichten«.

²⁷ von HENTIG, H.: Glaube. Fluchten aus der Aufklärung. Düsseldorf 1992, S. 139; vgl. LÉVINAS, E.: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. München 1983, 3. Aufl. 1998, S. 281 f.

²⁸ Huber, W.: Kirche in der Zeitwende. Gesellschaftlicher Wandel und Erneuerung der Kirche. Gütersloh 1998, S. 151.

²⁹ A.a.O., S. 151.

³⁰ STEFFENSKY, F.: Segen: Die Grundgeste der jüdisch-christlichen Tradition. Hannover 1997.

³¹ HUBER, W.: a.a.O., S. 151.

³² Ergebnisse empirischer Untersuchungen legen nahe, seine Bedeutung für den Aufbau »religiöser Mündigkeit« trotz einer breiten Akzeptanz seiner Funktion beim Erwerb »religiöser Grund-

10

Alle religiöse Erziehung muß der grundlegenden philosophischen und religiösen Erkenntnis gerecht werden, daß »das Ganze« vom Menschen niemals erkannt werden kann. Im Unterschied zur Philosophie hofft der Glaube aber, daß Gott sich im einzelnen erschließen kann, freilich ohne seine Freiheit als der ihm ständig »Gegenüberseiende« zu verlieren. Gottes Freiheit begründet die Vielfalt seiner Erfahrungen. Zur »religiösen Mündigkeit« erziehen heißt darum zuerst und vor allem, die Zeugnisse seiner Freiheit in den anderen Religionen wahrnehmen und verstehen lernen.

»Religiöse Mündigkeit« äußert sich – wie gesagt – in Selbstbildung und Selbsttranszendenz. Der Beitrag der religiösen Erziehung besteht dann darin, den Einzelnen in geeigneter Weise dazu zu befähigen. Wie das konkret durch den theoretischen und praktischen Aufweis der Gründe und Ermöglichung von Dank und Lob, Liebe, Vergebung und Segen geschehen kann und auf welche Weise sie eingeübt werden können, muß ich hier offen lassen. Ich möchte lediglich anmerken, daß man je nach Befähigung, Zeit und Ort, konkretem Lebenszusammenhang und empfangener Zuwendung mit unterschiedlichen Formen von »Mündigkeit« rechnen muß, deren Unterschiedlichkeit keine Über- oder Unterordnung der einen über die andere begründet, sondern Ausdruck der vielfältigen Gnadengaben des Heiligen Geistes (vgl. 1. Kor. 12-14) ist, durch die Gott »an der Zeit« sein will. *Alle* Formen der »Mündigkeit« werden der Freiheit der Kinder Gottes Gestalt geben.

11

Statt weiterer theoretischer Erörterungen hier die vier Geschichten; sie erzählen von Extremsituationen, an denen ich verdeutlichen kann, in welchem Verhalten ich »religiöse Mündigkeit« erkenne.

Zuerst ein Witz zur mündigen »Pluralismuskompetenz«: »Ein junger Amerikaner reist durch Indien, auf der Suche nach dem Sinn des Lebens. Er erfährt, daß ganz droben auf einem der unzugänglichsten Gipfel des Himalaya ein Heiliger lebt, von dem es heißt, er kenne die Antwort auf diese Frage. Der junge Amerikaner verbringt viele Wochen auf der Wanderschaft, unter großen Mühen und Strapazen, und erreicht endlich den Ort, wo der Heilige wohnt. Und da sitzt der weise Mann, reglos, den Blick auf den Mount Everest gerichtet. ›Ich heiße John P. Shultz«, sagt der junge Amerikaner. ›Ich bin aus Cleveland, Ohio, und suche nach dem Sinn des Lebens. Ich habe gehört, Sie wüßten ihn. Könnten Sie mir sagen, was der Sinn des Lebens ist?« – Ohne den Blick vom fernen Gipfel des Mount Everest abzuwenden, intoniert der Heilige feierlich: ›Das Leben ist wie

kenntnisse« nicht allzu hoch anzusetzen, vgl. ENGELHARDT, K., VON LOEWENICH, H., STEINACKER, P. (Hrsg.): Fremde Heimat Kirche. Die dritte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Gütersloh 1997, S. 103 ff.

die Lotusblüte.« – Der junge Amerikaner sagt nichts und sinnt über diesen dunklen Satz nach. Lange herrscht Schweigen. Dann tritt ein leichtes Stirnrunzeln auf das Antlitz des Heiligen, er wendet den Blick von dem fernen Bergesgipfel ab und fragt den jungen Amerikaner besorgt: »Oder haben Sie einen anderen Vorschlag?«³³

Erzählungen, Geschichten, die *story* kann man als Räume verstehen, in denen wir uns bewegen. Unsere Geschichte gibt uns Gewißheit unserer selbst und Orientierung unseres Handelns. Das gilt auch von »religiösen« Erzählungen. Zur »religiösen Mündigkeit« gehört daher die Beheimatung in seiner *story*. Diese Bedeutung von Geschichten wird an einer Begebenheit deutlich, die der amerikanische Neurologe Oliver Sacks erzählt: In einer Klinik lebte ein Mann, der durch eine schwere Krankheit an totaler Amnesie litt. Er wußte nicht wer er war, wo er sich aufhielt und was er gerade tat. Erstaunlich war, daß der Patient sich in der Liturgie der katholischen Messe, die jeden Sonntag in der Klinik gefeiert wurde, mit großer Sicherheit bewegte und nicht nur sowohl alle Handlungen als auch alle Worte in der vorgegebenen Reihenfolge beherrschte, sondern auch mit dem Ausdruck der Freunde und Andacht beging. Es stellte sich heraus, daß er als Jugendlicher mit großer Hingabe Meßdiener gewesen war und die »Geschichte«, die die Liturgie »erzählte«, viele Male gehört und erlebt hatte. Sie hat sich ihm so eingepägt, daß selbst die schwere Krankheit nicht vermochte, sie als »Raum der Orientierung« wegzuwischen. War die Messe vorüber, war der Patient orientierungslos und zu kommunikativen Emotionen unfähig wie zuvor.³⁴

Ein religiös motivierter Lebensentwurf kann – manchmal in einer einzigen Szene sich verdichtend – im Handeln eines Menschen Gestalt gewinnen: Dietrich BONHOEFFER wurde am Montag, dem 9. April 1945, in den frühen Morgenstunden erhängt. Nur ein Augenzeuge hat von dieser letzten Stunde berichtet. Es war der Lagerarzt, dem sich das, was er damals sah und zehn Jahre später niederschrieb, tief eingepägt hat: »Am Morgen des betreffenden Tages etwa zwischen 5.00 und 6.00 Uhr wurden die Gefangenen, darunter Admiral CANARIS, General OSTER, General THOMAS und Reichsgerichtsrat SACK aus den Zellen geführt und die kriegsgerichtlichen Urteile verlesen. Durch die halb geöffnete Tür eines Zimmers im Barackenbau sah ich vor Ablegung der Häftlingskleidung Pastor BONHOEFFER in innigem Gebet mit seinem Herrgott knien. Die hingebungsvolle und erhörungsgewisse Art des Gebetes dieses außerordentlich sympathischen Mannes hat mich auf das Tiefste erschüttert. Auch an der Richtstätte selbst verrichtete er noch ein kurzes Gebet und bestieg dann mutig und gefaßt

³³ Gefunden bei BERGER, P. L.: Erlösendes Lachen. Das Komische in der menschlichen Erfahrung. Berlin, New York 1998, S. XIV.

³⁴ Vgl. SACKS, O.: Der verlorene Seemann. In: Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte. Reinbek bei Hamburg 1990, S. 42 ff.

die Treppe zum Galgen. Der Tod erfolgte nach wenigen Sekunden. Ich habe in meiner fast 50jährigen ärztlichen Tätigkeit kaum je einen Mann so gottergeben sterben sehen.«³⁵

Die Fähigkeit, »Rechenschaft ablegen« zu können, nannte ich als Kriterium »religiöser Mündigkeit«: Nun mögen sich viele gute Gründe für ein bestimmtes Verhalten anführen lassen, die Prämissen mögen in sich kohärent, die Erzählungen faszinierend sein – irgendwann kann es geschehen, daß man sein Handeln nicht mehr begründen kann, daß man auf eine Prämisse stößt, die sich nicht mehr weiter begründen läßt. Hier ist »harter Felsen«, und der »Spaten biegt sich zurück«, wie Ludwig WITTGENSTEIN plastisch formuliert. »Ich bin dann geneigt zu sagen: ›So handle ich eben.«³⁶ Hier stößt zuletzt auch die Pluralitätskompetenz an die Grenze, von der ein Bewußtsein zu haben »Mündigkeit« ausmacht. Davon erzählt die folgende Geschichte.

Arnold SCHOENBERG zitiert in einem seiner Oratorien den Bericht eines jüdischen Mannes von einem Proqram der Nazis in Warschau, den er, wie er schreibt, »aus erster oder zweiter Hand« erhalten hat:

»An das meiste kann ich mich nicht mehr erinnern – ich muß lange bewußtlos gewesen sein.

Ich erinnere mich nur an den großen Moment, als alle wie auf Verabredung das alte, so lange Jahre vernachlässigte Gebet anstimmten – das vergessene Glaubensbekenntnis.

Aber es ist mir unbegreiflich, wie ich unter die Erde geriet und in Warschaws Abflußkanälen so lange Zeit leben konnte.

Der Tag begann wie gewöhnlich. Wecken noch vor Morgengrauen. Heraus, ob ihr schlieft, oder ob Sorgen euch die ganze Nacht wachhielten: Ihr wurdet getrennt von euren Kindern, von eurer Frau, von euren Eltern, ihr wißt nicht, was mit ihnen geschah. Wie könntet ihr schlafen!

Wieder die Fanfaren: ›Heraus! Der Feldwebel wird wütend!‹ Sie kamen, manche langsam, die Alten, die Kranken; manche mit nervöser Hast. Sie fürchten den Feldwebel. Sie rennen so gut sie können. Umsonst! Viel zuviel Lärm! Viel zuviel Bewegung und nicht schnell genug!

Der Feldwebel brüllt: ›Achtung! *Stilljestanden!* Na, wird's mal, oder soll ich mit dem *Jewehrkolben* nachhelfen? Na *jut*, wenn ihr's denn durchaus haben wollt!‹

Der Feldwebel und seine Soldaten schlagen jeden: Jung oder alt, stark oder krank, schuldig oder unschuldig – es war grauenvoll, das Klagen und Stöhnen zu hören.

Ich hörte es, obgleich ich sehr geschlagen worden war – so sehr, daß ich

³⁵ ZIMMERMANN, W.-D. (Hrsg.): *Begegnungen mit Dietrich BONHOEFFER*. 4. Aufl. München 1969, S. 192.

³⁶ WITTGENSTEIN, L.: *Philosophische Untersuchungen*. In: *Werkausgabe* Bd. 1. 6. Aufl. Frankfurt/ M. 1989, S. 350, Nr. 217.

umfiel. Wir alle, die am Boden lagen und nicht aufstehen konnten, wurden nun über den Kopf geschlagen.

Ich war wohl besinnungslos. Als nächstes hörte ich einen Soldaten sagen: ›Die sind alle tot!‹ Und danach der Befehl, uns fortzuschaffen.

Ich lag abseits – halb bewußtlos. Es war sehr still geworden – Angst und Schmerz – dann hörte ich den Feldwebel: ›Abzählen!‹ Sie begannen langsam und unregelmäßig: Eins, zwei, drei, vier ... ›Achtung!‹ brüllte der Feldwebel wieder. ›Rascher! Nochmal von vorn anfangen! In einer Minute will ich wissen, wie viele ich zur Gaskammer abliefere! Abzählen!‹

Und wieder begannen sie, erst langsam: Eins, zwei, drei, vier, dann immer schneller, so schnell, daß es schließlich wie das Stampfen wilder Rosse klang, und dann auf einmal – ganz unvermittelt – beginnen sie das SCHEMA ISRAEL zu singen: Höre Israel, der Ewige, unser Gott, ist ein einiges, ewiges Wesen! Du sollst den Ewigen, deinen Gott, lieben von ganzem Herzen, ganzer Seele und ganzem Vermögen! Die Worte, die ich dir jetzt befehle, sollen dir stets im Herzen bleiben, du sollst sie deinen Kindern einschärfen und immer davon reden, wenn du zu Hause sitztest oder auf Reisen bist, wenn du dich niederlegst und wenn du aufstehst.«

12

Die sich in diesen vier Geschichten spiegelnde »religiöse Mündigkeit« lernt man wahrscheinlich nur ausnahmsweise im schulischen Religionsunterricht. Vermutlich sind Religionslehrerinnen und Religionslehrer auch überfordert, wenn sie die Forderung Fritz OSERS erfüllen wollen: »Solange Bedingungen der Möglichkeit für a) Erfahrungen, die durch Gebet oder Meditation religiös erschlossen werden, b) narratives Erleben, in das man sich voll und erschöpfend hineinbegibt, und c) kommunikativ-religiöse Gefühle fehlen, mangelt es der Religionspädagogik am Fundament ihrer Arbeit ... Wissen ohne Erfahrung ist auf dem Gebiet der religiösen Erziehung einseitig und ungenügend. Auf religiöse Erfahrung der Schüler zurückgreifen aber kann der Religionslehrer nicht mehr. Er muß sie zu einem Teil des religiösen Lernprozesses selbst machen.«³⁷ Ob das aber am Lernort Schule als einer Zwangsgemeinschaft möglich ist? Skepsis ist angebracht. Meiner Erfahrung nach ist das Problem des mangelnden Zusammenhangs von Lebenspraxis und Schule, konkret im Religionsunterricht das zunehmende Fehlen eines religiösen Verweisungszusammenhanges, von der Schule allein nicht zu lösen. Die Religionspädagogik ist auf den Lernort Gemeinde, Familie, Gruppe, Jugendarbeit usw. angewiesen.³⁸ Eines aber muß und kann der Religionsunterricht sicherlich leisten: Er kann

³⁷ OSER, F.: *Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie*. Gütersloh 1988, S. 197 (Siebenstern TB 740).

³⁸ Vgl. dazu GRETHLEIN, Chr.: *Religionspädagogik vor alten und neuen Herausforderungen*. In: *ZThK* 96, 1999, S. 136 ff.

didaktisch reflektiert und methodisch phantasievoll das Bewußtsein dafür aufbauen, daß wir auf Erfahrung von Selbstbildung und Selbsttranszendenz angewiesen sind, die uns erst zur Entwicklung von Autonomie als Disposition zu intentional kohärent gerichteten Wahrnehmungen, Beurteilungen und Wahlhandlungen befähigt. Selbstbildung und Selbsttranszendenz der Subjektivität finden bei allen Menschen eine ihrer »starken« Gestalten in der »religiösen Erfahrung«. Die kognitive Begegnung mit ihnen im Religionsunterricht kann sensibel machen für die Wahrnehmung von »religiöser Mündigkeit« in *allen* Religionen – für die Wahrnehmung und das Verstehen von Dank, Lob, Liebe, Vergebung, Segen und Handeln aus Glauben. Sie kann auch den Wunsch und die Sehnsucht nach eigenen religiösen Erfahrungen stärken. Sie durch den schulischen Religionsunterricht erfüllen zu können, ist eher unwahrscheinlich.

Literatur

- BARTH, K.: Kirchliche Dogmatik IV/2. Zürich ²1964
BARTH, K.: Kirchliche Dogmatik IV/4. Zürich ²1967
BERGER, P. L.: Erlösendes Lachen. Das Komische in der menschlichen Erfahrung. Berlin – New York 1998
BÖHM, W.: Was heißt: christlich erziehen? Fragen, Anstöße, Orientierungen. Würzburg – Innsbruck 1992
BREZINKA, W.: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zu einer praktischen Pädagogik. Ges. Schriften Band III. München – Basel 1993
BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. 1971, 2. Aufl. 1972
ENGELHARDT, K./VON LOEWENICH, H./STEINACKER, P. (Hrsg.): Fremde Heimat Kirche. Die dritte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Gütersloh 1997
FOWLER, J. W.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh 1991
GAMM, H.-J.: Kritische Schule. München 1970.
GRETHLEIN, CHR.: Religionspädagogik vor alten und neuen Herausforderungen. In: ZThK 96, 1999
HEITGER, M./WEGNER, A. (Hrsg.): Kanzel und Katheter. Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung. Paderborn – München – Wien – Zürich 1994, S. 533.
HENTIG, H.v.: Glaube. Fluchten aus der Aufklärung. Düsseldorf 1992
HUBER, W.: Kirche in der Zeitwende. Gesellschaftlicher Wandel und Erneuerung der Kirche. Gütersloh 1998
JONAS, H.: Die Entstehung der Werte. Frankfurt/M. 1999.
KANT, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Ders.: Werke in

- 10 Bänden. Hrsg. von W. WEISCHEDEL. Band 9: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt 1968
- KAUFMANN, F.-X.: Erkennen die Kirchen als alte »Global Player« ihre Möglichkeiten? Über die Zukunft des Christentums unter den Bedingungen der Moderne. In: Frankfurter Rundschau vom 16. Juni 1999.
- KLAFKI, W. et al.: Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden. Band III. Weinheim 1971
- LESSING, G. E.: Die Erziehung des Menschengeschlechts. Berlin 1780
- LÉVINAS, E.: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. München 1983, 3. Aufl. 1998
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968
- NORRIS, E. G.: Die Umerziehung des Afrikaners. Togo 1895 bis 1938. München 1983
- OSER, F.: Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie. Gütersloh 1988 (Siebenstern TB 740)
- RIEDL, R.: Mit dem Kopf durch die Wand. Die biologischen Grenzen des Denkens. Stuttgart 1994
- ROTH, G.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt 1997 (stw 1275)
- ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover 1971
- SACKS, O.: Der verlorene Seemann. In: Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte. Reinbek bei Hamburg 1990
- SCHÄFER, K. H. und SCHALLER, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971
- SCHMID-JENNY, A.: Glaube und Erziehung. Zu Verlust und Wiedergewinnung der religiösen Fragestellung in der Pädagogik. Würzburg 1995, (Glaube und Erziehung VII)
- SCHREIBER, A. W. (Hrsg.): Die Edinburger Welt-Missions-Konferenz. Bilder und Berichte von Vertretern deutscher Missionsgesellschaften. Basel 1910
- STEFFENSKY, F.: Segen: Die Grundgeste der jüdisch-christlichen Tradition. Hannover 1997
- THIELICKE, H.: Theologische Ethik. Band II/2. Tübingen 1958
- TILICH, P.: Systematische Theologie. Band I. Stuttgart 1956
- VOLLMER, G.: Evolutionäre Erkenntnistheorie. Angeborene Erkenntnisstrukturen im Kontext von Biologie, Psychologie, Linguistik, Philosophie und Wissenschaftstheorie. 3. Aufl. Stuttgart 1991
- WELSCH, W.: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/M. 1996
- WITTGENSTEIN, L.: Philosophische Untersuchungen. In: Werkausgabe Bd. 1. 6. Aufl. Frankfurt/M. 1989
- ZIMMERMANN, W.-D. (Hrsg.): Begegnungen mit Dietrich Bonhoeffer. 4. Aufl. München 1969

Körper: Konstrukt, Kunstwerk, Krücke

Werner Michl

Körper und Erziehung ist ein vernachlässigtes Thema in der deutschen Pädagogik, nimmt man die Sportpädagogik aus, die sich jedoch meistens mit der körperlichen Leistungsfähigkeit beschäftigt und die persönlichkeitsbildende Wirkung von Bewegung und Sport als erfreuliches Nebenprodukt betrachtet. Ohne Zweifel lebt die deutsche Pädagogik auch mit dem Stigma nationalsozialistischer Ideen. Als ich vor kurzem einem Kollegen den Titel »Bewegung, Begegnung und Bildung« für ein Buchprojekt vorschlug, machte sich lähmendes Entsetzen breit über mein grobschlächtiges historisches Verständnis. Offensichtlich bin ich in der Gnade der späten Geburt, denn diese Argumente berühren mich kaum. Dass der Mensch über und mit dem Körper lernt ist auf Grund dieses historischen Stigmas lange genug verdrängt worden. »Die Grenzen des Körpers kennenzulernen ist ein erfolgreicher Weg, sich selbst zu finden – wie viele Religionen der Welt bewiesen haben«, meint der Kultethnologe Nigel BARLEY (1999, 73). Im Rahmen dieses Beitrages möchte ich mehrere Zugänge zum Körper beschreiben, den Körper aus mehreren Perspektiven begutachten. Ich will im Folgenden den Körper als eine Konstruktion betrachten, dann im Steinbruch der Philosophiegeschichte einige Kristalle herausklopfen, die bei genauerer Betrachtung die Triade Denken, Bewegung, Erziehung enthalten. In einem dritten Schritt gehe ich dem neuen Körperverständnis nach und versuche, aus einer ethnografisch-ethnologischen Perspektive einen Blick auf unsere Jugendkultur zu werfen. Im vierten Abschnitt möchte ich vom beschädigten Körper reden, vom Körper als Krücke oder Krüppel.

Körper und Konstruktion der Wirklichkeit

»Wir nehmen nichts Sicheres wahr; sondern unsere Wahrnehmungen sind abhängig von der Verfassung unseres Körpers.«

Demokrit

Ein flüchtiger Blick durch die Scheibe einer Bahnhofsbuchhandlung verdeutlicht recht schnell was en vogue ist. »Peter Mosleitners Magazin – PM« propagiert die neue »Lust auf Abenteuer«, »Psychologie heute« stellt fest, dass es einen »Neuen Spaß am Körper gibt«, die Zeitschrift »Fit for Fun« berichtet über Fitnessstudios und die Trendgazette »Men's Health« verspricht »Muskeln ohne Hanteln«. Körper ist in, auf ihn kann man sich verlassen, Kopf ist out und Herz war Trumpf. Damals, mitten in meiner Pubertät, pflegten wir den Spruch, dass wir beim Duschen an uns herab gesehen haben und nur einen fanden, der uns hängt. Heute hängen wir am Körper, er ist verlässlich, wenigstens 50 oder 60 Jahre, manchmal länger. Inzwischen gibt es ja auch 70-jährige Marathonläufer. Manchmal funktioniert er aber von Anfang an nicht so, wie es erwartet wird, durch den Autoverkehr zerstört oder gerade bei jener Tätigkeit, die ihn stählen soll: beim Sport. Trotz Hochleistungsmedizin versorgen Autos und Extremsportarten die Gesellschaft mit Behinderten.

»Sport ist Mord«, pflegte Winston Churchill zu sagen. Er hat fast recht. Vier Operationen habe ich hinter mir; dort wurden Schäden behoben, die durch Klettern, Radfahren, Fußballspielen und Skifahren verursacht wurden. Blicke ich zurück auf meine Körperkonzeptionen der Kindheit und Jugend, dann fällt mir auf, dass die Grenze zwischen Krüppel und Kultkörper fließend ist. Hier einige Beispiele. Mit Albert gingen wir 1968 eine Skitour. Nach zwei Stunden machte er erschöpft Pause und entschied, an dem sonnigen Plätzchen zu bleiben. Wir zogen nun zu zweit unsere Spur in den wehmütigen Frühjahrsschnee und wunderten uns über diese frühe Ermüdung. Die Verwunderung dauerte nicht lange, denn wir hatten verdrängt und jetzt fiel es uns beschämt ein, dass Albert mit einem Bein hinkte. Er hatte Kinderlähmung, war aber sonst so sportlich und gesellig, dass wir seine Behinderung vergaßen.

Zehn Jahre später erlebte ich fast eine Duplizität der Ereignisse: Als Studenten pachteten wir eine Berghütte, die wir mit selbst gefertigten Holzschindeln gedeckt hatten. Nun sollte der Ofensetzer einen gemütlichen Kachelofen bauen. Wir schleppten Sand, Zement, Kacheln und Werkzeug mühselig hoch zur Hütte. Der Ofensetzer, etwa 50 Jahre alt, ging ohne Gepäck und steten Schrittes nach oben. Am Bach machten wir Rast, packten die Brotzeit aus und kamen ins Gespräch. Er erzählte, dass er doch ein wenig müde sei. Wir entgegneten, dass wir dafür Verständnis haben. Und

er erklärte uns dann, dass es mit seinem Holzbein doch nicht so schnell voranginge. Uns fielen die Kinnladen herunter und glaubten es erst, als er sein Holzbein entblößte. Solche beschämenden Augenblicke werden auch in der Literatur beschrieben.

In dem fulminanten Roman »Ungeduld des Herzens« beschreibt Stefan Zweig die aufwühlenden Gedanken des Leutnants, der gerade die schöne Tochter des Hauses zum Tanz aufforderte. Doch Edith, das blieb dem feischen Leutnant bislang verborgen, ist gelähmt. Sie bricht in Tränen aus, der Skandal ist perfekt. Die anderen Gäste sind entsetzt über den Fauxpas. »Sind Sie wahnsinnig geworden...? Wissen Sie denn nicht? ... Haben Sie denn nicht gesehen...?« »Nein«, stottere ich, zernichtet von diesem neuen und ebenso unverständlichen Entsetzen. »Was gesehen? .. Ich weiß doch nichts. Ich bin doch zum erstenmal hier im Hause.« »Haben Sie denn nicht bemerkt, dass Edith ... lahm ist ...? Nicht ihre verkrüppelten Beine gesehen? Sie kann sich doch keine zwei Schritte ohne Krücke fortschleppen.« (ZWEIG 1968, 31)

Wenig später erlebte ich eine ganz andere Grenzüberschreitung. Wir besuchten den Bruder eines Freundes in der Jugendpsychiatrie in Attel. Anschließend aßen wir in der Dorfwirtschaft und hatten nach zwei Halben Bier offensichtlich auch das Bedürfnis, uns wie seelisch Behinderte zu benehmen. Wir krochen unter den Tisch, tranken tollpatschig, lallten Worte, und steigerten uns gewaltig in unsere Rolle hinein. Was uns aber am meisten erstaunte war, dass wir aus dieser Rolle nicht mehr herausfanden. Vom Wirt zurechtgewiesen, wollten wir wieder in unsere eigene Rolle schlüpfen. Allein der Wirt und die wenigen Gäste waren sich sicher: Auch die von Attel klingen manchmal vernünftig, aber meistens spinnen sie halt. Alle unsere Beteuerungen waren vergeblich, für die anderen Gästen waren wir keine Studenten, sondern Mitbewohner von Attel, und dahin wünschten sie uns zurück. Über unsere jetzt verzweifelten Bemühungen, die Wirklichkeit zurechtzurücken, lachten sie nur und hielten es für eine geschickte Erfindung. Die Wirklichkeit zerfloss uns unter den Händen. Wir waren einer anderen Konstruktion ausgeliefert und konnten einigermmaßen nachempfinden, wie verzeifelt schizophrene Menschen mit ihrer privaten Weltanschauung sind, die sie mit niemandem teilen können. Je mehr wir uns abmühten, um so klarer wurden wir als Psychatriepatienten abgestempelt. Wir verließen verstört das Gasthaus und spürten, wie schnell Stigmatisierung geschieht.

Warum erzähle ich Ihnen Geschichten? Weil sie den schmalen Pfad zwischen Traumkörper und traumatisierten Körper, zwischen gesunder und kranker Seele aufzeigen. Und wer ist hier behindert, der Ofensetzer, der mit seinem Holzbein eine dreistündige Bergtour durchhält, oder ein fettleibiger Zeitgenosse, der nach 20 Minuten aus der Puste kommt. Wer hat mehr Bewegungsfreiheit, Albert, der durch die Kinderlähmung gezeichnet wurde oder ein Freund von mir, dessen Hygienephobie ihn vom sommer-

lichen Biergartenbesuch, geschweige von der Übernachtung in der Berghütte, abhält? Behinderung, so scheint es, ist eine sehr subjektive Konstruktion. Gewiss, einiges lässt sich objektiv klar deuten, aber vieles muss man erst sehen und erkennen.

Die weinende Edith leidet ohne Zweifel zutiefst an Ihrer Behinderung, Albert geht fast selbstverständlich damit um. Nicht selten werden Behinderungen geradezu verklärt. So entwickelt Dustin HOFFMANN in »Rain Man« solche Merkfähigkeiten, dass er die Spielbank sprengt, Tom HANKS durchläuft in »Forrest Gump«¹ als Lernbehinderter die USA und eilt von Erfolg zu Erfolg, der Film »Gilbert Grape – Irgendwo in Iowa« erzählt von den Hindernissen des geistig behinderten Arnie – und von deren Überwindung, und Armin MÜLLER-STAHLE treibt in »Shine« seinen Sohn David HELFGOTT in den Wahnsinn – und letztlich doch zum künstlerischen Welterfolg. Neben den objektiv feststellbaren körperlichen und geistigen Behinderungen gibt es auch Hindernisse in unseren Köpfen, Behinderungen als gesellschaftliche Zuschreibungen oder gar als Produkte. Manchmal treten sie ja auch nach pädagogischen Versäumnissen zu Tage, wie zum Beispiel in dem Kultbuch »Schlafes Bruder«. Niemand erkennt das außergewöhnliche musikalische Talent von Elias, der sich schließlich das Leben nimmt. SCHNEIDER (1995, 13): »Die Beschreibung seines Lebens ist nichts als die traurige Aufzählung der Unterlassungen und Versäumnisse all derer, welche vielleicht das große Talent dieses Menschen erahnt haben, es aber aus Teilnahmslosigkeit, schlichter Dummheit, oder wie jener Cantor GOLLER, Domorganist zu Feldberg, ... aus purem Neid verkommen ließen. Es ist eine Anklage wider Gott, dem es in seiner Verschwenderlaune gefallen hatte, die so wertvolle Gabe der Musik ausgerechnet über ein Eschberger Bauernkind auszugießen, wo er doch hätte absehen müssen, dass es sich und seine Anlage in dieser musiknotständigen Gegend niemals würde nutzen und vollenden können.«

Das Niemandsland zwischen gesund und krank, zwischen behindert und – sollen wir normal oder nicht-behindert sagen? Welches Adjektiv steht dem »behindert« eigentlich gegenüber? – wird zur Nebelzone, die verschiebbar ist, die Kluft zwischen Kultkörper und Krücke ist schnell überwunden und so manche Fitness freaks tragen am Alterungsprozess ihres Körpers oft schwerer als so mancher Körpermuffel. Nichtbehindert steht eigentlich nur für den Mittelwert einer Population, würden alle Rollstuhl fahren, wären die Fußgänger die Behinderten. Und weiter: Legastheniker kann es in schriftlosen Kulturen nicht geben und die Ekstase eines sibirischen Schamanen wurde von den frühen Ethnologen schnell als arktische Hysterie abgetan². Behinderung darf also als ein Konstrukt bezeichnet werden, das

¹ »Forrest Gump« könnte man übersetzen mit dem tumben Tor, der aus dem Wald kommt. Ein Motiv, das wir spätestens seit Wolfram von ESCHENBACHS Parzival kennen.

² »Ganz allgemein sind sie (die Schamanen, W. M.) zweifellos als die intellektuellen Spitzen-

sich aus subjektiver Befindlichkeit, gesellschaftlicher Zuschreibung und medizinisch-psychologischer Diagnose zusammensetzt.

Eine solche subjektive Konstruktion kann sehr weit gehen. Einige Menschen bezweifeln, dass es ihr Körper ist, in dem sie leben. Körperidentität ist ein Ergebnis von Bewusstseinsprozessen, die wiederum im Gehirn lokalisiert werden können. Bei Hirnschädigungen wurde unter anderem beobachtet, dass die Körperidentität verloren ging. Die Patienten waren nicht mehr der Überzeugung, dass dieser Körper mit seinen verschiedenen Teilen ihr Körper war. Diese Empfindungen kommen auch bei normalen Patienten vor. Sie leugnen, dass der Körper, der sie umgibt, der ihre ist (zit. nach ROTH 1999). Sie meinen, ihren Körper verlassen zu haben. Einige Beschreibungen von Grenzsituationen schildern ebenfalls, wie die betroffene Person den Körper verlässt. Mircea ELIADE schildert dies am Beispiel eines sibirischen Schamanen, der in Trance über den Himmelsbaum zu den Geistern aufsteigt und dabei seinen Körper zurücklässt. Eine Heilungszeremonie aus dem Märchen »Bruder Lustig« der Gebrüder GRIMM lässt sich damit vergleichen (vgl. dazu HECKMAYR/MICHEL 1998, 188f) – und ebenfalls das ekstatische nächtliche Schreiben von Franz KAFKA. Er schreibt am 26. Juni 1913 an Felice (zit. nach von MATT 1995, 281): »Mein Verhältnis zum Schreiben (...) ist unwandelbar in meinem Wesen (...) begründet. Ich brauche zu meinem Schreiben Abgeschiedenheit, nicht ›wie ein Einsiedler‹, das wäre nicht genug, sondern wie ein Toter, Schreiben in diesem Sinne ist ein tieferer Schlaf, also Tod, und so wie man einen Toten nicht aus dem Grabe ziehen wird und kann, so auch mich nicht vom Schreibtisch in der Nacht.«

Dazu passt auch die Aussage von Pablo PICASSO: »Während ich male, lasse ich meinen Körper draußen vor der Tür, wie die Moslems ihre Schuhe vor der Moschee.«

Seien es nun die Erfahrungen der Schamanen, des Bruder Lustig oder von Franz KAFKA – solche Phänomene des Austritts aus dem Körper finden wir auch in extremen natursportlichen Situationen. Reinhold MESSNER berichtet davon (HECKMAYR/MICHEL 1998, 189) und Manfred POSER (1998) hat zahlreiche Berichte dazu gesammelt. In der Nah-Tod-Erfahrung, wie z. B. beim Sturz beim Klettern, sieht man dem Geschehen relativ unbeteiligt und gelassen von außen zu, so als hätten sich Körper und Seele getrennt. Solche Erlebnisse treten bei Erschöpfung, Müdigkeit und beim entsprechenden natürlichen Umfeld auf, das wenig bis keine Stimulation bietet. Die einsame Skitour im undurchdringlichen Weiß, Eis-, Sand- oder Felswüste, die ewig dunkle Höhle. Max FRISCH hat die Begegnung mit sich selbst in einem Höhlenabenteuer in seinem Roman »Stiller« beschrieben (1975, 163 ff).

begabungen ihrer Gemeinschaft anzusehen. Sie sind die besten Kenner der Überlieferungen und der geistigen Dinge überhaupt, sind die Dichter und Sänger, die weisen Alten und nicht selten die politischen Führer« (SCHUSTER 1960, 32).

POSER, der diese Phänomene im Rahmen alpiner Aktivitäten untersucht hat, stellt lakonisch fest (ebd., 61): »Rational betrachtet ist die außerkörperliche Erfahrung eine Rechenleistung des Gehirns.« Peter SLOTERDIJK (1993) hat diese Rechenleistungen des Gehirns am Beispiel der christlichen Anachoreten dargestellt, jenen Einsiedlern der ersten Jahrhunderte nach Christus, die jahrzehntelang die Wüsteneinsamkeit aufsuchten, die Askese pflegten und unvorstellbare Entbehrungen hinnahmen. Ihr Weg zu Gott führte über die Wüsteneinsamkeit und die körperlichen Entbehrungen zu den Rechenleistungen des Gehirns, die dann die Existenz eines göttlichen Wesens meldeten. SLOTERDIJK beklagt (ebd., 106): »Der moderne Westen hat keine Mönche, und die letzten Mönche haben keine Wüste.« Ohne Zweifel suchen die Erlebnispädagogen mit ihren Jugendlichen die letzten kleinen Wüsten auf, und mit ein wenig Glück gelingen vertiefende Einsichten über die Körpererfahrung. Die Wahrnehmung ist abhängig von der Verfassung unseres Körpers, sagt Demokrit. Man darf diese Aussage auch umdrehen: Unser Körperverständnis ist abhängig von unserer Wahrnehmungsfähigkeit. So kann erlebnisorientiertes Lernen mit Kopf, Herz und Hand eine Spirale der Erkenntnisvertiefung begründen.

Pädagogische Aspekte des Handelns, Denkens und Lernens

»So wenig wie möglich sitzen; keinem Gedanken Glauben schenken, der nicht im Freien geboren ist und bei freier Bewegung – in dem nicht auch die Muskeln ein Fest feiern.

*Alle Vorurteile kommen aus den Eingeweiden.
Das Sitzfleisch – ich sagte es – die eigentliche Sünde wider den heiligen Geist.«*

Friedrich Nietzsche: Ecce Homo

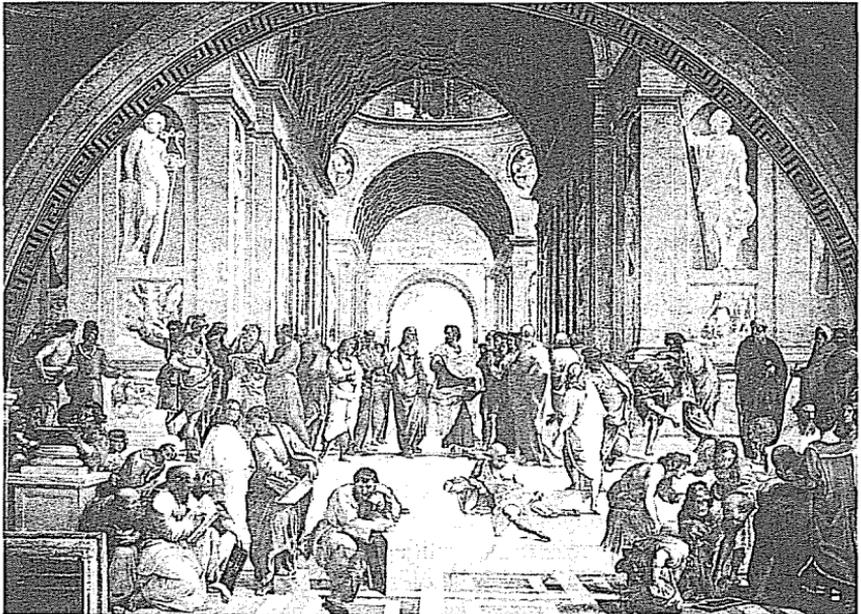
In der Bewegung mehr lernen zu können als nur sich besser zu bewegen, scheint nicht möglich zu sein, ja Bewegen und Lernen scheinen sich gleichsam auszuschließen. Unsere Pädagogik ist eine Sitzpädagogik, und die Erlebnispädagogik, das handlungsorientierte Lernen, Action Learning, Projektlernen oder wie die wiederentdeckten Lernformen auch immer bezeichnet werden, sind nur die seltenen Blumen in der Felsregion des Lernens. Auf diesem Felsen wird im Sitzen gelernt, in Schule und Hochschule, meist auch in der außerschulischen Bildung, in der beruflichen Bildung. Wir beugen unsere Häupter mit krummem Rücken über Bücher, lüften gelegentlich, um nicht im Bildungsmief zu ersticken, blicken zum Lehrer auf, schreiben nieder und gleichen in der Schule diese Einseitigkeit vermeintlich durch zwei Stunden Sport aus. Handeln und Lernen passen

scheinbar nicht gut zusammen. THALES von Milet, so überliefert eine Anekdote, philosophierte beim Gehen und fiel dabei in eine Baugrube. Eine Putzfrau, die das beobachtete, lachte ihn aus. SOKRATES hatte wenig übrig für den vergänglichen Körper. Deshalb fiel es ihm nicht schwer, den Schierlingsbecher zu trinken. PLATON forderte, dass die Philosophen die Geschicke des Staates in die Hand nehmen sollten. Als er selbst in diese Lage kam, ist er kläglich daran gescheitert. Da zog sich DIOGENES besser in die Tonne zurück, also ins Nichtstun und schien dabei sehr glücklich zu sein. Als er einen Knaben sah, der mit seiner Hand Wasser schöpfte, verzichtete er sogar auf seine Tasse. Die Leugnung und Verachtung des Körpers zieht sich durch die Philosophiegeschichte. PASCAL meint, dass »Alles Unglück auf der Welt nur davon (kommt, W. M.), weil der Mensch nicht in der Lage ist, sich ruhig in einem Zimmer aufzuhalten«. René DESCARTES zweifelte an allem, nur daran, dass er zweifelte, konnte er nicht zweifeln. Letzte und einzige Gewissheit war also das Denken. »Ich denke, also bin ich«, so sein berühmter Satz. Die letzte Gewissheit im ausgehenden 20. Jahrhundert scheint zu sein: »Ich spüre meinen Körper, also bin ich.«

Die klassische indische Philosophie hat mehr als die abendländische die Flucht in das Nichtstun und in das Nichtsein angetreten. Denn jeder, der handelt, sei es nun gut oder böse, wird wiedergeboren und an seinen Taten gemessen. Nur wer nicht handelt, kann diese Wiedergeburt verhindern, so ein Ergebnis des indischen Denkens. So wurde Techniken des Nichthandelns entwickelt, Techniken der Enthaltensamkeit, der Zählung manchmal auch der Vernichtung des Körpers, wie Askese, Yoga, Meditation. So wie bei den christlichen Anachoreten die Wüste zum letzten unleugbaren und unvermeidlichen Rest der Welt wird, das Fast-Nicht-Sein.

Es gibt aber auch andere historische Stränge, die für die Verbindung von Bewegung und Lernen sprechen. Denn letztlich leiten sich die Pädagogik und die wichtigste philosophische Schule des Altertums, die Peripatetik, aus dem Gehen ab. Die Peripatetiker, also Aristoteles und seine Schüler, entwickelten ihre philosophischen Gedanken gehend in der Wandelhalle, der Peripatos. Im Umhergehen wurde diskutiert und unterrichtet. Der paidagogos war der Knabenführer: pais – der Knabe, agogos – der Führer, Begleiter – heißt es im Altgriechischen. Meist waren es Sklaven, die die Knaben zur Schule führten, sie beaufsichtigten, zurechtwiesen. Das Unterwegssein, der gemeinsame Aufbruch, das Gehen, und die daraus resultierende Beziehung zwischen dem Knaben und dem Sklaven, das alles hat offensichtlich mehr geprägt als die schulische Unterweisung, denn es hat sich in der Sprache erhalten. In diesem Bild steckt schon etwas von der Verantwortung des Pädagogen und von den Möglichkeiten, dieser Verantwortung gerecht zu werden. Der paidagogos begleitet das Kind, er beschützt es, wenn notwendig, er hilft, berät und führt. Das alles gehört zur Erziehung. Das gemeinsame Unterwegssein und auf ein Ziel zugehen, das sind pädagogische Urbilder, die auch für unsere pädagogischen Bemü-

hungen stehen. Mit dem Gehen und Wandern beginnt auch die Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Die Jugend der Städte flieht vor der Welt der Erwachsenen und wählt das Wandern als Lebensstil. Die Bewegung des Wandervogel bedeutet auch die Entdeckung der Jugend als eigenständige Lebensphase. An dieser Stelle sollte man noch auf einen weiteren Begriff aus der Antike hinweisen: Mäeutik. SOKRATES nannte sich einen Mäeutiker. Die Mäeutik ist die Hebammenkunst. SOKRATES lehnte sich dabei an den Beruf seiner Mutter an und verwandte diesen Begriff als Metapher für seine Absicht: die Ressourcen der Menschen wecken, sie entdecken und fördern. Diese Mäeutik setzt die Selbsttätigkeit des Menschen voraus; nur wer selbst handelt, kann sich entdecken. Ein modernes Wort für Mäeutik lautet Empowerment. Nach Jahrhunderten des Sitzlerns liegt die Zukunft des Lernens wieder im Unterwegssein, virtuell unterwegs auf der Datenautobahn, beim Surfen im Netz, aber auch unterwegs sein mit dem Körper. Alle Lehrbücher der Lernpsychologie beweisen, dass im Handeln, mit den Sinnen, durch Anschaulichkeit am meisten gelernt wird, also mit und über den Körper. All dies lässt die Schul- und Hochschulpädagogen ziemlich kalt. An Hochschulen, auch an Fachhochschulen, gibt es Vorlesungen und Seminare. Der Begriff Seminaristischer Unterricht, der den Unterrichtsstil an Fachhochschulen kennzeichnen soll, existiert nur auf dem Papier. Was modernes Lernen bedeuten kann, hat RAFFAEL zu Beginn des 16. Jahrhunderts auf dem Bild »Die Schule von Athen« festgehalten.



RAFFAEL: Die Schule von Athen (1509 - 1510)

Dieses Bild zeigt Philosophen, Poeten, Mathematiker und Gelehrte anderer Disziplinen (vgl. im Folgenden MOST 1999), die lehren und lernen, die miteinander diskutieren oder für sich allein studieren. Sie kommen aus unterschiedlichsten Berufen und aus fernen Ländern. Das Lernen bei RAFFAEL ist also interdisziplinär und international; es geht über gesellschaftliche Schichten hinweg. Wir sehen junge Menschen und Greise, die miteinander reden, die schreiben, zuhören, zweifeln, verstehen, bewundern, nachdenken, Pause machen, umherlaufen. Das Lernen in Raffaels Schule von Athen ist nicht synchron, sondern individuell; jeder tut das, was er braucht. Was wir sehen, ist der stete Diskurs, nicht die Belehrung. Die zunehmenden Altersstufen – von links nach rechts – zeigen auch die Kontinuität des Lernens auf und suggerieren den Lernfortschritt. PLATON und ARISTOTELES führen in der Mitte des Bildes den einzigen Dialog. Sie sind ganz auf sich konzentriert und die Schüler lesen ihnen die Worte von den Lippen ab. Wir wissen, dass zwei Teamer oder Hochschullehrer – wir nennen das dann Team-Teaching – einen abwechslungsreicheren Unterricht vollbringen als zwei einzelne Teamer oder Lehrer.

Die Arbeitsgruppe im rechten Vordergrund des Bildes scheint gut zu funktionieren, im Gegensatz zur Lerngruppe im linken vorderen Teil des Bildes. Die Schüler rechts vorne sind intensiv in die Lösung eines geometrischen Problems vertieft. Hier wird erfolgreiches Lernen demonstriert. Der Lehrer scheut keine Mühen und kniet unbequem, damit die vier Schüler seinen Ausführungen folgen können. Diese vier Schüler stellen die vier Stufen des Erkenntnisprozesses dar:

- die Verstörung und Verwirrung durch ein Problem, die am Anfang eines erfolgreichen Lernprozesses steht,
- die Vermutungen, Hypothesen, Annäherungen. Das Motto könnte lauten: Alles Lernen ist Probleme lösen – frei nach POPPER (1994),
- das gezielte, systematische Fragen als wissenschaftliche Methode und
- die Erkenntnis der Lösung, die zur Befriedigung führt.

Im linken vorderen Bildteil werden Geheimnisse verborgen; zwei Männer verrenken sich die Hälse, um etwas von der Tafel sehen zu können.

Wissen kann auch als Geheimnis gehandelt werden, das dem Wissenden zu entreißen ist.

Dieser kleine Ausflug in die Bildbetrachtung, einer Urform erlebnispädagogischen Handelns (vgl. dazu HECKMANN/MICHL 1998, 21), zeigt, dass wirksames Lernen in der körperlichen und geistigen Bewegung liegt. Lernen ist innere und äußere Bewegung und die Erlebnispädagogik hat wesentlich zu dieser Erkenntnis beigetragen, die jetzt in Schulen und Hochschulen in den Verkleidungen des handlungsorientierten Lernens, des Erfahrungs- und Problemlöselernens und des »Action Learning« wiederentdeckt wird.

Körper als Kunstwerk

»Es ist durchaus möglich, dass Geist und Körper in verschiedenen Jahrhunderten leben.«

Eugène Ionescu

»Men's Health«, eine Lifestyle-Zeitschrift, vom Januar 1999 belehrt uns: »Nie war der Muskelaufbau leichter.« Durch sechs gymnastische Übungen mit einem Gummiband – nein: mit einem tube! – erreicht man einen gestählten Körper und ewige Jugend. Die gesellschaftliche Einstellung zum Körper hat sich geändert: »Ich habe meinen Körper, also bin ich.« Immer weniger ist unser Körper der Träger der Arbeitskraft. Nachdem Wissen zum Humankapital des ausgehenden 20. Jahrhunderts ausgerufen wurde, bleibt uns der Körper über als Erlebnisprojekt. Er wird zum Träger der Sexualität, Träger der Freizeitbetätigung, zum Statussymbol und zur Projektionsfläche einer neuen Körperästhetik. Moderne Körperpraktiken wie Piercing oder Tätowieren zeigen das, auch Fun- und Extremsportarten, der Run auf Fitnessstudios, der nächtelange Rave. Ein Raver sagte: »Du verstehst kein Wort, aber du verstehst die Welt.« – Das ist ein vorsymbolisches und vorsprachliches Weltverständnis, und der Körper wird so der einzige Bezugspunkt der postmodernen Identität.

Gibt es eine Vergangenheit des Körpers und eine Zukunft des Körpers, hat Körper Geschichte? Diese Frage lässt sich unter anderem am Beispiel des Tanzstils oder des Drogengebrauchs verifizieren

Schon die Jugendbewegung entdeckte in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts das Schwingen, ein ekstatisches Tanzen, dem Tanz der Sufis vergleichbar. Das Körperverständnis der 68er Zeit, also meiner Generation, ist im Rückblick gesehen doch recht marginal ausgeprägt. Die wichtigste körperliche Aktivität war wohl die Flucht von der Polizei; ansonsten können wir die Befreiung vor allem der männlichen Sexualität beobachten. Aber damit endet schon das Körperbewusstsein. Später entdeckte man die Körperarbeit, ein Begriff, der mich immer verwirrte, wohl deswegen, weil ich oft körperlich gearbeitet habe und mir dabei immer einen Arbeiter mit Schaufel vor einem Kieshaufen vorstelle. Körperarbeit war Körpererfahrung einer therapeutischen Schicht von Intellektuellen, die ihren Körper in sehr künstlicher Weise als Naturkörper entdeckten. Seit Beginn der 90er Jahre wird der Körper zu einer ästhetischen Inszenierung, inklusive Partydrogen und letztlich legalem Doping, wie die Tour de France 1998 bewiesen hat. Die Studie »Freizeit 2001« des BAT-Freizeitforschungsinstituts hat ergeben: 42 Prozent der Deutschen sucht im Sport Anstrengung, jeder fünfte will den Kampf (DILK 1999). Die Fitness-Junkies malträtieren den Körper, um sich selbst spüren zu können.

Lassen sie mich ganz persönlich werden: Als Vater einer 16jährigen Toch-

ter, die ihren Spaß an Tätowierung³ und Piercen auslebt, habe ich mich als körperfeindlicher 68er entlarvt. Tätowieren und Piercen waren vor 30 Jahren das Brandmal von Unterschicht und Kriminalität, ein Kennzeichen für Matrosen, Fremdenlegionäre und Knastis. Heute wird der Körper zum Kunstwerk. Steckt hinter der neuen Lust am Körperausdruck vielleicht auch ein Ruf nach Zeichensetzung, nach deutlichen und sichtbaren Zäsuren, die Erziehung, Entwicklung und Status bekräftigen? Als Pädagoge und Ethnologe erinnern mich die aktuellen Trends der Körperdekoration an die Praktiken vieler schriftloser Kulturen⁴, die ja sehr oft Einschnitte in Erziehung und Reifung darstellten. Ein ethnologischer Blick in das Körperverständnis der Kulturen der Welt trägt, so hoffe ich, etwas zum neuen Körperverständnis bei. Dabei handelte es sich nicht immer um Verschönerungen; viele Eingriffe in den Körper dienten rituellen Zwecken, der Beschwörung magischer Kräfte, der Verstärkung der eigenen Kräfte, der Fixierung eines gesellschaftlichen Status und der ethnischen Identität. Die Ergebnisse dieser Eingriffe könnte man denn eher als Körperverstümmelung bezeichnen, ja manchmal führen sie sogar zu Behinderung und Tod. Helmut STRAUBE (1964) hat in einem lesenswerten Aufsatz, die wichtigsten künstlichen Körperverstümmelungen in Afrika zusammengestellt⁵. Der sonst sehr nüchterne Afrikanist beschreibt die extremen Formen der Lippendehnung »als eine scheußliche Form der Verstümmelung« (1964, 703) und alle Ethnoromantik endet bei der Beschneidung der weiblichen Geschlechtsteile. STRAUBE beschreibt als weitere Körpereingriffe: die Entfernung eines Hoden, das Ausschneiden der Brustwarzen, Deformationen des Gebisses oder Fingerverstümmelungen – und das ist nur eine Kostprobe der Möglichkeiten! Auf der anderen Seite werden derzeit einige Körpertechniken schriftloser Kulturen als neue Ästhetik von Jugendlichen wiederentdeckt: Durchbohrungen, Tätowierung, Körperbemalungen. Den eigenen Körper zu schmücken diente auch der Abgrenzung gegenüber der Tierwelt, heute wird die Haut als Werbefläche zum Markt getragen. So fern scheinen wir heute diesem Denken der edlen Wilden nun doch nicht zu sein. Der französische Admiral und Weltumsegler Graf BOUGAINVILLE jedenfalls meinte 1766 nach einer Begegnung mit Frauen aus der Inselwelt des Stillen Ozeans: »So wie die europäischen Damen sich die Wangen rot

³ Ursprünglich. Tatauierung durch Narben oder Farben.

⁴ Ich verwende den unverdächtigen Begriff schriftlose Kulturen. Es handelt sich nicht um archaische oder primitive Gesellschaften. Mit Ausnahme der Sammler- und Jägergesellschaften könnte man auch von Stammesgesellschaften sprechen. An dieser Stelle danke ich Dr. Hildegard MATTHAI und Dr. Hartwig LATOCHA für viele wertvolle Hinweise und Notizen!

⁵ Diese Verstümmelungen sind meist Teil von Initiationsritualen. Meist geht es darum, den mythischen Tod zu erleiden. So sind Tätowierungen oft jene Wunden, die entstanden sind, als der Knabe vom Initiationstier, z. B. einem Löwen, verschlungen wurde. Dieses Sterben und Wiedergeboren-Werden wird in vielen Gesellschaften mit allen Möglichkeiten der dramatischen Realität vollzogen.

anpinseln, streichen sich die Damen in Tahiti die Hüften und das Hinterteil ihres Leibes dunkelblau an. Das gehört zum Putze und ist gleichzeitig ein Zeichen dafür, dass sie vornehmer sind als andere.« (PITZKE 1999) Der Körper ist nicht nur Sitz unserer Seele und Persönlichkeit, er verbindet uns auch mit der Außenwelt. Als solcher Botschafter kann er uns in die Quere kommen, wenn wir Körperkonventionen ablehnen oder durch Behinderung nicht den Konventionen entsprechen können. Entweder werden wir belächelt oder ausgelacht oder ausgestossen. Unser Erscheinungsbild ist immer ein Gradmesser unserer Integration in die Gesellschaft und umgekehrt freilich auch ein Indikator dafür, welche Kontrolle auf uns ausgeübt wird. So wie sich die ersten Missionare wunderten, sich manchmal befremdet abwandten und die Körperverzierungen und Körperverstümmelungen als Ausdruck barbarischen Denkens auslegten, so fällt es den toleranten Pädagogen zunehmend schwer, mit Irokesenschnitt, gepiercter Zunge und Schamlippe und Tätowierungen des ganzen Körpers umzugehen. Für die christlichen Missionare galt der Mensch als das Ebenbild Gottes, und sich zu tätowieren war verwerflich, weil man am göttlichen Werk herumpfuschte. Das rituelle Vakuum am Ende des 20. Jahrhunderts, verursacht durch eine aufklärungswütige Pädagogengeneration, durch nachlassende Bindungskraft der christlichen Kirchen, durch die Digitalisierung des Alltags – um nur einige Gründe zu benennen – zieht eine Welle von Verwilderungswünschen nach sich, die durch die Dekoration des eigenen Körpers eine Wiederverzauberung der Welt versuchen. Der Körper als Behälter und Ausdruck der Seele zeigt, wonach sich viele Jugendliche heute sehnen: nicht nur nach Verschönerung, sondern auch nach sichtbaren Zeichen, Symbolen, Vertiefungen.

Körper und Krücke: Erlebnispädagogik in der Behindertenhilfe

»Das Leben ist eine Krankheit, und der einzige Unterschied zwischen den Menschen besteht darin, daß sie sich in unterschiedlichen Phasen befinden.«

George Bernhard Shaw

Bei den folgenden Ausführungen lehne ich mich an das Buch »Erleben und Lernen« von Bernd HECKMAIR und mir an. Wer sich ausführlich über die erlebnispädagogische Praxis der Behindertenhilfe und Sonderpädagogik informieren will, sollte seinen Blick in die sonderpädagogische Fachliteratur werfen, sich den Videofilm »Grenzen erleben (1998)« zu Gemüte führen (neben dem Videofilm »Leben gewinnen«!) und vor allem Jochen RIEHLS (1999) neuesten Beitrag in dem Buch »Metaphern – Schnellstra-

Ben, Saumpfade und Sackgassen des Lernens« studieren. Ich steige ein mit dem Gedicht

Das Wasser und der Fels von Marion

»Stundenlang
schlägt die Welle gegen den Fels
der groß dasteht
und ihr den Weg versperrt
den Weg aufs offene Land
in einen anderen Teil der Welt.

Und mit jedem Schlag
scheint's als hätt' sie's geschafft
und ein kleines Stückchen Felsen
bricht ab.

Doch mit jedem Schlag
verliert sie auch ein Stück
von sich selbst
und es bleibt zurück in dem Fels.

Und das könnte auch das Geheimnis sein
das Wellen
und Felsen vereinen
denn jeder trägt in sich
ein Teil vom andern.«

Behinderte und Nichtbehinderte gehören zusammen wie das Wasser und der Fels. Bei einer internationalen Jugendbegegnung in Estland hat die 22-jährige schwer behinderte Marion dieses und viele weitere Gedichte geschrieben, die die deutschen und die estnischen Jugendlichen sehr beeindruckten. Die Reise hatte Marion offensichtlich sehr inspiriert, aber auch die Jugendlichen machten ganz neue Erfahrungen. Einige haben diese Reise fast aus der Perspektive eines Rollstuhlfahrers nachvollziehen können. Und bevor Marion an einem der letzten Abende ihre Gedichte vorgetragen hat, haben einige Jugendliche gemurrt. Ein sonst sehr offenes und nettes Mädchen meinte: »Musste die denn eigentlich nach Estland mitfahren? Die hätte doch auch in einem behindertengerechten Haus ihren Urlaub machen können. Überall müssen wir auf die warten. Alles ist so kompliziert mit der. Beim Essen kann man gar nicht zuschauen und wenn sie was sagt, dann versteh' ich sie meistens sowieso nicht. Die behindert uns nur!« Einige waren der gleichen Meinung, andere enthielten sich der Stimme, und es gab auch einige Gegenstimmen. Bald waren wir bei grundsätzlichen Fragen angelangt. So schnell bildet Reisen, durch offene Fragen, durch

Thesen, durch Herausforderungen, vor die uns – in diesem Falle – behinderte Menschen stellen (vgl. WILKEN 1998).

Verbindungslinien in Praxis und Theorie

Eigentlich ist es eine Selbstverständlichkeit, Behindertenhilfe und Erlebnispädagogik miteinander zu verbinden! Die deutschsprachige Fachliteratur allerdings ließ hier viel zu wünschen übrig: Entweder gibt es so wenig praktische Erfahrungen oder die in der Behindertenhilfe tätigen Pädagoginnen und Pädagogen sind etwas schreibfaul. Ganz anders ist die Situation in den USA. Eine Dia-Show über Ropes-Courses in den USA⁶ zeigt behinderte Menschen mit großer Selbstverständlichkeit in Aktion. Da schwingt sich ein Rollstuhlfahrer wie Tarzan von Ast zu Ast, ein anderer klettert Bäume hoch, zieht sich über eine wackelige Hängebrücke, balanciert mit dem Rollstuhl von Baum zu Baum. Andere Beiträge berichten von Behinderten, die mit Huskies und Hundeschlitten das winterliche Amerika durchqueren. Aufsehen erregte vor kurzem in der deutschen Presse ein Mann, der mit seinem Hund die Appalachen von Nord nach Süd durchquerte. Eine der härtesten Fußwanderungen der Welt! Der Mann war nicht nur allein unterwegs, konditionsstark und zäh, sondern auch blind. Es ist fast müßig weiter zu überlegen, denn fast alles ist möglich. »Der Rollstuhl bleibt an Land« so beschreibt Andreas KLING (1989) seine Segelerfahrungen mit körperbehinderten Jugendlichen in der »Zeitschrift für Erlebnispädagogik« und Gustav HARDER, Leiter der OUTWARD BOUND Bildungsstätte in Baad/Kleinwalsertal, berichtet von seinen Erfahrungen über eine Erlebniswoche mit geistigbehinderten Jugendlichen in »Jugendschutz heute« (2/1990, S. 14f). In Heft 5/94 der Zeitschrift e&l wurden die Ergebnisse einer Fachtagung des Forum Erlebnispädagogik zu diesem Thema festgehalten. Der Autor führte Höhlentouren mit lernbehinderten Jugendlichen durch. Franz-Josef WAGNER (1995) hat sich als einer der ersten diesem verwaisten Gegenstand angenommen. Wieso auch sollen geistig-, körper- oder lernbehinderte Jugendliche nicht Schlauchboot- oder Kajakfahren, eine Rad- oder Höhlentour unternehmen, klettern oder Skitouren unternehmen?

⁶ Irmelin KÜTHE von OUTWARD BOUND Deutschland hat mir diese Dias zur Verfügung gestellt – herzlichen Dank!

Radel-Rollfiets-Tour von Linz nach Wien

In diesem Projekt fuhren Studierende der Georg-Simon-Ohm Fachhochschule Nürnberg, Fachbereich Sozialwesen, mit schwerstbehinderten Jugendlichen aus dem Wichernhaus in Altdorf mit besonderen Fahrrädern, sogenannten Rollfietsen, von Linz nach Wien (MICHEL/RIEHL 1996). Dabei stellten sich grundsätzliche Fragen. Lässt sich die Erlebnispädagogik überhaupt mit der Sonderpädagogik verbinden, wo doch für Rollstuhlfahrer jede Fahrt in die Stadt zum unwägbaren Abenteuer wird, wo jede Bordsteinkante eine fast unbezwingbare Herausforderung darstellt, wo ein Haus ohne Lift unbetretbares Terrain bleibt und eine Straßenbahn ohne Hilfe kaum bestiegen werden kann? Endet da nicht jeder Gedanke an natur-sportliche Aktivitäten im konkreten Debakel des Alltags, in der schmerzlichen Erkenntnis, dass vieles auf der Welt für behinderte Menschen für immer verschlossen sein wird? Und bestehen nicht berechtigte Zweifel an der so ganz anderen Erlebnisfähigkeit von Menschen mit einer Behinderung? Wo bleibt der Sinn des ganzen Aufwands, wenn das Erlebte, die Mühen, die Leiden und die Freuden, wie im Falle einer behinderten Teilnehmerin mit Erinnerungsschwierigkeiten, nach Tagen wieder gänzlich vergessen wird? Und was bleibt, wenn die Jugendlichen wieder zurückgekehrt sind ins Wichernhaus, wo die Grenzen der Bewegung und des Erlebens allzu deutlich abgesteckt sind? Wird nicht die Enttäuschung über die notwendigen Verzichte und Versäumnisse im Alltag eines behinderten Menschen verstärkt durch die Erinnerung an die Erlebnisse einer solchen Radtour?

Oder sind das alles womöglich nur vorgeschobene Ausreden, Hilfsargumente, die sich damit begnügen, dass behinderte Menschen im Alltag versorgt sind, dass sie bestens betreut, gewissenhaft gepflegt, und schließlich auch erzogen und gebildet werden? Das Gegenteil einer blinden Aktionspädagogik ist eine pädagogische Haltung, die so lange aus Unsicherheit, theoretischen Einwänden, vermeintlichen Unwägbarkeiten mit dem Handeln zögert, bis ihr die Qualität »pädagogisch« verloren geht und die Haltung zur Unbeweglichkeit erstarrt. Mit welchem Recht werden behinderten Jugendlichen jene Erlebnisse vorenthalten, die den nichtbehinderten Jugendlichen von der Erlebnisgesellschaft und der Erlebnispädagogik mit großer Selbstverständlichkeit geboten werden? In der Sonderpädagogik, so könnte man behaupten, ist die Antwort darauf zunächst etwas leichter zu geben als in der Jugendarbeit oder im Bereich der Hilfen zur Erziehung. Denn hier sind die Defizite klarer zu definieren und daher die Ziele deutlicher vor Augen: Leben in Selbständigkeit, sich allein versorgen können, sinnvolle Arbeit und eigene Wohnung. Die Arbeit in den Werkstätten für Behinderte, im Wohnheim und in den Wohngruppen, in den Außenwohngruppen, aber auch im Rahmen der Frühförderung, den Schulen für Körperbehinderte oder Geistigbehinderte, den heilpädagogischen Kinder-

gärten und Tagesstätten, den mobilen Betreuungsangeboten, legt täglich davon Zeugnis ab. Letztlich unterscheidet sich der Zielkatalog nicht von dem der Jugendhilfe, er ist nur klarer, dringlicher, deutlicher, und alle Beteiligten – Kinder, Jugendliche, Eltern, pädagogische und psychologische Fachkräfte – sind sich einig darüber, was erreicht werden soll. Die großen Selbstzweifel der Jugendarbeit kommen in der Sonderpädagogik so kaum vor. Vielleicht zeigen sie sich dort darin, dass viele genuin pädagogische Aufgabenfelder recht schnell in andere Arbeitsfelder integriert wurden.

»Soviel Betreuung wie nötig, soviel Selbständigkeit wie möglich«, so lautet ein Prinzip der Behindertenhilfe. Helfen und heilen, betreuen und begleiten, fördern und fordern, das sind die Verben, mit denen der professionelle Umgang mit behinderten Menschen umschrieben werden kann. Traditionell hatten Erziehung und Bildung in diesem Arbeitsfeld weniger Chancen, verständlich wohl aufgrund der immensen Anforderungen, den Alltag zu bewältigen: in einer Stadt mit dem Rollstuhl zurecht kommen, trotz starker motorischer Beeinträchtigung schreiben lernen, sich verständlich machen, auch mit gebrochener Sprache. Gibt es – verständlicherweise – Defizite im Bereich der Bildung behinderter Menschen? Könnte da die Erlebnispädagogik ein Impuls sein? Erstaunlicherweise gibt es ja einige Parallelen zwischen Behindertenhilfe und Erlebnispädagogik. Hier wie dort sind klar definierte Ziele zu erreichen, und Hindernisse sind oft nur gemeinsam zu meistern. Hier wie dort sind unüberwindbare Grenzen zu spüren, und hier wie dort drängen sich Sinnfragen auf.

Das Projekt Radl-Rollfiets-Tour wurde verwirklicht. Es war wohl die richtige Idee zum rechten Zeitpunkt; die Studierenden entwickelten ein beispielloses Engagement. 1996 dann folgte das Projekt »Pentathlon«, 1997 ein internationales Projekt mit Jugendlichen aus Deutschland, Österreich und Tschechien. Beim Projekt »Pentathlon« probierten sich die Jugendlichen aus dem Wichernhaus mit Studierenden der Georg-Simon-Ohm Fachhochschule ohne Leistungszwang in fünf Natursportarten aus: Klettern, Höhlentouren, Radel-Rollfiets-Tour, Flusswandern mit Kanu und Segeln. Durch das Projekt Radel-Rollfiets-Tour von Linz nach Wien wurde bestätigt, was man vorher nur annehmen konnte: Das Lernen an der Wirklichkeit enthält ungeahnte Möglichkeiten, auch und gerade für Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung. An einigen Prinzipien, die auch Innovationen für pädagogisches Handeln bedeuten können, soll das verdeutlicht werden.

Erinnerung an Kulturen des Lernens

Die Rollfietstour von Linz nach Wien war in der Tat eine Herausforderung und eine Grenzerfahrung, schwierig, aber nicht unüberwindbar. Freilich

sind es subjektive Grenzerfahrungen und freiwillig gewählte Herausforderungen. Niemand wurde gezwungen, alles war freie Entscheidung. Und doch wachsen der Ehrgeiz und die Lust an der Leistung:

- bei den schwerstbehinderten Jugendlichen, die einfach durchhalten wollen, auch wenn Wind und Regen ins Gesicht peitschen und die Hände zu Eiszapfen erstarren;
- bei den jugendlichen Selbstfahrern (z. T. auf behindertengerechten Fahrrädern), die trotz Sturz und Erschöpfung die Strecke schaffen wollen;
- bei den Studierenden, die sich nur wenige Atempausen gönnen, von morgens sieben bis abends zehn Uhr schufteten und trotzdem bester Laune sind.

Herausforderung – allein die Wortwahl ändert die Einstellung! Wie oft spricht man im sozialen Bereich von Problemen, die sich dann unüberwindbar, unlösbar und haushoch vor uns auftürmen. Eine Herausforderung reizt dagegen zur Bewältigung, lässt Lösungen vermuten und ermutigt zum Handeln. Grenzerfahrung – ein Reizwort der Erlebnispädagogik. Man denkt an lebensgefährliche Abseilaktionen, übermächtiges wildes Wasser, Verwilderung und Entbehrung, und doch bedeutet es nichts anderes, als die eigenen subjektiven Grenzen zu überschreiten.

»Challenge by Choice« benennen die amerikanischen Outdoor-Pädagogen das Prinzip der Freiwilligkeit, und das ist der Beginn einer neuen Lernkultur, bei der jeder Teilnehmende, Studierende wie Jugendliche, für den eigenen Lernerfolg selbst verantwortlich ist und den Grad seiner Herausforderung selbst bestimmt.

Damit verbunden ist auch die Qual der Wahl, die Notwendigkeit der Entscheidung und der Mut, auch einmal Nein sagen zu können. Derjenige hat mehr gelernt, der, wie es einmal ein Jugendlicher ausdrückte, »Respekt vor der eigenen Erschöpfung« hat, als jener, der sich durch steten Aktivismus vor dem Nachdenken und der Reflexion drückt.

Zu solchen Aktionen, wie es die Rollfietstour war, gehört notwendigerweise die Pause, das gemeinsame Abendbrot, das Lagerfeuer, die lange Fahrt im Zug, die Gelegenheit bieten zum Austausch der Erinnerungen und Individuum und Gruppe zusammenbringen. So kann das Erlebte fruchtbar gemacht werden für den Alltag, so wird pädagogische Energie gespeichert. »Nicht für die Schule lernen wir, sondern für das Leben.« oder »Jetzt vergessen Sie mal alles, was Sie in der Schule gelernt haben.« – Offenbar war es schon immer ein Problem der Pädagogik, dass sie sich vom Alltag entfernte, um eine möglichst gedeihliche Atmosphäre zu bieten, die pädagogische Provinz, und um dann erschreckt wahrzunehmen, dass die Wirklichkeit so ganz anders aussieht (andererseits – welche wichtige Nischen haben Pädagoginnen und Pädagogen dieser oft grausamen Welt für Kinder und Jugendliche abgetrotzt!). Die Studierenden entfernten sich mit den behinderten Jugendlichen vom pädagogischen Alltag der Hochschule und

der Schule, der Tagesstätte, der Heimgruppe, gingen also den Weg vom behüteten Alltag in die rauhe Wirklichkeit. Action & Reflection, Handeln und Reden, Power und schöpferische Pause sind Garanten dafür, dass unsere Bemühungen auch wirksam werden konnten. Mit der Erlebnispädagogik könnte eine neue Kultur des miteinander Redens einhergehen, denn wer gemeinsam etwas erlebt hat, der kann sich auch etwas erzählen. Hätten die Studierenden mehr über Gruppenpädagogik lernen können als bei dieser Unternehmung? Sicherlich nicht! Alle Themen der Gruppenpädagogik haben sie live erlebt: Kommunikation und Kooperation, Ich und die Anderen, Konflikte und deren Lösungen, Methoden und Motivation, Kennenlernen und Trennung, Machtkämpfe und Außenseiter. Aus dem Konsum des Wissens in der Lehre, aus der mehr oder weniger intensiven Partizipation am Unterricht entwickelte sich ein aktives Lernmodell der Aneignung, in dem die Gruppe selbst ihre Ziele definiert und in dem im mehrfachen Sinn alles erfahren wird. In der Tat war es sowohl für die Studierenden als auch für Jugendlichen ein Zugewinn an Erfahrungen, an unwiederholbaren und einmaligen Erlebnissen. Die Vielfalt und Ganzheitlichkeit dieses Eindrucks entfaltet sich in der Ernstsituation. Vielleicht ist das auch zu ernst gesagt: Gemeint ist nur, dass die Lerninhalte nicht aufgesetzt sind, sondern sich als Herausforderung stellen. Der Reifen muss repariert und irgendwie müssen die »Rollis« in ihr Zimmer im zweiten Stock gebracht werden, auch wenn kein Aufzug im Haus ist und die Türen zu schmal sind – dies alles lässt sich nicht wegdiskutieren. Ist die Herausforderung Radel-Rollfiets-Tour angenommen, dann sind die täglichen Aufgaben und deren Lösungen authentisch. Ist es nicht ein Verdienst der erlebnispädagogischen Bewegung, dass sie eine Problemlösekultur eingeführt hat?

Der Blick von außen auf unsere Unternehmung zeigt, dass die Fahrt von Linz nach Wien sicherlich der Kristallisationspunkt aller Bemühungen war. Der zeitliche Aufwand für Vor- und Nachbereitung war jedoch unverhältnismäßig größer. Um eine solche Aktion gewissenhaft vorzubereiten, braucht es Phantasie und Antizipation. Wie im Planspiel werden Probleme vorweggenommen und Lösungen ausprobiert. Zwei Studenten sind in drei Tagen die Strecke vorher abgefahren, um alle Unwägbarkeiten zu klären.

Was Nichtbehinderte von Behinderten lernen

Man kann fast die These aufstellen, dass die Nichtbehinderten mehr als die Behinderten von gemeinsamen erlebnispädagogischen Aktionen lernen können. Durch die unmittelbaren und unausweichlichen Herausforderungen der Radel-Rollfiets-Tour wurde einiges sehr deutlich.

Krankheiten und Behinderungen sind keine Minusvarianten menschlicher Existenz, sondern sind uns als Lebens-, Erlebens- und Lernchancen anver-

traut. Es gilt, sie wie eine fremde Sprache zu entschlüsseln und zu verstehen. Behinderte Menschen sind aufgrund ihrer persönlichen Lebenserfahrungen für uns unverzichtbare Zeichen der Orientierung auf unserem Lebensweg hin zu mehr Sinn und Eigentlichkeit. Behinderungen sind aber auch Verdeutlichungen dessen, was wir als nichtbehinderte Menschen sehr gerne verdrängen und vergessen: das Phänomen der Grenze und der Umgang mit ihr. Unsere Wünsche und Erwartungen gegenüber Behinderten darf diese nicht verfremden, und unsere Bemühungen um sie dürfen nicht zur Ausübung von Macht und Gewalt in Form von Unterdrückung oder von fürsorglicher Belagerung verkommen. Es ist schlichtweg eine Herausforderung, andere Menschen partnerschaftlich zu behandeln. Behinderte stellen uns mit ihrem Leben gehörig in Frage, verunsichern unsere Werthaltungen und normativen Einstellungen, unsere fraglosen Gewissheiten und weisen auf andere Dimensionen menschlichen Seins hin, die wir sonst landläufig und zu geradlinig verfolgen.

Menschen mit einer geistigen oder körperlichen Behinderung haben wie alle Menschen ein Recht auf ein Erleben, auf Bildung, Bewegung und Begegnung. Weder Emanzipation noch Intelligenz noch Selbstverwirklichung führen allein zum sogenannten Lebensglück, sondern auch die Tatsache, dass wir mit einem Körper in der Welt sind und mit unseren Sinnen die Welt erfassen wollen. Das ist nicht nur unser genetisches Programm, es vermittelt auch Sinnhaftigkeit. Nicht allein die Raschheit des gelebten Lebens oder der Luxus garantieren erfülltes Leben. Auch die »Schritt-für-Schritt-Kultur« eines Beppo Straßenkehrer (ENDE 1973) als eine weiterentwickelte Form der Langsamkeit und ein neues Zeitverständnis sind unverzichtbare Elemente einer Lebensperspektive, zunächst selbstverständlich für behinderte und bei genauerem Blick auch für nichtbehinderte Menschen. Behinderte und Nichtbehinderte gehören zusammen wie das Wasser und der Fels.

Literatur

- BARLEY, N.: Traurige Insulaner. Als Ethnologe bei den Engländern. München 1999
- DILK, A.: Körper – ich mach' dich fertig. In: SZ, Nr. 71 v. 1.8.1999, S. V1/1
- ENDE, M.: Momo. Stuttgart 1973
- FRISCH, M.: Stiller. Frankfurt a. M. 1975
- HECKMAIR, B./MICHL, W.: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. Neuwied – Kriftel – Berlin³ 1998
- KLING, A.: Der Rollstuhl bleibt an Land. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Lüneburg, 10, 1989, S. 16–21
- MATT, P. von: Verkommene Söhne, misstratene Töchter. Familiendesaster in der Literatur. München, Wien 1995

- MICHL, W.: Pädagogische Aspekte des Handelns und der Reflexion. In: e&l. 2/1993, S. 4–7
- MICHL, W./RIEHL, J. (Hrsg.): Leben gewinnen. Beiträge der Erlebnispädagogik zur Begleitung von Jugendlichen mit mehrfacher Behinderung. Alling 1996
- MOST, G. W.: Raffael. Die Schule von Athen. Frankfurt am Main 1999
- PIZKE, C.: Male stechen, Tätowieren, Body Painting. Sinn und Unsinn von Körperzeichnungen. Sendung des Bayerischen Rundfunks, BR2 Radio, 27. 6. 1999, 9.30 – 10.00 Uhr
- POPPER, K. R.: Alles Leben ist Problemlösen. München 1994
- POSER, M.: Halluzinationen und Grenzerfahrungen im Alpinismus. München 1998
- RIEHL, J.: Metapher »Behindert«. In: Schödlbauer et al., 1999, S. 232–42
- ROTH, G.: Entstehen und Funktion von Bewusstsein. Deutsches Ärzteblatt 96, Heft 30, 30. Juli 1999, S. 1574–1578
- SCHUSTER, M.: Die Schamanen und ihr Ritual. In.: FREUDENFELD, B. (Hrsg.): Völkerkunde. München 1960, S. 27–40
- SCHÖDLBAUER, C./PAFFRATH, F. H./MICHL, W. (Hrsg.): Metaphern-Schnellstraßen, Saumpfade und Sackgassen des Lernens. Augsburg 1999
- SLOTEDIJK, P.: Weltfremdheit. Frankfurt a. M. 1993
- STRAUBE, H.: Beiträge zur Sinndeutung der wichtigsten künstlichen Körperverstümmelungen in Afrika. In: HABERLAND, E./SCHUSTER, M.: Festschrift für Ad. E. Jensen. München 1964, Bd.II. S. 671–722
- WAGNER, F.-J. : Begrenzungen gemeinsam überwinden. Erlebnispädagogik mit behinderten Menschen. In: KÖLSCH, H. (Hrsg.): Wege moderner Erlebnispädagogik. Alling 1995
- WILKEN, U.: Der pädagogische Stellenwert von Schulreisen und Klassenfahrten. Der Schullandheimaufenthalt als Chance zur Entwicklung wechselseitiger Integrationskompetenz von behinderten und nicht-behinderten Schülern. Z. Heilpädagogik, 49. Jg., H. 6, 1998, S. 259–265
- ZWEIG, S.: Ungeduld des Herzens. Frankf. a. M, Wien, Zürich 1968

Zur Lebenssituation von Eltern mit geistiger Behinderung und ihren Kindern

»Ich würde mir ein Leben ohne meine Kinder nicht mehr vorstellen können«

Martina Brenner/Joachim Walter

»Du kannst ruhig kommen, ich habe nichts zu verbergen«

Samstagsvormittag in einer Stadt in Süddeutschland. Bei Frau M. und ihrer Tochter hat sich eine neugierige Studentin zum Frühstück angesagt. Die 8-jährige J. wartet auf dem Parkplatz und friert ohne Jacke und Strümpfe. Der Frühstückstisch ist liebevoll gedeckt, die Stimmung fröhlich. Mutter und Tochter erzählen von den Tieren, der Schule und den Hobbys der Tochter, der Familiensituation heute und der Zeit, als der geschiedene Mann und die andere Tochter noch bei der Familie lebten. Und den ach so peniblen Nachbarn, die bereits Anzeige erstatteten, weil ihnen das Treppenhaus nicht sauber genug war. ...

Gesprächsthemen sind auch der Freund der Mutter, die Erziehung der Tochter mit viel Liebe, Geduld, aber auch Konsequenz, wie Frau M. betont. Sie berichten, daß Mutter und Tochter alles gemeinsam unternehmen. Kater Panther, von Mutter und Tochter heiß und innig geliebt, streicht um den Tisch. Nach dem Frühstück ist Wohnungsbesichtigung: Gezeigt wird das Schlafzimmer, das Wohnzimmer und das Kinderzimmer. Der selbstgestrickte Kinderpulli und der selbstgeknüpfte Teppich sind der Stolz von Frau M. Weiter werden Fotoalben und die unzähligen Stofftiere – die alle einen Namen haben – angeschaut, ein Kuchen gebacken und Mensch-ärgere-dich-nicht gespielt. Auf Quengeln von J. darf der Kuchenteig sogar im Wohnzimmer gerührt werden. Die Mutter nimmt sich viel Zeit für die Tochter und an diesem Morgen auch für die Besucherin.

Ein ganz normaler Samstagmorgen im Leben einer alleinerziehenden Mutter mit Kind aus der sog. »Unterschicht«? Vielleicht – mit dem Unterschied allerdings, daß Frau M. jahrelang in einer Werkstatt für Behinderte beschäftigt war, als geistig behindert gilt und aktuell von der ambulanten Hilfe einer großen Behinderteneinrichtung betreut wird.

Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung in Deutschland

Frau M. und ihre Tochter sind kein Einzelfall. Es gab wohl zu allen Zeiten Schwangerschaften von Frauen mit geistiger Behinderung und immer Elternteile, meist Mütter, die mit ihren Kindern zusammenlebten und diese versorgten.

Das Thema »Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung« war jahrzehntelang ein Tabuthema und auch in Fachkreisen herrschte Einigkeit darüber, daß es Menschen mit geistiger Behinderung nicht möglich sei, ein Kind zu erziehen. MÜHL führte 1984 folgende Gründe an: »Ein Kind muß ausreichend gepflegt und versorgt, erzogen und angeregt werden; dies können Personen mit geistiger Behinderung in der Regel nicht leisten, d. h. das Sorgerecht würde den Eltern entzogen, das Kind vielleicht einer Pflegefamilie oder einem Heim übergeben werden« (MÜHL 1984,122).

Noch im Jahr 1990 hatte PIXA-KETTNER Probleme, den Artikel »Geistigbehindert und Mutter?« in der Fachzeitschrift der Lebenshilfe »Geistige Behinderung« unterzubringen, »da er für zu ›brisant‹ gehalten wurde« (PIXA-KETTNER u. a.1996, 3).

Die erste bundesweite Studie zum Thema »Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung« wurde 1996 im Auftrag des Bundesministers für Gesundheit von PIXA-KETTNER, BARGFREDE und BLANKEN publiziert. Die erhobenen Zahlen ergaben 1993 in der BRD 969 Elternschaften mit 1366 Kindern. PIXA-KETTNER und Team hatten von 1732 angeschriebenen Institutionen der Behindertenhilfe eine Rücklaufquote von 38,6%. Sie schlossen auf gut 2.500 Elternschaften geistigbehinderter Menschen bei anteilmäßig positiven Antworten aus 100% Rücklauf. Ca. 50% der Kinder waren 1993 unter 10 Jahren, das früheste Geburtsjahr war 1934.

Eine andere Dunkelzifferberechnung auf der Basis der von GRIMM 1992 vorgelegten Erhebung in einer WfB mit 700 Werkstattplätzen (31 Geburten in 12 Jahren) könnte in der BRD auf mindestens 8000 Elternschaften kommen. Die Eltern in der Studie von PIXA-KETTNER u. a. gelten in der Mehrzahl als leicht geistig behindert. Manche sind dem Grenzbereich zur Lernbehinderung zuzurechnen. Auffällig ist, daß viele Mütter und Väter in schwierigen sozialen Verhältnissen aufwuchsen, alkoholabhängige Eltern hatten oder Gewalttätigkeiten ausgesetzt waren. Ein weiteres Ergebnis der Studie war, daß ca. 40% der Kinder von Eltern mit geistiger Behinderung zumindest teilweise bei den Eltern oder einem Elternteil aufwuchsen, mit oder ohne Unterstützung. Nur ca. 8% lebten in der Herkunftsfamilie, d.h. bei den Großeltern. Ca. ein Viertel der geistigbehinderten Eltern haben mehr als ein Kind, häufig 2 oder 3 Kinder. Es gab auch eine Elternschaft mit 9 Kindern.

Im Rahmen ihrer Diplomarbeit an der EFH Freiburg führte Martina BREN-

NER 1998 qualitative Interviews mit Elternteilen, die mit ihren Kindern zusammenleben und Mitarbeitern, die Eltern und Kinder begleiten sowie dem Leiter einer Einrichtung durch. Es wurden sieben Elternteile (aus 5 Familien) mit insgesamt acht Kindern und sechs MitarbeiterInnen in drei Bundesländern befragt. Die MitarbeiterInnen berichteten von drei weiteren Familien mit vier Kindern. Zwei der Mütter sind alleinerziehend. Nahezu alle Familien bewohnen gemeinsam mit ihren Kindern eine eigene Wohnung. Eine Mutter lebt mit ihren Kindern bei ihrer Schwester und eine Familie bewohnt eine Wohnung im Dachgeschoß eines Wohnheims für Behinderte. In der Auseinandersetzung mit der Thematik ergibt sich die Frage, wer eigentlich bei Elternschaften von Menschen mit geistiger Behinderung betroffen ist. Unmittelbar sind es die geistigbehinderten Eltern und ihre Kinder. Weiter sind MitarbeiterInnen in Einrichtungen, die Menschen mit Behinderungen begleiten oder Angehörige betroffen, sofern die Eltern bei der Versorgung und Erziehung der Kinder auf Unterstützung angewiesen sind.

Die nachfolgenden Ausführungen stützen sich im Wesentlichen auf die Aussagen der geistigbehinderten Eltern und MitarbeiterInnen in den von BRENNER durchgeführten Interviews.

»Seit ich meine Kinder habe, bin ich eine glückliche Mutter« – Elternschaft aus der Sicht der Eltern mit geistiger Behinderung

Die Mehrzahl der Schwangerschaften sind ungeplant. So berichtet Frau M. von ihrer Überraschung als der Arzt ihr mitteilte, daß sie ein Kind erwarte: *»Na, han I gedacht, soll ich mich jetzt freue, oder isch des en Schock für mi, na bin I dag'hockt und hab vor Freude halt g'weint, was hätt i sonschd mache solle?«* oder Frau S. meint: *»Daß das gleich passiert, wenn wir hier 'ne Wohnung haben, war Zufall.«*

Teilweise berichten die Eltern aber auch davon, daß ihre Kinder sehnlichst erwünscht waren. *»Kinder waren unser großer Wunsch.«* Der Leiter einer Einrichtung berichtet von einer Familie mit einem kontinuierlich gewachsenen Wunsch nach einem Kind von einer Stabilisierung der Beziehung: *»Und da ist so dieser Wunsch bei ihr nach einem Kind, tja, der ist ganz langsam und kontinuierlich gewachsen ...«*

Waren die Kinder gewünscht oder geplant, war das immer innerhalb einer festen Beziehung oder Ehe der Fall. Dies bestätigen auch die Ergebnisse der bundesweiten Studie (vgl. PIXA-KETTNER u. a.). Ob geplant oder ungeplant, die Mehrzahl der Eltern freut sich im Laufe der Schwangerschaft bzw. der ersten Wochen nach der Geburt über ihr Kind. Den Mitarbeitenden, die befragt wurden, waren keine Eltern bekannt, die keine emotionale Beziehung zu ihrem Kind aufbauen konnten. So berichtet Frau M. von der

liebvollen Verabschiedung ihrer Kinder, wenn sie sie morgens in den Kindergarten bringt: »... werde ich erst einmal liebevoll gedrückt, bevor ich nach Hause gehen darf.«

Am meisten beeindruckt haben in den Interviews mit den Elternteilen deren Aussagen über die **Bedeutung ihrer Kinder** für ihr Leben. Kinder wurden beschrieben als »Der erste Grund im Leben ..., was dann noch kommt ist nicht so wichtig, erst meine Kinder und mein Mann.« Die Kinder sind für ihre Eltern der Lebensinhalt, und ihre Existenz erfüllt sie mit großem Stolz, v. a. wenn die Kinder nicht oder weniger behindert sind als sie selbst: »Ich würde mir ein Leben ohne meine beiden nicht mehr vorstellen können.« oder »Im Grunde ist es für mich das Allerschönste, daß ich meine Familie habe, ich 'ne Aufgabe habe, daß ich die Kinder heranwachsen seh, daß ich die Liebe, Geborgenheit, welche die Kinder brauchen, gebe und auch mal schimpfen kann.«

Die Mehrzahl der Eltern betont die Selbständigkeit bei der Erziehung und Versorgung der Kinder: »Ich mach alles alleine! Ich brauche keine Hilfe.« Unterstützungsbedarf sehen diese Eltern lediglich bei der Erledigung von schriftlichen Angelegenheiten oder z.B. bei der Anmeldung der Kinder in Schule oder Kindergarten.

Andere Eltern erzählen aber auch von Situationen in der Vergangenheit, in denen sie Unterstützung brauchten, wie z.B. in der ersten Zeit nach der Geburt des Kindes oder wenn das Kind krank ist. Sie erzählen davon, daß sie in ihre Rolle als Eltern erst hineinwachsen mußten. So Herr S., dessen Sohn heute vier Monate alt ist: »...jetzt tu ich ihn anpacken, aber als er ganz klein war, uuh!«, da hat er sich kaum getraut, den Säugling anzufassen.

Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung aus der Sicht der Kinder

Der Schwerpunkt der Untersuchung von BRENNER lag auf den Interviews mit Elternteilen mit geistiger Behinderung und mit Mitarbeitenden. Es wurde darauf verzichtet, Kinder zu interviewen. Die Kinder der interviewten Eltern waren in der Mehrzahl noch sehr jung. Das älteste Mädchen war acht Jahre alt. Die Sichtweise der Kinder läßt sich lediglich anhand weniger Literaturquellen schildern. In der Studie von PUKA-KETTNER u. a. wurden 1993 drei erwachsene Kinder interviewt. Auch BASENER (1993) und WALF-KIRSCH (1997) schildern Erfahrungen von Kindern, deren Eltern geistig behindert sind.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die beschriebenen Erfahrungen sehr unterschiedlich sind und sich auch schwer vergleichen lassen. Auffällig ist, daß die Mehrzahl der befragten Frauen ihre Kindheit negativ beschreibt, von der mangelnden Liebesfähigkeit ihrer Mütter berichtet, die keine Beziehung aufbauen konnten und von gesellschaftlicher Ablehnung und fi-

nanziellen Nöten erzählt. Ein Teil der befragten Frauen spricht von schweren psychischen Belastungen, die bis heute andauern. Die Männer bewerten die Beziehung zur Mutter von neutral bis gut.

WALF-KIRSCH berichtet von Lisa, der achtjährigen Tochter einer Mutter mit geistiger Behinderung. Sie spricht sich gegen Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung aus »weil sie es nicht gut können und andere Leute immer helfen müssen. Ich hatte eine Mutter, die konnte sich nicht gut um mich kümmern« (in WALF-KIRSCH 1997, 34). Sie beschreibt, daß sie Unternehmungen mit ihrer Mutter nicht mag, diese blöd und langweilig sind, sie deren Verhalten nicht einschätzen kann. Manchmal ist sie freundlich, manchmal reagiert diese nicht. Lisa erzählt von ihrer Zerrissenheit in ihren Gefühlen: Sie weiß nicht, ob sie ihre Mutter liebhaben soll (vgl. ebd.).

Die Erfahrungen sind unterschiedlich, wobei die negativen zu überwiegen scheinen. Daraus den Schluß zu ziehen, Menschen mit geistiger Behinderung könnten nur im Ausnahmefall gute Eltern sein, wäre voreilig. Eine Fülle anderer Kriterien spielen eine Rolle: die Unterstützungsmöglichkeiten, die Art des Zusammenlebens der Eltern mit ihren Kindern, Temperament und Persönlichkeit, vielleicht sogar das Geschlecht des Kindes. Der interviewte Mann, der seine Kindheit positiv schilderte (PIXA-KETTNER u. a., 76ff), wurde als einziger der Befragten als Kind gezielt gefördert, während er mit seiner Mutter in einer Wohneinrichtung lebte.

BRENNER konnte während ihrer Besuche bei den Interviewfamilien beobachten, daß die Kinder ihre Eltern gern haben. J., das achtjährige Mädchen erkennt jedoch bereits den Unterschied zwischen ihrer Mutter und den Müttern ihrer Klassenkameraden. Sie korrigiert grammatikalische Fehler der Mutter, »das heißt nicht morgen, sondern morgens« und nutzt die fehlende Konsequenz der Mutter aus. Allerdings bringt das fröhliche und aufgeweckte Mädchen nie Freundinnen mit nach Hause, vielleicht schämt sie sich ihrer Mutter ?

Die Mitarbeitenden in den Einrichtungen

Die Meinungen der befragten Mitarbeitenden reichen von grundsätzlich positiv, »100% zu unterstützen«, dem anthropologischen Recht auf Elternschaft, das ernstgenommen werden müsse, über eine positive Akzeptanz im Sinne von »Ich find das o. k., würde es aber aufgrund der Fülle der Probleme nicht fördern«, bis hin zu einer eher distanzierten Haltung. Den Kinderwunsch sehen die Mitarbeitenden als Wunsch nach einem normalen Leben, dem Wunsch, eine Familie zu haben. »Tja, wenn's wirklich ein Kinderwunsch ist, dann denke ich mir, daß das einfach ein Zeichen dessen ist, daß die Leute ein ganz normales Leben führen wollen, auch als Mann und Frau. Und daß irgendwo ein Kind dazugehört.« Eine Mitarbei-

terin beschreibt, daß ihre Einstellung nicht fest sei, sondern durchaus schwankend, je nachdem, welche Erfahrungen sie gerade mache.

In den Interviews wurde die brisante Frage gestellt, ob die MitarbeiterInnen so weit gehen würden, daß sie sich Bedingungen denken könnten, unter denen sie sich freuen würden, wenn eine Frau oder ein Paar ein Kind bekommt oder sich ein Kind wünscht. Diese Frage konnten zwei der befragten Mitarbeiter bejahen, andere betonten zwar die Akzeptanz, sich zu freuen ginge ihnen jedoch zu weit:

»Also freuen, nee, nur so im Nachhinein, irgendwie ist das o.k. so wie's gerade läuft, aber freuen, nee, das ginge zu weit.«

Die MitarbeiterInnen beobachten ebenfalls, daß die Eltern, mit denen sie arbeiten, ihre Kinder sehr gern haben. Sie seien sehr stolz auf die Kinder, besonders wenn sie nicht oder weniger behindert sind als sie selbst. Ihre Kinder seien oft ihr Lebensmittelpunkt. Für ihre Kinder nähmen sie vielfältige Belastungen auf sich: *»Sie ist eine liebevolle Mutter.«*

Die Erziehungskompetenz besteht nach Aussage der MitarbeiterInnen vorwiegend darin, daß die Mehrzahl der Eltern ihre Kinder liebe und ihnen diese Liebe auch zeigen könne:

»... von der emotionalen Bindung her, denke ich, da ist wirklich viel da und daß sie [die Mutter] auch Nähe zuläßt, das bewundere ich auch oft.«

Die Eltern legten viel Wert darauf, ihre Kinder möglichst selbständig zu versorgen und zu erziehen. Die Mehrzahl sei sowohl in der Lage, eine emotionale Beziehung zu ihren Kindern aufzubauen, als auch die Grundversorgung der Kinder wie Waschen, Anziehen, in die Tagesstätte oder den Kindergarten bringen sowie die gemeinsame Freizeitgestaltung sicherzustellen.

Trotz dieser Selbständigkeit beschreiben die Mitarbeitenden jedoch in der Regel einen weit größeren Unterstützungsbedarf als die Eltern selbst. Sie sehen die Notwendigkeit der Unterstützung in vielen Bereichen der Haushaltsführung sowie der Versorgung und Erziehung der Kinder. Eine positive Entwicklung hin zur Übernahme von mehr Verantwortung und Erziehungskompetenz sei aber bei der Mehrzahl der Eltern zu erkennen.

»Ogottogott, das geht doch gar nicht, wie soll das bloß gehen?« – Reaktionen der Angehörigen auf Kinderwunsch und Schwangerschaft

Das Thema Kinderwunsch und Elternschaft ist bei Angehörigen häufig angstbeladen und wird mit den geistigbehinderten Eltern oft erst dann thematisiert, *»wenn das Kind in den Brunnen gefallen ist«*, d. h. eine Schwangerschaft besteht. Wird das Thema vorher aufgegriffen, raten Angehörige und Mitarbeiter meist von einer Schwangerschaft ab und informieren über Verhütung. *»Meine Schwester hat gesagt, daß ich das nie schaffe.«*

Die ersten Reaktionen der Angehörigen auf die Nachricht der Schwangerschaft sind überwiegend negativ. Die Mehrzahl der Angehörigen ist zunächst entsetzt und schockiert. Sie trauen es ihren Kindern nicht zu, Eltern zu werden, bzw. zu sein. Der dringende Rat, das Kind abtreiben zu lassen, ist häufig zu hören. »*Am liebsten wäre mir, du würdest das Kind abtreiben lassen*«, so der Vater einer Frau, als diese im 5. oder 6. Monat schwanger war. PIXA-KETTNER u. a. berichten, daß elf der insg. 28 befragten Personen von Eltern oder Mitarbeitenden mit dem Thema Abtreibung konfrontiert wurden: »Mach's weg, du, das schaffst du nicht, das schaffst du nicht« (PIXA-KETTNER u. a. 1996, 53). Teilweise ist es den Ärzten zu verdanken, daß das Kind ausgetragen wurde. Deshalb ist es wohl kaum verwunderlich, daß eine Schwangerschaft von der zukünftigen Mutter oft lange verheimlicht wird. Eine interviewte Frau erzählte: »Hat mei Mutter gesagt, warum kriegst du, warum bist du so dick, hab' ich gesagt von, von Pizza bin ich so dick geworden, ne, hab' ich bloß angelogen.« (a.a.O., 52) Die Schwangerschaft wird aus Angst verheimlicht. »Ich mein, ich hab' irgendwie 'n bißchen Angst gehabt, 's zu sagen.« und »... hab' ich Angst gehabt vor'm Papa.« (a.a.O.)

Auch in unserer Untersuchung berichten die Elternteile, daß die eigenen Eltern und Geschwister »*geknascht*«, »*geschimpft*« und versucht haben, ihnen zu erklären, warum sie es nicht schaffen könnten. Angeführt wurden vor allem finanzielle Gründe und die Unterstützung in der Schule, die sie nicht leisten könnten: »*Das geht nicht, ihr habt ja kein Geld, ihr könnt das nicht und und und ... und jetzt klopfen sie sich drum*« (ums Kind). Oder: »*Meine Mutter war ganz schlimm ... erst schimpfen und dann schreien Juhuu ...*«

Die Aussagen spiegeln den Wechsel der Einstellung vieler Großeltern wider. Zunächst sind sie entsetzt, ablehnend und besorgt über die Schwangerschaft, arrangieren sich dann aber mit der Tatsache, akzeptieren sie und freuen sich über ihr Enkelkind: »... aber jetzt haben wir uns damit abgefunden.« (a.a.O. 181)

Es gibt jedoch auch Angehörige, die noch nach Jahren die Elternschaft völlig ablehnen. So lehnt der Schwiegervater von Frau M. sie heute noch ab, traut ihr die Versorgung der Tochter nicht zu und ist der Meinung, daß es Aufgabe der Einrichtung gewesen wäre, das zweite Kind zu verhindern. Frau M. selbst berichtet, daß er beim ersten Kind bezweifelt hätte, daß sein Sohn der Vater wäre.

Vier der fünf von BRENNER befragten Elternpaare berichten jedoch auch davon, daß sich Angehörige spontan über die Schwangerschaft freuten. So erzählt Frau A., daß ihre Mutter stolz und überglücklich war. Bei zwei der »freudigen« Reaktionen hatten die Großeltern selbst viele Kinder und wollten gerne (viele) Enkel haben.

Allerdings könnte auch sein, daß die negativen Reaktionen bzw. der erste Schock der »Großeltern« den zukünftigen Eltern nicht mitgeteilt wurde

oder die Eltern negative Erinnerungen nicht erzählten. Im Falle der Schwangerschaft von Frau M. war die Großmutter entsetzt und schockiert, reagierte aber vor ihrem Sohn und seiner Partnerin mit Freude: »*Natürlich freue ich mich, was hätte ich auch sonst sagen sollen.*« Frau M. erzählte daher von einer sehr freudigen Reaktion: »*Ah, sie war sehr glücklich, daß sie a Enkelkind hat, sie wollt scho oft Oma werda.*«

Probleme und Schwierigkeiten bei der Erziehung und Versorgung der Kinder

Entwicklungsdefizite der Kinder

Vier der zwölf Kinder unserer InterviewpartnerInnen sind altersgemäß entwickelt, sechs weisen beginnende bis massive Entwicklungsverzögerungen auf und zwei Kinder haben seit Geburt Behinderungen. Zu den altersgemäß entwickelten Kindern ist allerdings anzumerken, daß zwei der Kinder erst vier bzw. sechzehn Monate alt sind. Bei einem eineinhalb-jährigen Mädchen sind erste Entwicklungsverzögerungen sichtbar.

Die normal entwickelten Kinder werden als fröhlich, aufgeweckt und gut entwickelt geschildert. Auffällig ist, daß diese Kinder in sehr stabilen Familienkonstellationen leben und ihre Eltern die Unterstützung, die sie bekommen, mehrheitlich akzeptieren und begrüßen. Diese Beobachtung deckt sich mit der Vermutung von PIXA-KETTNER und Team, daß ungünstige psychosoziale Bedingungen Entwicklungsverzögerungen zur Folge haben können (vgl. 1996, 232).

Eine Mitarbeiterin formuliert: »*Das Zuhause präg schon irgendwie.*« Kind J. soll noch mit sechs Jahren aufgrund von Gewalterfahrungen und der Trennung der Eltern ein weinerliches und ängstliches Kind gewesen sein, das in seiner emotionalen Entwicklung verzögert war. Durch gezielte Förderung und die veränderten Lebensumstände ist J. heute normal entwickelt. Oft wird vermutet, Entwicklungsverzögerungen seien durch ein Zusammenwirken von organischen Schäden und psychosozialen Belastungen bedingt. So stellen PIXA-KETTNER und Team fest, daß fast alle Kinder ihrer Studie biographische Belastungen durch Trennung und Scheidung haben (1996, 135f). Vier von 12 Kindern unserer Studie haben ebenfalls Erfahrungen mit Trennung und Scheidung, zwei von ihnen haben einen alkoholkranken Vater.

Entwicklungsverzögerungen der Kinder finden sich nach Aussage der Mitarbeitenden in verschiedenen Bereichen, wobei eine verzögerte Sprachentwicklung gehäuft auftritt. So zeigen fünf der Kinder Verzögerungen beim Spracherwerb.

Sprache entwickelt sich auf der Basis genetischer Veranlagungen aus einem Zusammenspiel von kindlicher Nachahmung und (meist unbewuß-

ter) Sprachförderung durch die Eltern. (vgl. GRIMM, 1995, 734ff). Viele der Eltern unserer Studie haben eine undeutliche Aussprache oder sprechen in rudimentären Sätzen, bzw. überhaupt recht wenig. Ein Vater ist schwerhörig, was die Kommunikation mit seinen Kindern zusätzlich erschwert. Auch die Studie von PIXA-KETTNER u. a. kommt zu dem Schluß, daß eine große Anzahl der Kinder Verzögerungen im Spracherwerb hat und bestätigt die Annahme, daß selten eine förderliche verbale Kommunikation in den Familien stattfindet (vgl. 1996, 135).

Als weitere kognitive Entwicklungsverzögerungen werden Wahrnehmungsstörungen und Probleme beim Erkennen von Farben und Tieren genannt. In einem Fall näßt ein Kind mit drei Jahren noch ein. Nach dem Sozialverhalten der Kinder befragt, äußerte ein Mitarbeiter, ein Mädchen sei in der Kindertagesstätte dominant, was er darauf zurückführte, daß ihr zu Hause kaum Grenzen gesetzt würden. Ein weiteres Mädchen neige, so die Mitarbeiterin, zu Distanzlosigkeit.

N. und C. aus unserer Studie haben seit ihrer Geburt eine Behinderung. N. ist körperlich und geistig behindert. Sie leidet an Hypotonie. C. hat aufgrund von Komplikationen bei der Geburt eine geistige Behinderung und eine cerebrale Bewegungsstörung.

Teilweise ist es den Eltern aufgrund ihrer eigenen kognitiven Retardierung und geringer Ausdrucksmöglichkeit oder auch aufgrund von Wissens- und Erfahrungsmangel nicht möglich, Entwicklungsdefizite ihrer Kinder zu erkennen. Fünf der zwölf Kinder besuchen Sondereinrichtungen, in denen sie entsprechend gefördert werden, meist mit Sprachtherapie. Zwei weitere Kinder erhalten Frühförderung. Teilweise weisen die Kinder durch die Förderung bzw. durch eine veränderte Familiensituation bereits gute Fortschritte in ihrer Entwicklung auf. Bei den Entwicklungsverzögerungen wurde von den MitarbeiterInnen keine Prognose gestellt. PIXA-KETTNER geht davon aus, daß sozialisationsbedingte Entwicklungsdefizite, bei gezielter Förderung später aufgeholt werden können (1996, 232).

Schwierigkeiten bei der Erziehung und Versorgung

In den Interviews wurde berichtet, daß viele Eltern ihre Kinder weitgehend selbständig versorgen, den Haushalt selbständig erledigen und eine emotionale Beziehung aufgebaut haben. Wo also liegen die Probleme und Schwierigkeiten der Eltern und warum benötigen sie Unterstützung?

Die Eltern selbst berichten davon, daß sie insbesondere bei **organisatorischen und technischen Problemen** Unterstützung brauchen. Als Beispiele werden das Ausfüllen von Formularen, der Großeinkauf oder Besuche beim Kinderarzt angeführt. Weiteren Hilfebedarf sehen sie in **Krisensituationen**, etwa bei einer Krankheit des Kindes. Frau S. beschreibt, wie sie die Mitarbeiterin anrief, als ihr kleiner Sohn Koliken hatte. Häufig ist es für

Eltern von Kleinkindern sehr schwierig, deren Bedürfnisse zu erkennen. Weiter gibt es Probleme, so die Mitarbeitenden, die mit der **Persönlichkeitsstruktur der Eltern** oder deren **kognitiven Beeinträchtigungen** zusammenhängen. Zwei der Mütter werden von den Mitarbeiterinnen als psychisch eher labil bezeichnet. Frau A. reagiere auf Überforderungssituationen manchmal mit Nervenzusammenbrüchen und Verhaltensauffälligkeiten. In solchen Situationen könnte sie eventuell auch die Kinder gefährden. Frau H. sei eine Frau, die an sich den Anspruch habe, daß sie alle Aufgaben selbst bewältigen müsse. Dadurch sei sie überfordert. Kritik könne sie nicht ertragen und lehne dann die »*Einmischung*« durch die Unterstützung ab. Es mangle ihr an Selbstwertgefühl und sie glaube, daß »*alle denken [würden], sie sei irre*«.

Kognitive Beeinträchtigungen können zur Folge haben, daß die Eltern **zu wenig Kenntnisse** über die Entwicklung von Kindern, altersgemäße Ernährung, Hygiene und Gesundheitsvorsorge haben (vgl. hierzu auch WHITMAN/ACCARDO 1990). So beschreibt Mitarbeiterin M., daß sie bei Familie S. die Gefahr sieht, ihren Sohn falsch zu ernähren oder zu leicht anzuziehen. Herr A. vergißt manchmal, daß er die Kinder beaufsichtigen soll. Frau H. ließ sich durch die Sympathie zu einem Freund zu einer Falschaussage vor Gericht verleiten, ohne zu realisieren, daß sie Gefahr läuft, damit schwerwiegende Folgen für sich selbst und die Kinder, z. B. eine Trennung von Eltern und Kind durch das Jugendamt, zu verursachen. Konkrete Probleme von Eltern mit geistiger Behinderung und Gefahren für die Kinder sind darüberhinaus **körperliche, psychische oder emotionale Vernachlässigung** sowie **Mißhandlung**. Diese in der Fachliteratur beschriebenen Gefahren der emotionalen Verkümmerng konnte bei den von uns befragten acht Familien nicht generell festgestellt werden. Nach Aussage einer Mitarbeiterin bestehe allerdings bei einer Familie der vague Verdacht auf sexuelle Gefährdung des Kindes durch den Vater. Herr und Frau A. wurden in ihrer Kindheit selbst körperlich mißhandelt. Von Herrn A. wird berichtet, er »*schlage*« seine Kinder.

Weitere Probleme beziehen sich unmittelbar auf die **Erziehung der Kinder**. Mitarbeiterin B. betont, daß oft eine Grundlinie in der Erziehung fehle. So habe Frau M. »*nicht so konkrete Vorstellungen, wie sie ihr Kind erziehen wolle, außer, ihr Kind soll es besser haben wie sie selber!*« Die meisten Probleme seien sog. **Autoritätsprobleme**. Die Mitarbeitenden berichten von zwei Extremen. Entweder sind die Eltern sehr nachgiebig und setzen den Kindern keine Grenzen oder sie setzen die Grenzen zu starr, so daß den Kindern der Freiraum fehle, wichtige Erfahrungen selbst machen zu können. Ein Mitarbeiter erzählte von einer Frau, die es kaum schafft, sich bei ihrer achtjährigen Tochter noch Respekt zu verschaffen. »*Und dieses Kind braucht auch Orientierung und ihre Mama kann ihr das nicht geben. Da kommt man dann auch an Grenzen ...*«

Schwierig ist es für die Kinder vor allem dann, wenn das Erziehungs-

verhalten wechselt und die Eltern nicht konsequent sind, sie entweder »anbrüllen« oder verwöhnen. Meist haben die behinderten Eltern selbst keine konsequente Erziehung erlebt und können sie in ihrer jetzigen Rolle als Eltern auch nicht leben. Die befragten Mitarbeitenden berichten von den Eltern, die sie selbst betreuen, eher von zu viel ›laissez-faire‹. So ist Frau M. sehr nachgiebig und auch Frau K. verbietet ihrer Tochter fast nichts. Die Kinder erkennen diesen Schwachpunkt der Eltern meist sehr schnell und »wenn man lange genug quengelt, dann kriegt man's schon«. Frau M. beschreibt, daß ihre Tochter manchmal versuche, ihr »... uff de Kopf zu tanze«, wobei sie betont, daß diese Zeiten jetzt aber vorbei wären. Frau A. führte aus: »Wenn die in so 'ner Phase sind, wo sie partout nicht hören, wo ich froh bin, wenn die Kinder im Bett sind.«

Ein weiteres Problem ist die **altersgemäße Förderung der Kinder**. Ein Mitarbeiter beschreibt bei Familie K., daß das spielerische Fördern beispielsweise durch Singen, Spielen, Sprechen, Bilderbücher anschauen oder mit Bauklötzen bauen ganz fehle. »Da fängt es an, daß sie Schwierigkeiten hat. Je weniger da was kommt, desto weniger fordert das Kind und wird dann abgestumpft.« Ähnliches berichtet eine weitere Mitarbeiterin: Es fehle die Anregung zum richtigen Sprechen und die Beschäftigung mit dem Kind. Auch bei der **alltäglichen Versorgung der Kinder** gibt es Probleme. So fehlt es teilweise an der körperlichen Sauberkeit der Kinder oder auch der Sauberkeit in der Kleiderwäsche. In einem Fall hatte ein Kleinkind bereits mehrfach Unterleibsinfektionen. Manche Eltern haben auch Probleme damit, die schmutzige Wäsche auszusortieren oder ihr Kind wettergerecht zu kleiden. Ein Mitarbeiter betont, daß das äußere Erscheinungsbild der Eltern auch ungepflegt sei und die Nachlässigkeit vermutlich in der eigenen Sozialisation begründet sei.

Weitere Probleme in der Versorgung liegen manchmal im Kochbereich. Oft fehlen Ideen, das Essen zusammenzustellen oder abzuschmecken.

Zusätzliche Probleme kann es in der **Haushaltsführung** geben. So reinigen manche Familien ihre Wohnung nicht und räumen nicht auf. Manche Familien haben Schulden, geben ihr Geld sofort aus, können es nicht einteilen und haben keinen Überblick über die Ausgaben.

Ein weiteres Problem, das genannt wird, ist die **Isolation der Mütter** mit Behinderungen. Es fehlt an Kontakt zu anderen Menschen, insbesondere zu Müttern. »Sie ist halt anders als andere Menschen, daß das nicht so einfach ist, wie für unsereiner, da Kontakt herzustellen.« (Aussage einer Mitarbeiterin)

Eine weitere Schwierigkeit der Familien sind **Partnerschaftskonflikte**. Die Gefahr, daß eine Ehe zerbricht, ist immer gegeben. Anders aber als dies bei Menschen ohne Behinderungen der Fall ist, bedeutet eine Trennung der behinderten Partner oft auch eine Trennung beider Partner von den Kindern. »Alleine wäre die (Vorname der Frau) überfordert, die hängen schon zusammen, jeder Ehepartner hat da so seine Rolle.«

Zusammenfassend stellt der Leiter der Einrichtung in Berlin fest, daß nach seiner Erfahrung alle Menschen mit geistiger Behinderung Defizite in den elterlichen Erziehungskompetenzen haben, da sie diese in ihrer eigenen Sozialisation oft nicht erwerben konnten. Gerade da, wo sich die Kinder gut entwickelten, wachse die Überforderung. WHITMAN und ACCARDO gehen davon aus, daß lediglich Kleinkinder genug emotionale Zuwendung bekommen, im Vorschulalter vermutlich schon nicht mehr ausreichend geistige und verbale Stimulanzen erfahren und die Eltern hier an Grenzen stoßen (vgl. WHITMAN/ACCARDO 1990, 136).

Weitgehend ungeklärt ist allerdings auch die Frage, wie ältere Kinder mit der Situation umgehen, daß ihre Eltern eine geistige Behinderung haben. Oft wird berichtet, daß viele Kinder spätestens in der Schule stigmatisiert werden und darunter leiden.

Dennoch möchten wir darauf hinweisen, daß die meisten Probleme der behinderten Eltern – mit Ausnahme der kognitiven Einschränkungen – selten behinderungsspezifisch sind. Die Mehrzahl der nichtbehinderten Eltern haben mehr oder weniger große Probleme mit ihren Kindern, zumal unter milieuspezifischen Lebensbedingungen und Benachteiligungen. Erschwerend kommt hinzu, daß Menschen mit Behinderungen die Erfahrung der Ablehnung durch die Umwelt machen. Man begegnet ihnen mehrheitlich mit großer Skepsis und Vorbehalten. Die Erziehung eigener Kinder wird ihnen erst recht nicht zugetraut, weshalb sie besonders kritisch beobachtet werden. Dabei decken sich die Mehrzahl der Erziehungsmethoden der »Normalbevölkerung« ebenfalls nicht mit den Erkenntnissen der Pädagogik.

Interessant ist, daß nach Meinung der befragten Mitarbeitenden die größten Einwände seitens der Kostenträger kommen, da durch die erforderliche professionelle Begleitung immense Kosten entstünden.

Die befragten Eltern unserer Untersuchung berichteten von überwiegend positiven Erfahrungen, wenn sie mit ihren Kindern Einkaufen oder Spazieren gehen: *»Die gucken uns nicht schief an.«*

»Diese Menschen können noch viel lernen« – Möglichkeiten der Begleitung von Eltern und Kindern

Erwachsene mit geistiger Behinderung haben ein Recht auf eigene Kinder und wollen mit ihren Kindern meist auch zusammenleben. Die Mehrzahl der Eltern liebt ihre Kinder, kann jedoch trotz aller erworbenen Selbständigkeit oft (noch) nicht sicherstellen, daß das Kind ausreichend versorgt und erzogen wird. Dies kann zu sehr unterschiedlichen Konsequenzen führen. Dazu gehört oft auch die Trennung von Eltern und Kind. Diese Trennung kann aber immer nur die letzte Möglichkeit sein, wenn unterstützende Angebote ausgeschöpft wurden und diese nicht ausreichten. In diesem

Beitrag sollen Möglichkeiten der ambulanten Unterstützung vorgestellt werden. (Zu anderen Ansätzen der Unterstützung bei fehlender Versorgung und Erziehung der Kinder vgl. BRENNER 1998) Dabei gehen wir davon aus, daß bei Menschen mit Behinderungen keine härteren pädagogischen oder ethisch-normativen Maßstäbe angelegt werden dürfen, als beim sog. nichtbehinderten Normalfall. Geistigbehinderte Eltern haben im Prinzip die gleichen Probleme wie nichtbehinderte Eltern, sie brauchen aber in ihrer spezifischen Situation mehr Unterstützung. Interessanterweise hob ein befragter Mitarbeiter auch auf die Lernfähigkeit der betroffenen Eltern ab: »Diese Menschen können noch viel lernen.«

Konzeptionelle Überlegungen der ambulant unterstützenden Einrichtungen

Die ambulant unterstützenden Einrichtungen in Berlin, Köln, Osnabrück und Reutlingen (befragt wurden das Familienprojekt der Lebenshilfe in Berlin, die ambulanten Hilfen der Gemeinnützigen Werkstätten in Köln, die Heilpädagogische Hilfe in Osnabrück und die Gustav-Werner-Stiftung in Reutlingen) betonen den Aspekt des Zusammenlebens von Eltern mit geistiger Behinderung und ihren Kindern in größtmöglicher Selbständigkeit und Selbstbestimmung. Die Eltern sollen ihre eigenen Kompetenzen zur Erziehung ihrer Kinder entwickeln, um von Unterstützung unabhängiger zu werden. Auch der Aspekt der Integration in die Gesellschaft wird betont. Behinderungsbedingte Grenzen und Defizite sollen durch Dienstleistungen kompensiert werden. Eine prozeßorientierte und langfristig angelegte Begleitung soll sichergestellt werden.

Die im folgenden dargestellten wichtigsten theoretischen Grundlagen und Prinzipien sind in den Konzeptionen festgehaltenen bzw. von den befragten Mitarbeitenden angesprochen worden:

- Das Normalitätsprinzip: Es wird davon ausgegangen, daß der Personenkreis, an den sich die Hilfeleistung richtet, in bezug auf ihre Lebenschancen benachteiligt ist (Arbeit, Einkommen, soziale Ausgrenzung usw.). Dieser Benachteiligung soll durch die Unterstützung entgegengewirkt werden, so daß die Betroffenen ein möglichst »normales« Leben führen können. Insbesondere soll das Recht auf Elternschaft realisiert werden können (vgl. FAMILIENPROJEKT 1998).
- Das Individualitätsprinzip: Die Gestaltung der Unterstützung ist auf die konkrete Situation der Familie, auf ihre soziale Situation und den konkreten Bedarf ausgerichtet.
- Der systemische Ansatz: Die systemische Familienberatung bietet eine wichtige Orientierung für die Arbeit mit den Familien. Das Individuum wird im sozialen Kontext der Familie und des Umfeldes gesehen. Die Instrumente der systemischen Familienberatung helfen sowohl die

Beziehungen der Partner untereinander, als auch die Beziehung zum Kind zu verstehen. Die Mitarbeitenden können vor diesem Hintergrund auch ihre eigene Rolle im System der Familie reflektieren. Durch diese Sicht auf das gesamte Gefüge der Familie können die Ressourcen des Einzelnen erkannt und außerfamiliäre Ressourcen in die Gestaltung der Unterstützung einbezogen werden (vgl. FAMILIENPROJEKT 1998).

- Das Assistenzkonzept: Die Eltern werden durch die Mitarbeitenden begleitet. Diese versuchen lediglich Impulse zu geben. Die Erledigung der Aufgaben und die Verantwortung für ihr Tun liegt bei den Eltern selbst. Die Mitarbeitenden verstehen ihre Arbeit als »Erziehungs-Assistenz«.

Weiterhin wird handlungsorientiert argumentiert: Weil die Problemlösung durch Beratung und Gespräche bei Menschen mit geistiger Behinderung nur eingeschränkt möglich ist, spielt das Lernen durch soziale Aktion, das Lernen am Modell bzw. durch Beobachtung eine wichtige Rolle (vgl. u. a. FAMILIENPROJEKT 1998).

Neben Gesprächen, Anregungen, Vormachen und gemeinsamen Tun nimmt das beobachtende Begleiten durch die Mitarbeitenden einen hohen Stellenwert ein. Die Beobachtungen z. B., daß die Kinder nicht regelmäßig gewaschen werden, fließen dann in die konkrete Begleitungsarbeit ein und werden thematisiert. Im Extremfall müssen Maßnahmen ergriffen werden.

Pädagogisches Handeln: Angebote für die Familien

Die Mehrzahl der Angebote der ambulant unterstützenden Einrichtungen haben zum Ziel, daß die Eltern in ihre Rolle als Eltern hineinwachsen. Sie sollen sich dahingehend entwickeln können, Verantwortung zu übernehmen und lebenspraktische Fähigkeiten erlernen. Wichtig ist dabei, daß sie ihre Schwierigkeiten, Defizite und Grenzen realistisch einschätzen lernen, aber auch Fähigkeiten erweitern und Bedürfnisse artikulieren können.

Alle Einrichtungen bieten regelmäßige **Elterngespräche** an. Die geleistete Unterstützung geht weit über ein herkömmliches Gespräch hinaus: Neben familienrelevanten Themen, insbesondere Erziehungs- und Paarproblemen, dem Besprechen aktueller Schwierigkeiten und der Zukunftsplanung, werden auch praktische Hilfestellungen gegeben.

Die Gespräche können unterstützend und bestärkend, motivierend, erklärend sein und den Eltern helfen, Zusammenhänge zu sehen. Sie können aber auch konfrontierend oder kritisierend sein. So werden die Eltern beispielsweise mit nicht adäquatem Erziehungsverhalten konfrontiert. Sie können ihre Probleme und Wünsche äußern, machen die Erfahrung, daß die Mitarbeitenden sie ernst nehmen und akzeptieren und sie bei der Bewältigung und Lösung alltäglicher Probleme unterstützen.

Neben den Elterngesprächen gibt es mit zunehmendem Alter der Kinder die Möglichkeit, **Familiengespräche** zu führen. Daneben werden die **Kinder** meist schon sehr früh durch **externe Förderangebote** in Kindergärten oder Kindertagesstätten bzw. durch Frühförderung oder logopädische Angebote unterstützt. Die Eltern sollten soweit möglich in die Gestaltung der Unterstützung einbezogen und befähigt werden, sich z. B. mit den Kindern kreativ zu beschäftigen.

Eine Ausnahme stellt offenbar die 8jährige J. dar, die regelmäßig unabhängig von der Mutter gefördert wird, obwohl sie keine Entwicklungsverzögerungen aufweist. Die Mitarbeiterin sieht ihre Aufgabe mit zunehmendem Alter des Mädchens auch darin, ihr Fragen in Bezug auf die Andersartigkeit ihrer Mutter zu beantworten und sie dahingehend zu unterstützen, akzeptieren zu lernen, daß ihre Mutter Einschränkungen hat.

Inhalte der unterstützenden Angebote

Die Art der Unterstützung kann sehr unterschiedlich aussehen und richtet sich in erster Linie nach dem Hilfebedarf und den Wünschen der Eltern. Im günstigsten Fall beginnt die Unterstützung bereits vor der Geburt des Kindes. Die Inhalte der unterstützenden Angebote lassen sich in drei Bereiche gliedern:

Unterstützung bei der Versorgung und Erziehung des Kindes

- Bedürfnisse des Kindes erkennen und mit eigenen Bedürfnissen in Einklang bringen
- Aufbau einer Eltern-Kind-Beziehung
- Babypflege und Babyernährung
- u.a.m.

Unterstützung bei lebenspraktischen Belangen

- Umgang mit Geld
- Erledigung von Amtsangelegenheiten
- Planung von Wochenendaktivitäten
- u.a.m.

Hilfestellung bei persönlichen und familiären Angelegenheiten

- Konfliktsituationen, z. B. Trennung oder Scheidung
- Wiederaufnahme von Arbeit
- Aufbau eines tragfähigen sozialen Umfeldes
- u. a. m.

Zur Veranschaulichung einige Beispiele aus den Interviews mit den Familien: Eine Hebamme unterstützte Frau S. und Frau K. dabei, zu lernen, wie man

ein Kind badet, wickelt, eincremt und füttert und was es alles zu beachten gilt. Eine Mitarbeiterin beschreibt, wie angeregt und eingeübt wurde, daß J. regelmäßig abends duscht und Frau M. dann frische Sachen für den nächsten Tag bereitlegt. Auch die Wäsche wurde über einen längeren Zeitraum gemeinsam sortiert, damit die Eltern lernen, das selbständig zu tun. Ein Kind hat nicht immer gefrühstückt, wenn es morgens das Haus verläßt. Hier greift die Unterstützung, indem die Mitarbeiterin der Kindertagesstätte um diesen Umstand weiß und ein Frühstück bereithält, um die mangelnde Sorge der Mutter in diesem Punkt zu kompensieren.

Die Unterstützung wurde von den befragten Eltern überwiegend positiv bewertet. Trotz mancher Konflikte und Probleme (z. B. Umfang der Unterstützung) sind die Eltern im großen und ganzen zufrieden. Die Mitarbeitenden werden als Bezugspersonen und als Stütze angesehen, insbesondere von den beiden alleinerziehenden Frauen.

»Als Mutter ist man schon froh, wenn man eine kleine Unterstützung kriegt und man halt ein bißchen sich darauf aufbauen kann.«

»Ja, wenn I se net hätt, ich wüßt net, was I mache dät. Do dät alles Chaos. Die ganze Welt zusammenbreche. Ah ne, wa, gut, ich bin net blöd, ich äh, ich weiß was des heißt, aber in manche Sachen bin I sehr froh, daß se da isch.«

Fazit

Der Beitrag verdeutlicht, daß das Thema »Eltern mit geistiger Behinderung« zunehmend die Behindertenpädagogik tangiert und die Soziale Arbeit mit dem neuen Aufgabenfeld der Begleitung von Eltern mit geistiger Behinderung und ihren Kindern konfrontiert. Denn die Angebote der Unterstützung für Eltern und Kinder werden künftig aufgrund des steigenden Bedarfs ausgeweitet werden müssen. (So ist z. B. die Gustav-Werner-Stiftung in Reutlingen die bisher einzige Einrichtung in Süddeutschland, die ambulante Begleitung anbietet).

Ein wichtiges Anliegen unserer Untersuchung war, die Betroffenen, in erster Linie die Eltern selbst, zu Wort kommen zu lassen. Festzuhalten gilt, daß es der Wunsch aller (interviewten) Eltern ist, mit ihren Kindern zusammenzuleben, möglichst vieles selbständig zu erledigen und dabei den Kindern »echte« Eltern zu sein.

Das Spannungsfeld zwischen der Selbstbestimmung der Eltern, dem Recht, eigene Kinder zu haben und mit diesen auch zusammenzuleben und der Gewährleistung des Kindeswohls wird wohl immer bestehen. Es wird auch künftig eine schwierige Aufgabe für MitarbeiterInnen sein, sowohl die Eltern als auch die Kinder assistierend zu unterstützen. Dies bedarf neben der fachlich qualifizierten Ausbildung, vor allem der Wertschätzung und Anerkennung von Kinderwunsch und Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung, ohne die eine partnerschaftliche Zusammenarbeit

zwischen Eltern und Mitarbeitenden kaum gelingen wird. Eltern mit einer Behinderung, die sich ein Kind wünschen und mit ihm zusammenleben wollen, muß dies ermöglicht werden. Ethisch und juristisch gibt es keine Argumente, dies zu verhindern. Die Eltern haben Anspruch auf optimale Unterstützung und weitestgehende Selbstbestimmung in der Gestaltung ihres Lebens. »Wir [die Mitarbeitenden] assistieren demjenigen, der unsere Hilfe benötigt, bei der Verwirklichung seiner (!) Ziele« (HAHN 1998, 12). Indem eine Orientierung »an den tatsächlichen Bedürfnissen der behinderten Personen und an ihrem individuellen Wohlbefinden« erfolgt, trägt solche »Assistenz-bietende Lebensgestaltung« (WILKEN 1996, 47) dazu bei, daß sich ein neues, zeit- und menschengerechtes Selbstverständnis in der sozialberuflichen Behindertenarbeit entwickeln kann.

Literatur

- ACHILLES, Ilse: »Was macht Ihr Sohn denn da?« Geistige Behinderung und Sexualität. München 1998
- BASENER, Dieter: »Bin ich selbst auch behindert, oder bin ich es nicht? In: Bundesvereinigung Lebenshilfe. Marburg 1993, 15-19
- BERGMANN, Heino: Konzeption des Familienprojektes der Lebenshilfe gGmbH Berlin. In: WALTER (Hrsg.) 1996, 350-362
- BRENNER, Martina: »Wenn das Kind in den Brunnen gefallen ist, wird es aufgefangen« Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. Diplomarbeit. Freiburg im Breisgau 1998
- BRUNKE, Michael u. a.: »Man soll von den Eltern nicht erwarten, daß sie gute Eltern sind, sondern gute Eltern werden wollen«. In: WALTER (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung. 3. Auflage 1993, 312-321
- BUNDESVEREINIGUNG LEBENSILFHE FÜR GEISTIG BEHINDERTE E. V. (Hrsg.): Geistig behinderte Eltern und ihre Kinder – Lebenssituationen und Lebensperspektiven. Marburg 1993
- FAMILIENPROJEKT DER LEBENSILFHE: Konzeption des Familienprojektes der Lebenshilfe. Berlin 1998
- GRIMM, Brigitte: Elternschaft geistigbehinderter Menschen. In: WALTER (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung. 3. Auflage. Heidelberg 1992, 299-304
- GRIMM, Hannelore: Sprachentwicklung – Allgmeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: OERTER/MONTADA (Hrsg.) Entwicklungspsychologie. Weinheim, 3. Auflage, 1995, 705-757
- HÄHNER, Ulrich/NIEHOFF, Ulrich/SACK, Rudi /WALTHER, Helmut: Vom Betreuer zum Begleiter: Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg 1998
- HAHN, Martin: Selbstbestimmung im Leben auch für Menschen mit geistiger Behinderung. In: BUNDESVEREINIGUNG LEBENSILFHE E. V.: Mehr Selbst-

- bestimmung – Wie geht es weiter nach dem Duisburg Kongreß? Marburg 1998, 5-13
- ISSELMANN, Otfried/WILKEN-DAPPER, Stephanie: Auf dem Weg in die Selbständigkeit. In: Zusammen, H. 2/1997, 30f.
- MOHR, Jürgen/SCHUBERT, Christoph (Hrsg.): Partnerschaft und Sexualität bei geistiger Behinderung. Berlin – Heidelberg – New York 1991
- MÜHL, Heinz: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. Stuttgart 1984
- PIXA-KETTNER, Ursula: Geistigbehindert und Mutter? In: Sonderpädagogik 1991, 60-69
- PIXA-KETTNER, Ursula: Ich fühl' mich jetzt wie 'ne Mutter. Studie zur Elternschaft geistigbehinderter Menschen. In: Zusammen H. 7/1996, 34-37
- PIXA-KETTNER, Ursula: (Zwangs-) Sterilisation und Verweigerung von Elternschaft. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft H. 3/1997, 27-36
- PIXA-KETTNER, Ursula: Ein Stück Normalität – Eltern mit geistiger Behinderung. Ergebnisse einer Follow-up-Studie. In: Behindertenpädagogik, H. 2/1998, 118-138
- PIXA-KETTNER, Ursula/BARGFREDE, Stefanie/BLANKEN, Ingrid: Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung. Ergebnisse einer qualitativen und quantitativen empirischen Untersuchung. In: Geistige Behinderung, H. 3/1995a, 186-200
- PIXA-KETTNER, Ursula/BARGFREDE, Stefanie/BLANKEN, Ingrid: Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung. Dokumentation einer Fachtagung am 9. und 10. März 1995 an der Universität in Bremen. Bremen 1995b
- PIXA-KETTNER/Ursula, BARGFREDE/Stefanie/BLANKEN, Ingrid: »Dann waren sie sauer auf mich, daß ich das Kind haben wollte ...«. Eine Untersuchung zur Lebenssituation geistigbehinderter Menschen mit Kindern in der BRD. Herausgegeben durch den BUNDESMINISTER FÜR GESUNDHEIT, Baden-Baden 1996
- PIXA-KETTNER, Ursula/BARGFREDE, Stefanie/BLANKEN, Ingrid: Wie weit geht die Selbstbestimmung beim Wunsch nach einem eigenen Kind? In: BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE (Hrsg.): Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge. Marburg 1996a, 219-236
- WALF-KIRSCH, Christiane: Es reicht nicht, einfach Mutter zu werden. In: Zusammen, H. 1/1997, 32-34
- WALTER, Joachim (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung, 4. Auflage. Heidelberg 1996
- WHITMAN, Barbara Y./ACCARDO, Pasquale J.: When a parent is mentally retarded. Baltimore 1990
- WILKEN, Udo: Selbstbestimmung und soziale Verantwortung. In: BV Lebenshilfe (Hrsg.): Selbstbestimmung. Kongressbeiträge. Dokumenta-

tion des Kongresses »Ich weiß doch Selbst, was ich will«. Lebenshilfe Verlag, Marburg 1996, 41-48

WOHNGRUPPENVERBUND DER GUSTAV-WERNER-STIFTUNG REUTLINGEN: Konzeption zur Betreuung von Eltern mit einer geistigen Behinderung. In: WALTER (Hrsg.) 1996, 343-349

Soziale Arbeit in einem Spannungsfeld: Polizeiliche Prävention und sozialpädagogi- sches Handeln – Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation

Friedhelm G. Vahsen

Unbestritten gilt in der Jugendarbeit, die Bedingungen des Arbeitens mit Jugendlichen in den Jugendzentren, in lebensweltbezogenen Projekten aber auch in der Jugendhilfe insgesamt sind diffiziler geworden (vgl. BÜRGER 1999). Sowohl Sozialarbeiter als auch Polizisten begegnen Jugendlichen im Alltag in vielfältiger Weise. Dennoch kann man davon ausgehen, nach wie vor löst der Gedanke an Berührungspunkte im beruflichen Handeln bei vielen Sozialarbeitern Assoziationen aus, die mehr Abgrenzungen, denn Kooperationsvorstellungen widerspiegeln. Polizisten nennen Sozialpädagogen Sozuffizies, die Sozialpädagogen schimpfen Polizisten Bullen. Diese Rollenklischees sind insbesondere auf Seiten der Sozialarbeiter festgefügt (WURR/DITTRICH 1997).

In den Diskussionen um den professionellen und wissenschaftlichen Stand der Sozialen Arbeit sind prinzipielle Argumentationslinien enthalten, die zum einen unterschiedliche Auffassungen des Verhältnisses von Theorie und Praxis widerspiegeln aber auch auf divergierende Momente der Aufgaben und Funktionen der Sozialen Arbeit als Handlungs- oder Reflexionsinstanz verweisen, insbesondere gegenüber staatlichen Ordnungsinstanzen. In diesem Beitrag soll an einem widersprüchlich gesehenen Handlungs- bzw. Kooperationsfeld, dem der Jugendhilfe, verdeutlicht werden, welche Vorstellungen Sozialarbeiter und Polizisten vom eigenen »richtigen« Rollenverhalten in der Jugendhilfe haben und wie sich dieser Habitus im Studium ausprägt,

1. wie gleichzeitig gesellschaftliche Praxis Anforderungen definiert, die neue berufliche Qualifikationen erfordert, jenseits tradierter Abgrenzungen und Gräben zwischen sich wechselseitig stigmatisierenden Helferberufen.
2. soll skizziert werden, ob das Paradigma der Lebenswelt(orientiertheit) ein ausreichender Interpretationsrahmen und eine hinreichend praxisorientierende Figur ist, um handlungsleitende Normen und Verhaltensstandards für beide Professionen zu setzen.

Die Darstellung greift die Erfahrungen eines Kooperations- und For-

schungsprojektes der Fachbereiche Polizei und Sozialpädagogik in den Jahren 1997/98 in Hildesheim auf, mit dem Titel: »Polizei und Sozialarbeit im Hinblick auf die Prävention von Jugendgewalt« (vgl. KHANSARI 1998). Als theoretische Prämisse wird – in Anlehnung an H. GIESECKE – davon ausgegangen, Erziehungswissenschaft und damit auch Soziale Arbeit und Sozialpädagogik ist in der Theorie und Praxis nicht als Sozialtechnologie gestaltbar. Es gibt keine lineare Verbindung zwischen Wissen (Theorie) und Handlungsschemata im Erziehungsalltag (Praxis). Es ist illusorisch anzunehmen, ein konkretes Einwirken würde ein bestimmtes (prognostizierbares) Ergebnis herbeiführen (GIESECKE 1997, 399). Aber es gibt einen Spielraum für vernünftiges pädagogisches Handeln, der Variationen zulässt. Gleichzeitig ist es wichtig, notwendige Verbindungslinien zwischen wissenschaftlichem Denken, (distanziertem) Betrachten und Wissen um das »richtige« Handeln in der Praxis zu knüpfen. Praktisches Handeln im Berufsalltag ist nicht per se verstellt und nur bornierten Routinen unterliegend (DEWE/OTTO 1996), *auch bisher tabuisierte Bereiche geraten notwendigerweise aufgrund sich verändernder und pluralisierender Lebensbedingungen in den Blickpunkt* (vgl. Zehnter Kinder- und Jugendbericht 1998).

Anhand einer synoptischen Darstellung des Lehr- und Praxisprojektes sollen Kooperationsmöglichkeiten in der Ausbildung/Lehre und Praxis (Schule, Stadtteil) zwischen polizeilichem und sozialarbeiterischem Handeln in der Jugendhilfe verdeutlicht werden, aber auch deren Grenzen.

Dazu werden die Erfahrungen in drei Analyse- und Erprobungsbereichen des Projektes bilanziert,

- Curriculare Aspekte der Ausbildung an den Hochschulen und Habitus der Studierenden und dessen Auswirkungen (Studienmodul).
- Stadtteilarbeit als Straßensozialarbeit und offene Jugendarbeit in einem Stadtteil mit relativ hohem Ausländer-/Aussiedleranteil ohne insgesamt extreme Belastung mit Problemgruppen (Feldmodul).
- Schüler-/Lehrertraining zur Gewaltdeskalation in der Schule (Schulmodul).

Das Studienmodul

Beide Studiengänge, sowohl das Studium am Fachbereich Polizei der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege in Hildesheim als auch am Fachbereich Sozialpädagogik, sind in der Grundkonzeption stark anwendungsorientiert und haben umfassende Praxisphasen in ihren Curricula verankert. Die Studierenden am Fachbereich Polizei absolvieren drei berufspraktische Semester bei den Polizeibehörden des Landes und verbringen drei fachtheoretische Semester an der FH-*Abteilung*. Die Studierenden der Sozialpädagogik haben 16 Semesterwochen Praktika innerhalb der sechs

Semester des Grund- und Hauptstudiums und werden danach in einem einjährigen Anerkennungsjahr praktisch ausgebildet bei theoretischer Begleitung und evaluierender Reflexion durch die Hochschule.

Grundcharakteristikum der Einstellung zum Beruf und Studium beider Studentengruppen ist strukturtypisch (vgl. ACKERMANN/SEECK 1999) die starke Praxisorientierung und eine gewisse Ferne zur Theorie. Den Studierenden des Fachbereiches P (Polizei) werden ihre theoretischen Grundlagen und Perspektiven in curricular exakt festgelegten Unterrichtseinheiten vermittelt, als Arbeit, da die Studierenden besoldete Beamte sind.

Studierende der Sozialpädagogik wählen – in Hildesheim – ihre Seminare und Veranstaltungen im Rahmen der Studienstruktur frei aus und können ihr Studium, abgesehen von den obligatorischen Praxisphasen, weitgehend selbst gestalten.

Studierende der Polizei orientieren sich an einem umfassenden Kanon des Angebots, gelenkt durch exakt definierte Prüfungsanforderungen, begleitet von klar *artikulierbaren* eigenen Orientierungen und Leitbildvorstellungen zum »richtigen« Verhalten und den notwendigen Handlungen in der Interaktion mit dem Klientel, die zum nicht unerheblichen Teil auf eigene Berufserfahrung zurückgeht. Die Studienstruktur des Fachbereiches Polizei bietet intensive Auseinandersetzung mit Konzepten der Selbst- und Fremdwahrnehmung, des Konflikttrainings, der interkulturellen Kompetenz an und baut auf einem festen Bild des in das Legalitätsprinzip eingebundenen polizeilichen Verhaltens auf.

In beiden Studiengängen existiert eine Grundorientierung der Studierenden an der Kategorie der Hilfe als Leitidee ihrer beruflichen Identität, andererseits gibt es aber doch signifikante Unterschiede in der Ausfüllung der jeweiligen Berufsrolle. In den jeweiligen Studiengängen gibt es entscheidende theoretische Paradigmen, die in der Konsequenz zu divergierenden Vorstellungen über die Ausgestaltung der »adäquaten« Theorie und Praxis für die antizipierte und eingenommene Berufsrolle führen.

Offensichtlich sind die Einstellungsmuster zur Ausgestaltung der Hilfedimension signifikant unterschiedlich. Dies trat in gemeinsamen Seminaren deutlich hervor. Gerade diese unterschiedliche Perzeption, bei gleichzeitiger beruflicher Berührung in einigen Feldern des Berufshandelns läßt es aber als sinnvoll erscheinen, sich mit dem Handeln der einzelnen Berufsgruppen konkreter zu befassen und mögliche Konsequenzen für den jeweiligen beruflichen Habitus zwischen Hilfe und sozialer Kontrolle auszuloten. Dies verweist auf einen zentralen Aspekt des gemeinsamen Kooperationsprojektes: Gemeinsamkeiten und deren Grenzen im Rollenhandeln der jeweiligen Berufsgruppe exemplarisch zu verdeutlichen. Dies setzt zunächst einmal voraus, den anderen über den jeweiligen beruflichen Alltag zu informieren und die Grundlagen des jeweiligen beruflichen Handelns zu verdeutlichen.

Methodisch-didaktisch wurde dies im Rahmen eines gemeinsamen Semi-

nars realisiert, in dem die Berührung mit straffälligen Jugendlichen und die notwendigen und möglichen beruflichen Reaktionen und Handlungen durch berufstätige Sozialarbeiter und Polizisten dargestellt und erläutert wurden. Dies wurde eingebettet in den Versuch, Akten zur Vernehmung von Jugendlichen und Heranwachsenden und die Jugendhilfepläne eines Jugendamtes vergleichend zu analysieren und die darin liegenden Arbeitsabläufe, -methoden und -routinen aufzuzeigen.

Exkurs: pragmatischer, sozialer und gesellschaftlicher Hintergrund des Forschungs- und Entwicklungsprojektes

In den letzten Jahren haben sich die Straftaten Jugendlicher verändert: Auch wenn die statistische Erfassung quantitativ unterschiedlich ist, die erfaßte Zahl davon abhängt, ob man die Polizeistatistik, die staatsanwalt-schaftliche Statistik, die Daten der Gerichte oder der Jugendämter heranzieht (PFEIFFER 1997, 6ff), es läßt sich festhalten, sowohl die Quantität als auch die Qualität von Straftaten hat eine neue Dimension erreicht: Neben Raubdelikten treten gefährliche Körperverletzungen, aber auch gegen Minderheiten gerichtete Taten verstärkt auf. Gewalt zwischen Einzelnen und Gruppen, zwischen verschiedenen Ethnien findet in der Schule, im Stadtteil, in den Freizeitzentren statt. Einige Autoren betonen eine (mediale) Skandalisierung und führen das Auffallen jugendlicher Devianz auf das stärkere Beachten und Beobachten von Jugendlichen, das Publizieren und ausführliche Darstellen von Delikten in den unterschiedlichsten Medien zurück. Zurecht wird betont: zwar gibt es seit 1989 »steigende Tatverdächtigenzahlen«, so gilt jedoch auch, im Jahre 1996 wurde insgesamt weniger als »7% aller Jugendlichen als Tatverdächtige ermittelt (...), hiervon unter 1% wegen Gewaltdelikten.« (FORUM JUGENDHILFE 1997, 17). Dennoch ist generell für die alten und neuen Bundesländer in der Bundesrepublik zu konstatieren, die Zahl der jugendlichen Straftäter steigt. Offensichtlich sind Familien, Peergruppen, Schule, Vereine und Verbände – zunehmend – nicht mehr in der Lage, Jugendliche in angemessener Weise sozial-integrativ zu sozialisieren. Eltern, Erzieher, Sozialpädagogen und Lehrer stehen der Gewalt auf den Schulhöfen, in den Stadtteilen, auf den Straßen, in den Freizeitzentren und nicht zuletzt in der Primärgruppe ratlos gegenüber.

Traditionelle, autoritätsbezogene Erziehungsstile und Verhaltensweisen gelten als obsolet. Demokratische Mitwirkung in der Familienkonferenz wird propagiert, Kinderrechte werden proklamiert und die starke Berücksichtigung der Kinderinteressen gefordert (SCHMIDT-BEHLAU 1999, 2). Gleichzeitig verlieren und verwischen sich Grenzen, Regeln und Standards des Verhaltens zwischen den Generationen, der Ruf nach »Mut zur Erziehung« wird laut. »Setzt klare Regeln« fordern neuerdings Sozialpädago-

gen, die lange Zeit in der Heimerziehung aber auch in der Jugendhilfe generell tätig waren. Jugendliche etablieren Machtverhältnisse gegenüber den Eltern und Erziehern und obstruieren Anwendung und Aufrechterhaltung jeglicher Regeln und Grenzen. »Diese kleinen Ungeheuer« titelte der Spiegel schon vor Jahren.

Auch zwischen den einzelnen Ethnien in der Bundesrepublik kommt es zu Abschottungen und massiven Auseinandersetzungen schon in der Schule. Grenzt sich die Mehrheitsethnie von den Türken ab, so drängen türkische Jugendliche sog. Russendeutsche, Aussiedlerjugendliche, an den Rand. *Doch schon beim Übergang von den Kindergärten in die Schulen werden die Kinder ethnisch-religiös sortiert, aus entstandenen Gruppen herausgelöst und lernen im Gegensatz zur offiziell propagierten interkulturellen Erziehung, segregative Prozesse real kennen* (AUERNHEIMER u. a. 1998).

Die Auffälligkeit von Gewalt läßt einzelne politische Gruppen, aber auch Juristen nach Verschärfung der Strafbestimmungen rufen. Es wurde in Deutschland intensiv diskutiert, ob man das Alter der Strafmündigkeit herabsetzen sollte (vgl. FORUM JUGENDHILFE 1997, 3). Nicht nur an den Stammtischen wird gefordert, geschlossene Heime wieder einzuführen bzw. auszubauen als eine Art letzter Erziehungsinstanz für extrem auffällige Jugendliche (vgl. DJI 1999).

Im Rahmen eines Forschungsprojektes der DIGESA (Dokumentations- und Informationsstelle zur Geschichte der Erziehung und Sozialen Arbeit) der FH Hildesheim wurden über Jahre hinweg Projekte dokumentiert, die sich im Bereich Jugendgewalt/Extremismus präventiv und – im Handlungsfeld selbst – gestaltend bewegen. Die Analyse der Projekte macht deutlich, es gibt eine Palette von jugendspezifischen Angeboten, die durchaus auf unterschiedliche Bedürfnisse, Gruppen, Szenen und Cliques eingeht (VAHSEN u. a. 1996). Allerdings ist dies zwischen Sozialarbeit und staatlicher Ordnungsmacht, nur in einigen Bereichen geregelt. Dies betrifft die Jugendgerichtshilfe und sogenannte Diversionsverfahren, wenn im Vorfeld einer Verurteilung Lösungen mit den betroffenen Jugendlichen erarbeitet werden, und die Weitergabe von Fallinformationen an das Jugendamt. Offen ist häufig der Informationsfluß über den jeweiligen Fallverlauf an die Polizei.

Die Kooperation von Sozialarbeit und Polizei ist tendenziell von Mißtrauen geprägt (WURR/DITTRICH 1997, 114) Einzelne Projekte zur Beratung durch Sozialpädagogen in Polizeistationen (z. B.: PPS in Hannover), dokumentieren mehr die Ausnahme denn die allgemeine Realität. Sozialpädagogen grenzen sich häufig in ihrer Rollenausübung gegenüber der staatlichen Ordnungsmacht ab. Ihre Rolleninterpretation bezieht sich auf Hilfe und Unterstützung und nicht auf die Soziale Kontrolle. Polizisten wiederum, die sich auch als Helfer sehen, unterliegen dem Legalitätsprinzip, sie sind zur Verfolgung von Straftaten verpflichtet.

Um eine gemeinsame inhaltliche Grundlage für das Seminar zu finden, die reales Berufsrollenverhalten aufgreift, verständigte man sich darauf, das Thema Jugendkriminalität theoretisch, aber auch arbeitsfeld- und berufsgruppenspezifisch, darzustellen und zu diskutieren: Sowohl polizeiliche Vernehmungsakten sollten analysiert werden als auch *sogenannte* Jugendhilfepläne, die durch das Jugendamt erstellt werden müssen, bei der Einleitung jugendpädagogischer, erzieherischer Maßnahmen. In Anlehnung an die Grounded theory (GLASER/STRAUSS 1967) sollten erste Textinterpretationen vorgenommen werden, mit dem Ziel, bestimmte Aspekte darzustellen wie:

- Lebensverlauf des Jugendlichen,
- Beschreibung des Tatherganges,
- Beschreibung der Täter,
- Methodik der Aktenführung, Auffälligkeiten der Protokollführung,
- Interpretationen des Polizeibeamten,
- Darstellungen des Jugendhilfeplanverfahrens.

Eingebettet wurde dieses 4 x 4stündige Seminarprogramm – am Prinzip des teamteaching orientiert – in grundlegende Informationen zu den Arbeitsfeldern in der Jugendhilfe und beruflichen/ethischen Grundlagen sowohl der Sozialpädagogik als auch der Polizei. Nach einer gemeinsamen warming-up-Phase, der Vorstellungen des Seminarziels wurde zielbewußt in die Analyse der Vernehmungsprotokolle *von zwei Jugendlichen* durch die Polizei eingestiegen.

Diese Akten waren relativ schnell zu analysieren. Im speziellen Fall sehr oberflächlich geführt, fasste der vernehmende Polizeibeamte jeweils zusammen, was aus seiner Sicht der jugendliche Zeuge zum Tathergang zu sagen hatte. Dabei unterlegte er ihm tendentiell seine eigene Interpretation. So war der Jugendliche gemäß Protokollwiedergabe in der Lage, die am Tathergang – es ging um einen Raubüberfall – beteiligten Jugendlichen, konkret als Kosovoalbaner zu identifizieren. Die Beschreibung des Tatherganges selbst hingegen blieb sehr skizzenhaft und oberflächlich.

Auf Nachfragen betonten die Studierenden am Fachbereich Polizei, ein systematisches Raster für eine Vernehmung bestände nicht. Dies entspringe mehr der Alltagskompetenz der Polizeibeamten, denn gezielter, vermittelter Vorgehensweise. Zwar gebe es einen Dokumentationsbogen, jedoch keine systematische inhaltliche Anweisung zur Vernehmungsmethode.

Der Versuch einer weitergehenden Interpretation der Protokolle in Anlehnung an das Auswertungsverfahren von Glaser und Strauß, gelang nur bedingt. Dennoch wurde deutlich, dass Polizisten als Vernehmende, als konkrete Personen involviert sind und die Geschichte in der Vernehmung auch eine Wiedergabe der individuellen Auffassungen und Meinungen des Polizeibeamten sein kann. So wurden zurecht extreme Verfahrensmängel festgehalten. Eine Inhaltsanalyse der Jugendhilfepläne wurde nicht realisiert.

Dies war primär Zeitgründen geschuldet, aber auch der Veränderung des Seminarverlaufes.

Bei der Darstellung der Arbeitsweisen von Sozialpädagogen im Handlungsfeld wurde deutlich, wie präzise Polizisten Sozialpädagogen nach ihrem beruflichen Handeln und dessen Strukturen fragen können. »Nach welchen Kriterien arbeitest du eigentlich?« war die gezielt provokante Frage an eine Jugendgerichtshelferin, deren Antwort: »Nach dem Gefühl!« Stürme der Heiterkeit und Entrüstung auslöste.

Intensiv wurden Sozialarbeiter, zu den Inhalten der Sozialen Trainingskurse mit Jugendlichen – als Teil einer richterlichen Weisung – befragt. Eine deutsch-türkische Polizistin bilanzierte für sich das sozialarbeiterische Handeln in einer Gesprächspause: »Große Knete und Party non-stop«, das ist der Berufsinhalt der Sozialpädagogen. Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die ihre Berufsinhalte darstellten, reagierten auf Vorbehalte entweder extrem aggressiv oder sehr defensiv.

Es verfestigte sich im Verlaufe der beiden folgenden Seminarstunden der Eindruck, hier werden nicht Vorurteile minimiert, sondern im Gegenteil, in erheblichem Maße bestätigt und verstärkt. Erst die prägnante Wiedergabe der Erfahrung eines Sozialpädagogen, im Rahmen eines speziell für Betreuung von jugendlichen Straftätern gegründeten Vereines, ließ die Gesichter der Polizeibeamten wieder etwas offener werden. Als er von Grenzen sprach, von Einhaltung von Regeln und Pünktlichkeit, stieg die Akzeptanz von Seiten der studierenden Polizeibeamten deutlich. Hier konnten eigene Wahrnehmungsakzentuierungen und Vorstellungen zu der helfenden Berufsrolle aktualisiert werden.

Diskussionsbeiträge demonstrierten ein festes Urteilsgefüge. Äußerungen wie, wenn man Jugendlichen nur rechtzeitig entgegnetreten und klare Grenzen formulieren würde, verweisen zum einen auf notwendige Diskurslinien um geeignetes pädagogischen Verhalten, zeigen aber auch feste Auffassungen seitens der Polizeibeamten.

»Zu lasch, zu lau, zu wenig anspruchsvoll« seien Sozialpädagogen. Wenn sie klarer und ordnender wären, ließe sich manches verhindern. Seltsamerweise reagierten in diesem Seminar angehende Sozialarbeiter(innen) auf diese Vorwürfe wenig. Ihr Argumentationsvorrat trägt mehr in der ingroup, denn nach außen. Ein wichtiger Hinweis zur Veränderung und Ausdifferenzierung der Hochschulsozialisation im Sinne der Förderung eines geeigneten beruflichen Habitus.

Die fehlende professionelle Ausprägung habitueller Verhaltensweisen wird in neueren Studien betont. THOLE u. a. (1998), ACKERMANN u. a. (1999) machen deutlich, welche Professionalisierungslücken bestehen.

In der letzten Seminareinheit wurde das Thema »Erziehen und Strafen« andiskutiert. Anhand einer Textpassage aus Hermann GIESECKES »Pädagogik als Beruf« wurde die Frage aufgeworfen, ob Strafen gegenüber Jugendlichen sinnvoll sind *und wenn, in welchem Umfang*.

GIESECKE formuliert das in seinem Text so: »Man kann den einzelnen nur aus der Gemeinschaft ausschließen«. Strafen sind kein pädagogisches Mittel (GIESECKE 1987, 113). Dies als Einstieg kurz zusammengefaßt wiedergegeben, löste eine intensive Diskussion unter den Studierenden aus. Dabei verwischten sich durchaus Grenzen der bisherigen Argumentationslinien der Polizei und Sozialarbeit. Lebensspezifische Erfahrungen – nicht nur auf der Ebene des Polizeidienstes und sozialpädagogischer Rollenklischees – wurden aktualisiert. Beide Seiten verdeutlichten ihre Hilflosigkeit, die Unsicherheit, wo zwischen »Erziehung und Strafen« Grenzen zu ziehen sind, wie *dieses Regeleinhalten zu gestalten wäre*. Von der Härte gegenüber Jugendlichen blieb wenig übrig. Vielmehr wurde von beiden Seiten her betont, sich um die Jugendlichen mehr kümmern zu müssen.

Berührungspunkte im Handeln wurden thematisiert. Wie können Polizei und Sozialarbeit sich gegenseitig über ihr Handeln informieren? Dies wurde in den Stunden vorher noch massiv zum Gegenstand der Abgrenzung des sozialpädagogischen Handelns gegenüber der Polizei erklärt, jetzt relativiert und von beiden Seiten als sinnvoll beschrieben. In diesem abschließenden Seminarblock entstand ein gemeinsames Gespräch. Das Bemühen beider Berufsgruppen wurde deutlich, jeweilige »Hilfevorstellungen« nicht monopolartig gegenüber den anderen durchzusetzen, sondern Schwierigkeiten und Probleme der anderen Berufsrolle zu sehen.

Als Fazit dieses gemeinsamen Seminarmoduls läßt sich festhalten: Auf Grund der großen Unterschiedlichkeit der Seminarpläne ist es schwierig, gemeinsame Studieninhalte zu entwickeln, in ein gemeinsames curriculares System zu integrieren und zu realisieren. Eine unabdingbare Voraussetzung für einen Ausbau gemeinsamer Studieneinheiten wäre jedoch, ein umfassendes Studienmodul in die Ausbildung zu integrieren. Kurzfristige Begegnungen führen nur partiell zu einer Minimierung von Stereotypen. Es besteht die Tendenz zur Verfestigung vorgefaßter Meinungen und Urteile.

Zur Erprobung im Rahmen des Feldmoduls

Ziel der Arbeit im Stadtteil sollte es sein, mit Jugendlichen in Cliques Kontakt aufzunehmen, über ein bestehendes, mehrstündiges wöchentliches Angebot im Rahmen eines Spielmobils hinaus, weitere jugendspezifische Freizeitangebote zu entwickeln und umzusetzen und dies möglichst unter Beteiligung beider Studenten- und Berufsgruppen. Zum Arbeitsprinzip wurde der »Offene Situationsbezug« erhoben, wie er insbesondere in freizeitspezifischen Überlegungen ausformuliert worden ist (vgl. VAHSEN 1999).

Eine Gruppe von jugendlichen Aussiedlern hielt sich im wesentlichen in einem Einkaufszentrum auf, zum Verdruß insbesondere der Kaufmannschaft. Diese Clique betonte ihren Wunsch, einen festen Raum als Treff-

punkt zu erhalten. Durch die Aktivitäten eines Vereines von Bürgern des Stadtteils, gelang es in einem bedingt geeigneten Ortsgemeinschaftshaus für mehrere Stunden an zwei Tagen in der Woche einen Raum mit einer angrenzenden Nebenkammer zu erhalten. Am Ende der Freizeitaktivitäten mußte alles wieder so aussehen wie vorher und es durfte nichts Festes installiert werden.

Nach ersten zaghaften Berührungen zwischen Studierenden und Heranwachsenden entwickelten sich nach einigen frustrierenden Wochen einzelne gemeinsame Aktionen: Daran waren auch Polizisten beteiligt, die sich im Bereich der Polizeiinspektion Hildesheim auf Jugendarbeit spezialisiert hatten. Diese Freizeitangebote bezogen sich im wesentlichen auf den sportlichen Bereich (Volleyball- und Basketballturniere).

Faktisch grenzte sich die offene Jugendarbeit ein: zweimal wöchentlich gab es unterschiedliche Mach-mit-Angebote für interessierte Jugendliche: Hausaufgabenhilfe, allgemeine Beratung und Gespräche, Tischspiele, gemeinsames Kochen und Essen, Musik hören und machen. Also Präsenz der Studierenden und situative, an den räumlichen Möglichkeiten orientierte Angebote. Mehr nicht.

- Die Kooperation zwischen Sozialarbeit und Polizei beschränkte sich in diesem Sektor im wesentlichen auf sportliche Aktivitäten. Studierende der Sozialarbeit und Polizei arbeiteten in diesem Handlungsfeld nicht konkret zusammen. Gespräche mit der Polizei, mit der Zielsetzung, einige Kontaktbeamte für die Projektarbeit zeitweise abzuordnen, verliefen im Sande. Dies war der geringen Personalkapazität seitens der Polizei geschuldet.
- Allerdings entwickelte sich aus der studentischen Initiative in Gesprächen mit dem Bürgerverein die Idee, ein kleines Häuschen als provisorisches Jugendzentrum mit dem Fachbereich Architektur zu planen und gemeinsam im Stadtteil unter Beteiligung der Caritas als Träger zu realisieren. Dieser Plan stieß bei den Jugendlichen auf große Resonanz.
- Im Rahmen einer Weiterbildungsveranstaltung für Bewohner des Stadtteils, aber auch für alle, die beruflich mit Jugendlichen zu tun haben, wurde die amerikanisch-englische Initiative »Youth at risk« zur Auseinandersetzung mit Jugendkriminalität dargestellt und in ihrer Anwendbarkeit auf die Bedingungen des Stadtteils diskutiert.

Das Schulmodul

Als Ergänzung zur offenen Gruppenarbeit wurde vom Fachbereich Polizei, in Kooperation mit einer Schule im Stadtteil, dem hiesigen Lehrerfortbildungsinstitut (NLI) und dem Jugendamt der Stadt Hildesheim ein mehrtägiges Projekt an einer Schule initiiert, mit dem Ziel, sich mit »Gewalterfahrungen auseinanderzusetzen und Training zur Gewaltabwehr

für Opfer von Gewalt im Klassenverbund theoretisch und praktisch durchzuführen.« Das Feldmodul beinhaltete im wesentlichen, Schülerinnen und Schüler für das Leiden der Opfern von Gewalt zu sensibilisieren und ihnen Möglichkeiten des Sich-Wehrens gegen Aggressionen zu vermitteln (KHANSARI 1999). Dies geschah durch Filmmaterialien zum Thema, Rollenspiele, Gruppendiskussionen und konkrete, praktische Übungen. Nach einer ersten Sensibilisierungsphase wurde Verhaltenstraining mit dem Ziel durchgeführt, Gewaltverhalten einschätzen zu lernen und abzuwehren – sowohl verbal als auch nötigenfalls durch geeignete Abwehrtechniken. Es ging darum, ein Klima der sinkenden Gewaltbereitschaft herbeizuführen: »**Ohne uns**« war das Leitmotiv der praktischen Unterrichtseinheit, die von dem Respekt vor der polizeilichen und persönlichen Autorität des Kollegen getragen wurde.

Zwar richtet sich dieses Seminar vordergründig an Kinder und Jugendlichen die Gewalt erfahren haben – ein recht großer Teil – es sind jedoch auch die Täter angesprochen. Bisweilen verschwimmen Täter- und Opferperspektive. Die Rollen sind nicht immer festgelegt. Sie können sich in der Schule situativ austauschen. Durch Sensibilisierung für das Leiden der Opfer wird jugendlichen Tätern ihr Verhalten drastisch vor Augen geführt. Als Fazit dieser mehrtägigen Erprobung in der Schule kann auf Grund der Äußerungen der Schüler festgehalten werden, das Verhaltenstraining wird von ihnen äußerst positiv beurteilt. Es erstaunt die Mitmachbereitschaft der Schüler, die weit über die Partizipation an den üblichen Projektwochen in der Schule hinausgeht. Diese läßt sich auf die Mischung von Respekt vor und der Akzeptanz der »Autorität« der Polizei zurückführen, die weit über die Alltagserfahrungen in der Schule und die Erwartungen an die Lehrerrolle hinausragt. Dies führt zu einer hohen Partizipationsbereitschaft der Schüler. Die Polizeibeamten haben in diesem Bereich hohe fachliche Kompetenz, setzen sich in Trainingsseminaren mit kommunikativen Stilen und Verhaltensweisen auseinander, die zur Eskalation in »kniffligen« Situationen führen und lernen diese zu minimieren. Nach Durchsicht der Curricula des hiesigen Fachbereiches Polizei liegt hier ein wichtiger Ausbildungsanteil. Diese Mischung aus angewandter Vorbildfunktion, Autorität und realer Kompetenz der Polizeibeamten war die Ursache des Erfolges des Schulmoduls.

Auch wenn der Langzeiteffekt dieser Unterrichtseinheiten noch offen ist, so ist auf jeden Fall die unmittelbare Resonanz so motivierend, dass eine Nachahmung nur empfohlen werden kann. Dies kann in den unterschiedlichsten Schultypen geschehen. Hier ist auch ein wichtiger Ansatz zur Weiterbildung der Lehrer zu sehen und eine Chance, polizeiliches Handeln im Unterricht über die notwendige Verkehrserziehung hinaus zum konkreten Gegenstand werden zu lassen. Effektiv ist auch die Vertiefung der Kooperation in diesem Bereich zwischen Jugendamt/Jugendarbeit, Polizei und Schule. In diesem präventiven Bereich lassen sich die Berufs-

rollen sinnvoll miteinander verbinden und die Helferfunktion kann inhaltlich verdeutlicht und konkretisiert werden. Insgesamt kann der Ausbau von Weiterbildungsangeboten für beide Berufsgruppen als ein wesentliches und notwendiges Element hervorgehoben werden.

Grenzen der Kooperation

Wenn man einzelne konkrete Bereiche betrachtet, dann lassen sich gemeinsame Arbeitskonzepte entwickeln. Diese gemeinsamen Arbeitskonzepte können sich jedoch nicht insgesamt auf die »offene Jugendarbeit« beziehen, denn gerade hier ist die Kooperation und Abgrenzung genau zu definieren. Zwar lassen sich sportliche Aktivitäten gemeinsam gestalten, doch hat in Beratungssituationen die Polizei eine andere Rolle als die Sozialpädagogen. Darüber hinaus, die Studienbedingungen an beiden Fachbereichen sind sehr unterschiedlich. Studierende am Fachbereich Polizei sind Beamte und die Teilnahme an ihren Lehrveranstaltungen ist konkrete Arbeit. Die Lehreinheiten sind im wesentlichen stark festgelegt, klar gegliedert, thematisch geordnet. In vielen Prüfungsleistungen müssen die Studienabsolventen dieses Fachbereiches ihr Wissen nachweisen. Das Studium zwingt zur ständigen Bewältigung und Wiedergabe der Wissensinhalte und läßt nur einen relativen Wahlspielraum.

Prinzipiell ist das Studium der Sozialpädagogik hingegen ziemlich frei. Das Prinzip der Selbstorganisation des Studiums ist im Curriculum des Fachbereiches verankert. Diese Selbstorganisation bietet Chancen und Risiken. *Chancen, das Studium frei und im Sinne von David Riesmann tendentiell »innengeleitet« zu gestalten.* Risiken bestehen darin, man kann konkreter Verantwortungen ausweichen, das Studium »weich« gestalten und mit wenigen Themeninseln das Grund- und Hauptstudium erfolgreich abschließen. Für das gemeinsame Studienmodul bedeutete dies, während die Studierenden der Polizei im Rahmen der Teilnahme an der Lehrveranstaltung nur geringe Wahlfreiheit hatten – sie müssen eben einen gesellschaftlichen und/oder politischen Block als Wahlpflicht absolvieren – steht es Studierenden des Fachbereiches Sozialpädagogik völlig frei, ob sie an diesem Seminar teilnehmen oder nicht.

Konsequenzen – Intensivierung der Fort- und Weiterbildung

Aus der Erfahrung des Seminars heraus, der Auswertung des Schulprojektes und des Feldmoduls wird deutlich, es könnte für beide Berufsgruppen sinnvoll sein, ein Weiterbildungszentrum zu gründen. Aufgabe dieses Weiterbildungszentrum sollte es sein, in gezielten Kursangeboten Polizeibeamte

und Sozialpädagogen zu qualifizieren, Multiplikatoren wie Lehrer, Erzieher aber auch Berufskollegen fortzubilden, insbesondere in dem Bereich des angesprochenen Kompetenztrainings von Schülern. Dazu gehören einerseits umfassende Informationen zu den sozialen und gesellschaftlichen Hintergründen von Gewalt und abweichendem Verhalten, aber auch Kenntnisse der Arbeitssituation und -bedingungen beider Berufsgruppen. Hier sind die Probleme häufig ähnlicher denn angenommen. Sowohl Polizeibeamte als auch Sozialpädagogen sind im Regelfall generalistisch ausgebildet und in ihren Berufsrollen schwierigen Arbeitsbedingungen ausgesetzt. Dies gegenseitig anzuerkennen, scheint wichtig. Dazu können zwar auch, wie im Projekt initiiert, Praktika in den jeweiligen, unterschiedlichen Bereichen beitragen, doch erscheint die Weiterbildung von den im Beruf stehenden Sozialpädagogen und Polizisten zentral. Hier sind massive Abgrenzungen vorhanden. Sozialpädagogen weigern sich definitiv mit Polizisten zu kooperieren. Polizisten haben feste Ordnungsvorstellungen. Einerseits geht es um die Vertraulichkeit in einer Interaktion zwischen Sozialarbeiter und Jugendlichen. Andererseits können im Bereich der Strafvorbeugung, der pädagogischen Reaktionen auf Fehlverhalten, Polizei und Jugendarbeit stärker zusammenarbeiten. Die Polizisten fordern *umfassendere* Informationen über die pädagogischen, sozialtherapeutischen Interventionen, aber auch über die (negativen) Sanktionen der staatlichen Institutionen gegenüber abweichendem Verhalten der einzelnen Jugendlichen. Hier sind sicherlich Austauschmöglichkeiten zu schaffen, die über das Bisherige hinausgehen. Die Grenzen sind jedoch durch die unterschiedlichen Berufsrollen definiert. In diesem sensiblen Bereich muß zwischen den unterschiedlichen Rollenverpflichtungen eine Balance geschaffen werden, die aber nicht die jeweiligen Aufgaben aufhebt. »Hilfe zur Erziehung« ist etwas strukturell anderes als Verfolgung einer Straftat. Sicherlich ist auch für die polizeiliche Arbeit präzise Kenntnis der Jugendhilfearbeit notwendig, dies bedeutet aber auch die Vertraulichkeit der Interaktion zwischen Jugendlichen und Sozialarbeiter als pädagogisches Arrangement zu schützen. Unter Wahrung eigener beruflicher Leitvorstellungen läßt sich aber ein besseres Arbeitsklima herstellen durch wechselseitigen Austausch zu Entwicklungen und Problemen im Handlungsfeld der Jugendhilfe. Dies sollte nicht nur fallorientiert sein, sondern auch die Veränderungen gesellschaftlicher Bedingungen und individueller Verläufe des Jugendmatoriums (ZINNECKER) erfassen.

Dies bedeutet andererseits für die Jugendhilfe, den polizeilichen Alltag ins eigene Blickfeld zu rücken und die Wahrnehmungen der Polizei nicht als Ausdruck sanktionsorientierten Denkens zu diskreditieren. Gerade die direkte Konfrontation mit abweichendem Verhalten von Jugendlichen läßt Alltagswissen entstehen, das pädagogische Ideen, aber auch das Erziehungshandeln einer ständigen (kritischen) Prüfung unterwirft.

Entscheidend ist es, neben der Weiterbildung für beide Berufsgruppen, die

Berührungspunkte während des Studiums zu institutionalisieren. Durch die Übernahme der wissenschaftlichen Mitarbeiterin im Projekt in den Dienst der Polizeihochschule ist ein konkreter Schritt auf dem Wege einer Verbesserung der Zusammenarbeit getan. Diese wäre jedoch weiter auszugestalten. Idealerweise sollten curriculare und personelle Regelungen getroffen werden, die ein gemeinsames Seminarprogramm als festen Studienbaustein für beide Fachbereiche ermöglichen. Der Studienbaustein wäre eine ständige Herausforderung für beide Professionen, eigene Legitimationsmuster zu überprüfen und an den unterschiedlichen Wahrnehmungsrastern zu messen.

Die Begegnung beider Studentengruppen wird insgesamt von Studierenden beider Fachbereiche als interessant, nicht ohne Konflikte, aber als bewußtseinsschärfend erlebt. Das Verstehen der unterschiedlichen Arbeitssituationen und Rollen ist ansatzweise durch gemeinsame Lehreinheiten möglich. Dies wird von beiden Gruppen betont und kann vom Verfasser dieser Zeilen nur unterstrichen werden. Als Fazit des gemeinsamen Projektes ist festzustellen, der Arbeitskontext mit den Kollegen am Fachbereich Polizei war intensiv, kooperativ und konkret.

Keht man zur Ausgangsfragestellung zurück, wie Studierende der Sozialpädagogik und der Polizei professionelles Verhalten antizipieren bzw. im Kontext ihrer jeweiligen Hochschulsozialisation erwerben und Grundhaltung ausprägen können, dann wird deutlich:

Beide Berufsgruppen haben klare Rollenvorstellungen über das richtige Verhalten gegenüber Jugendlichen im Kontext von Strafen, Grenzsetzung und Erziehung in der Lebenswelt von Heranwachsenden.

Gerade diese akzentuierten wechselseitigen Wahrnehmungsraster belegen angesichts der zunehmenden beruflichen Berührungspunkte (Diversionsverfahren), bei steigender Kriminalitätsquote von Jugendlichen, den Sinn der Bemühung, sich über die jeweiligen Handlungen zu informieren und auszutauschen.

Polizisten als Erzieher, dies wird von Sozialpädagogen nur bedingt akzeptiert. In den Handlungsfeldern der Jugendsozialarbeit ist es Realität und in den Projektangeboten des Verhaltenstrainings in der Schule ein wichtiges Element, das von den Kindern und Jugendlichen – im Gegensatz zu manch pädagogischem Angebot – begeistert akzeptiert wird. Problematisch ist allerdings die feste Akzentuierung des richtigen *Verhaltens* gegenüber Jugendlichen durch die Studierenden der Polizei, das keinen Spielraum *des Verhaltens* läßt und zu »Vereinfachungstendenzen« bei der Anwendung abstrakter Professionskategorien auf Einzelfälle führen kann (SCHÜTZE 1997, 187). Umgekehrt verweisen die Wahrnehmungsraster der Sozialpädagogik-Studierenden auf geringe Habitusausprägung im Sinne der diskursiven Behauptung und Verteidigung der eigenen professionellen Verhaltensstrategien. Dem »Zu lasch, zu lau, zu wenig anspruchsvoll«-

Vorwurf wird wenig entgegengesetzt. Das »Wir arbeiten nach Gefühl« reduziert die Berufsqualifikation der Sozialarbeiter im Verständnis der studierenden Polizeibeamten auf Parameter, die fehlendes Regelwissen und (un)sichere Handlungsschemata signalisieren.

Diese Auffassung bei den Polizeistudierenden verstärkt sich noch im Kontext ihrer eigenen festen Ordnungsschemata, eingebettet in die Pflicht zur Strafverfolgung. Andererseits signalisieren die Lehrstrukturen am Fachbereich Polizei wenig reflexives Denken und distanziertes Analysieren im Rahmen eines wissenschaftsorientierten Studiums. Der feste Stundentakt als bezahlte Arbeitszeit blendet – über die Stoffadaption hinausgehende – autonome Auseinandersetzung mit weiterführenden inhaltlichen Aspekten aus. So blieben die Argumentationsmuster in den gemeinsamen Seminarstunden stereotyp, allerdings formal-sachlich präzise vorgetragen und kongruent. Doch die demonstrierte Wissenssicherheit signalisiert auch geringe Fähigkeit zur distanziereten, fallspezifischen Betrachtung jenseits schneller Generalisierungen.

Gerade die extrem unterschiedliche Ausprägung der Helferrolle in beiden Berufsgruppen verweist auf den Stellenwert der notwendigen Auseinandersetzung mit der eigenen und der Berufsrolle des anderen. Betrachtet man die Binnenstruktur beruflichen Handelns, dann finden sich ähnliche Problemkonstellationen. Berufliche Belastung, begrenzte Aufstiegschancen, Desillusionierung, die zu starrem Rollenverhalten führen kann. Analysen des Polizeialltags zeigen Problemzonen auf (HÜBNER u. a. 1997, REICHERTZ 1996). Gerade aus diesen Defiziten heraus ergibt sich die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem anderen. Dies bedeutet nicht Preisgabe der eigenen Rolle und Verwischung der Unterschiede zwischen den Berufsrollen. Das Wissen um den anderen schlägt jedoch Brücken in den gemeinsamen, leider wachsenden Handlungsfeldern der Prävention aber auch der staatlichen Reaktion auf die unterschiedlichen Normverletzungen. In diesem Feld geht es also auch um Grenzberührungen zwischen Jugendarbeit, sozialpädagogischen Hilfen und polizeilichem Handeln. Die Anbindung der Auseinandersetzung um Berufsrollen an tragfähige Konzepte der jeweiligen Disziplinen könnte vielleicht hilfreich bei der Entwicklung gemeinsamer Weiterbildungs- und evtl. Studienbausteine sein. Letztlich sind beide Professionen der Aufgabe der sozialen und systemischen Integration ihres Klientels verpflichtet (vgl. dazu für die Sozialpädagogik VAHSEN 1975, neuerdings OPIELKA u. a. 1999).

Lebenswelt(orientierung) als Erklärungs- und Handlungsansatz für beide Professionen

Vielleicht ist das Paradigma der Lebenswelt – trotz aller Einwände – geeignet einen gemeinsamen Orientierungsrahmen zu bieten.

Greift man das THIERSCH'SCHE Konzept der Lebensweltorientierung auf, dann hätte in dieser Konzeption sowohl der Kontaktbeamte einen Platz als auch der streetworker und der Sozialarbeiter in der Polizeibehörde, der Jugendbeamte oder der präventiv arbeitende Polizist.

Innerhalb der Lebenswelt entfalten sich Problemkonstellationen aber auch Arbeitsansätze, läßt sich Alltagswissen mit im Studium erworbenen Wissen verbinden, gehen wissenschaftliche Analyse und pragmatisches Verhalten eine Synthese ein. Wahrscheinlich ist es weiterführend, dies auszuformulieren und damit einen gemeinsamen Bezugsrahmen zu spannen.

Dadurch könnte eine gemeinsame Betrachtungs- und Handlungsebene entwickelt werden. In einer kritischen Betrachtung der Leistungsfähigkeit des Lebensweltkonzeptes ließ sich bilanzierend verdeutlichen, dass aus der Überblickhaftigkeit und geringen Präzision dieses Theorems herausführend – ein Analyse- und Handlungsrahmen weiter ausformulierbar erscheint (VAHSEN 1999). Allerdings wären auch die theoretischen Bezüge und Abgrenzungen zum Paradigma der Lebenslage noch exakter auszuformulieren (vgl. zum Konzept der Lebenslage CHASSÉ 1999, 147ff).

Trotz der vehementen Kritik an dem Paradigma der Lebenswelt (NIEMEYER 1998) könnte im Anschluß an Konzeptionen der Alltagstheorien ein pragmatischer Handlungsrahmen ausgestaltet werden, der auch analytisch »anschlußfähig« ist. Die Routinehaftigkeit und Borniertheit, Verkürzungen im Alltag können genau so thematisiert werden, wie die Gestaltung des Alltags, das Einbetten in Alltagskultur und Lebenspragmatik.

Gerade im Bezug auf die Lebenswelt und in der beruflichen Realität des Handelns im Stadtteil, verschränken sich polizeiliche und sozialarbeiterische Rollen. Wahrscheinlich ist der polizeiliche Blick zu schärfen für die Lebensbedingungen in den alltäglichen Konstellationen. Jenseits oft zitierter sozialarbeiterischer Kontrollfunktion als Arm staatlicher Instanz könnte Sozialpädagogik wiederum, im Blick auf die jeweilige Sozialisation des Klienten, auch das Ordnungsparadigma besser akzeptieren und nicht per se ablehnen.

NIEMEYER merkt an, das Konzept der Lebenswelt kann keine disziplinäreinheitsstiftende Figur sein (NIEMEYER 1998, 250ff.). Jedoch gibt es aus meiner Sicht professionstheoretische und praktische Hinweise. Als frame of reference entfaltet der Lebensweltansatz ein methodisches Handlungskonzept. Nicht Hilfe versus Kontrolle wird problematisiert oder angeleitete Erziehung versus Pädagogik der offenen Situation thematisiert, sondern der einzelne in seinem Lebenskontext rückt in den Blickpunkt. Dies schließt auch die Betrachtung von Regelverletzungen mit ein. Methodisch und ana-

lytisch muß dieser Bezugsrahmen konkretisiert werden. Das Subjekt in der Lebenswelt mit seinen Lebensbedürfnissen, in einzelnen Ausschnitten seines Erlebens und Verhaltens wird (wieder) zum Gegenstand. Entscheidend wird es darauf ankommen, die unterschiedlichen Elemente, Bereiche, Ansprüche, Verhaltensstile und -repertoires der Alltagswelt kategorial aufzufächern und zu umgrenzen. Freizeitverhalten und -erleben sind Teile dieser Lebenswelt genauso wie Hilfe- und Unterstützungsbedürfnisse und Arrangements, aber auch präventive Ansätze und Überlegungen. Teilweise sind sie miteinander verbunden, so in der »offenen Jugendarbeit« oder der Stadtteilarbeit, teilweise sind sie strikt voneinander zu trennen: Hilfe in besonderen Lebenslagen und ästhetische Bildung sind zweierlei, Normdurchsetzung und Verfolgung des Legalitätsprinzips wiederum etwas anderes. Deshalb bleibt jedoch der gemeinsame Bezugsrahmen: Die Lebenswelt. Diese schillernde Kategorie zu füllen, wäre ein Schritt auf dem Wege zur Umsetzung eines professionellen Handlungskonzeptes. Auch wenn in der Soziologie die inflationäre Verwendung des Lebensweltbegriffes festgestellt wird (Bergmann schon 1981), dann fliegt die Eule der Minerva für die Sozialpädagogik in den dämmerigen Niederungen des alltäglichen Lebens. Eine Präzisierung, Abgrenzung und Klärung des Begriffes steht noch aus. Die Konzeption von THIERSCH – in großer Nähe zu Elias Kategorie des Alltags stehend (ELIAS 1978, 26) – ist bisher mehr programmatisch denn analytisch-deskriptiv umgesetzt. Allerdings hat dieses Konzept auch dazu beigetragen, die Forschungsmethodologie stärker an qualitativen Verfahrenweisen zu orientieren, ein Trend, der ungebrochen erscheint. Auch wenn die Lebenswelt »ein zwielichtiges Fundament« ist, wie LIPPITZ in einer kritischen Würdigung des Terminus anmerkt (LIPPITZ 1992, 309), und der Begriff »eine quasi transzendentale Leitfadenfunktion« hat (ebd., 310), so ergibt sich gerade für die »erzieherlichen Bemühungen« und das »regelinhaltende oder wiederherstellende« polizeiliche Handeln ein gemeinsamer analytischer und deskriptiver Ansatz, der aber auch die Grenzen zwischen beiden Professionen markiert. Denn »Hilfe« erfährt real unterschiedliche Ausprägungen. Im KUHNschen Sinne kommt dem Terminus Lebenswelt, trotz aller Anfechtungen, paradigmatische Funktion zu: als grundlegendes, leitendes Weltbild, als »Deutungsfolie« zur Interpretation des Gegenstandsbereiches und zur Bezeichnung der darin liegenden »Tatsachen« und Methoden (KELLE 1997, 189). Allerdings setzt dies voraus, innerhalb der Lebenswelt noch eigene Gestaltungsräume und -chancen lokalisieren zu können, die nicht nur den Bedingungen einer verstellten, entleerten und »kommunikativ versteppten öffentlichen« Realität entsprechen und jenseits der überformten, »leerlaufenden Individualisierung«, eigene Lern- und Kompetenzzuwächse ermöglichen (SCHÄFER 1998, 43).

Literatur

- ACKERMANN, F./SEECK, D.: Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Hildesheim – Zürich – New York 1999
- AUERNHEIMER, G., u. a.: Wie gehen Lehrer/innen mit kulturellen Differenzen um? Ergebnisse aus einer Lehrerbefragung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4/1998
- BALLUSECK, H.: Wie wirkt Sozialarbeit? Evaluationsmethoden und ihre Integration in die Ausbildung. In: Soziale Arbeit, H. 5/98
- BECK, U./GIDDENS, A./LASH, S.: Reflexive Modernisierung, eine Kontroverse, Frankfurt/M 1996
- BERGMANN, W.: Lebenswelt, Lebenswelt des Alltags oder Alltagswelt? In: KZSS, H.1/1981
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (HRSG.): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn 1998
- BÜRGER, U.: Erziehungshilfen im Umbruch, Entwicklungserfordernisse und Entwicklungsbedingungen im Feld der Hilfen zur Erziehung, Autorenband 2, hrsg. v. Sozialpädagogischen Institut im SOS-Kinderdorf e.V. München. München 1999
- CHASSÉ, K. A.: Soziale Arbeit und Lebenslage. Zur Einführung in das Lebenslage – Konzept. In: TREPTOW, R./HÖRSTER, R. (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration, Entwicklungslinien und Konfliktlinien. Weinheim – München 1999
- ARBEITSSTELLE KINDER- UND JUGENDKRIMINALITÄTSPRÄVENTION AM DEUTSCHEN JUGENDINSTITUT UND DEM BUNDESJUGENDKURATORIUM (Hrsg.): Der Mythos der Monsterkids, Strafmündige »Mehrfach- und Intensivtäter«, ihre Situation – Grenzen und Möglichkeiten der Hilfe. Dokumentation des Hearings des Bundesjugendkuratoriums am 18. Juni 1998 in Bonn. München 1999
- ELIAS, N.: Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II, hrsg. v. SCHRÖTER, M. Frankfurt/M. 1984
- Engelke, E., Soziale Arbeit als Wissenschaft, eine Orientierung, Freiburg/i. B. 1992
- FORUM JUGENDHILFE, AGJ Mitteilungen, H. 4/1997
- FORUM JUGENDHILFE, AGJ Mitteilungen, H. 2./1999
- GIESECKE, H.: Pädagogik als Beruf, Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim – München 1987
- GIESECKE, H.: »Das Ende der Erziehung«. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität, Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 2. Auflage. Frankfurt/M 1987
- GLASER, B./STRAUSS., A.: The discovery of grounded theory: strategies for

- qualitative research. New York 1967
- GRUNWALD, K., u. a.: Alltag, Nicht-Alltägliches und die Lebenswelt. Beitrag zur lebensweltorientierten Sozialpädagogik. Weinheim 1996
- HUPPERTZ, N. (Hrsg.): Theorie und Forschung in der Sozialen Arbeit. Neuwied 1998
- HÜBNER, G. u. a.: Mindeststandards polizeilicher Jugendarbeit. In: DVJJ-Journal. Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe H. 1/1997 (Nr. 155)
- KELLE, U.: Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim 1997
- KHANSARI, B. u. a.: Kooperations- und Forschungsprojekt »Polizei und Sozialarbeit im Hinblick auf die Prävention von Jugendgewalt«. Abschlußbericht (masch.). Hildesheim 1998
- KUHN, Th. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. 1989
- LUHMANN, N., Das Recht der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1995
- NAHRSTEDT, W.: Freizeitpädagogik. In: Erziehungswissenschaft, H. 13/1996 (7.Jg)
- NIEMEYER, Chr.: Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim 1998
- OPIELKA, M.: Integration durch Hilfe und Bildung, Sozialtheoretische Aspekte sozialpädagogischen Handelns. In: TREPTOW, R./HÖRSTER, R. (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. Weinheim und München 1999
- OTTO, H. U./DEWE, B.: Zugänge zur Sozialpädagogik, Reflexive, wissenschaftliche und kognitive Identität. Weinheim und München 1996
- PFEIFER, Ch.: Anstieg der Jugendkriminalität, Anstieg der Jugendarmut – gibt es einen Zusammenhang? In: ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR JUGENDHILFE (AGJ): Wachsende Jugendkriminalität – eine Folge zunehmender Armut? Herausforderungen für die Jugendhilfe. Dokumentation einer Fachtagung der AGJ am 5. und 6. Juni 1977. Bonn 1977
- PRANGE, K., Alte Schwierigkeiten – neue Konfusionen. Bemerkungen zu dem Hamburger Memorandum der universitären Sozialpädagogik. In: Erziehungswissenschaft. H. 14/1996 (7. Jg.)
- PUHL, R. (Hrsg.): Sozialarbeitswissenschaft. Neue Chancen für theoriegeleitete Soziale Arbeit. Weinheim – München 1996
- REICHERTZ, J. (Hrsg.): Qualitäten polizeilichen Handelns. Opladen 1996
- ROSEN, R.: Leben in zwei Welten. Migrantinnen und Studium. Frankfurt/M. 1997
- SARETZ, A.: Soziokulturelle Arbeit-Zielsetzung und Klientel. Köln 1998
- SCHÄFER, A.: Identität im Widerspruch. Annäherungen an eine Anthropologie der Moderne. Weinheim 1998
- SCHMIDT-BEHLAU, B., Politik für Kinder – Politik mit Kindern, Fachtagung von AGJ und NC am 24. und 25.3.1999 in Leipzig. In: Forum Jugend-

- hilfe. AGJ-Mitteilungen, H. 2/1999
- STAUB-BERNASCONI, S.: Systemtheorie, Soziale Probleme und Soziale Arbeit. Lokal, national, international. Oder vom Ende der Bescheidenheit. Bern – Stuttgart – Wien 1995
- THIERSCH, H.: Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In: Neue Praxis, H. 8/1978. Wiederabgedruckt in: Thole u. a.: KlassikerInnen der sozialen Arbeit. Neuwied 1998
- THOLE, W./KÜSTER-SCHAPFL, E.: Sozialpädagogische Profis. Opladen 1997
- THIERSCH, H.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 2. Auflage. Weinheim – München 1995
- VAHSEN, F.: Einführung in die Sozialpädagogik. Bildungspolitische und theoretische Ansätze. Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz 1975
- VAHSEN, F. G.: Sozialarbeit auf dem Wege zur Sozialarbeitswissenschaft. Einige Anmerkungen zur Debatte. In: PUHL, R. (Hrsg.): Sozialarbeitswissenschaft a.a.O.
- VAHSEN, F. G., u. a.: Jugendarbeit zwischen Gewalt und Rechtsextremismus. 2. Auflage. Hildesheim – Zürich – New York 1996
- VAHSEN, F. G., Soziale Arbeit, Lebenswelt und Freizeit. In: Spektrum Freizeit. Forum für Wissenschaft, Politik und Praxis. (21) H.1/1999
- WENDT, W.: Ökosozial denken und handeln. Grundlagen und Anwendung in der Sozialen Arbeit. Freiburg i. B. 1990
- WÖHRLE, A. (Hrsg.): Profession und Wissenschaft Sozialer Arbeit, Pfaffenweiler 1998
- WURR, R./DITTRICH, I.: Strassensozialarbeit und Jugendgewalt. Kiel 1997

Exemplarische Professions- und Trägerperspektive

Kirche und diakonische Soziale Arbeit

Werner Rannenberg

Das Thema stellt die Aufgabe, eine bestimmte Form Sozialer Arbeit darzustellen und zu konkretisieren, eben die »diakonische«. Daraus wird implizit zugleich deutlich, dass mit der »Kirche« die Evangelische Kirche gemeint ist, da die Soziale Arbeit der römisch-katholischen Kirche unter dem Begriff der »Caritas« subsumiert wird.

Für den Soziologen und Phänomenologen – und wohl nicht nur für sie – sind die Kirche und ihre Diakonie in der Bundesrepublik Institutionen, Verbände und gesellschaftliche Gruppen neben und unter anderen. Zweifellos sind sie das – und nicht selten mehr als es ihrer »Sache« entspricht und ihnen lieb sein kann. Und doch: von ihrem Selbstverständnis her unterscheiden sie sich grundsätzlich von allen anderen, denn sie gründen nicht im Willen und Wollen und entsprechenden Beschlüssen ihrer Mitglieder, sondern sie sind begründet im Leben, Sterben und Auferstehen Jesu Christi. »Wie mich der Vater gesandt hat, so sende ich euch«, heißt es im Neuen Testament (JOHANNES 20, 21). Allein in diesem Auftrag besteht die Existenzberechtigung der Kirche. Diesen Auftrag hat sie in aller Öffentlichkeit wahrzunehmen in Wort und Tat, denn sie darf dieses ihr anvertraute »Licht« nicht »unter den Scheffel« stellen (MATTHÄUS 5, 15). Es gilt allen Menschen. Dieser Auftrag ist es demnach, der über sie verfügt – nicht sie über ihn. Von ihm kann sie sich nicht emanzipieren, es sei denn um den Preis ihrer Selbstaufgabe.

Die Grundlage diakonischer Dienste

Wenn heutzutage nicht wenige Menschen der Predigt der Kirche den Rücken kehren, andererseits aber ihre Diakonie nach wie vor hohes Ansehen genießt und besonders hohe Erwartungen an sie gestellt werden, so entspricht das dem, was bereits zu Beginn der Kirchengeschichte von Außenstehenden festgestellt worden ist. »Sehet, wie sie einander lieben«, das war es, was seinerzeit die nichtchristliche Umwelt an der jungen Kirche faszinierte. Und es war sachgemäß, denn – ohne Frage – kann die christli-

che Predigt bezeichnet werden als »Predigt der Liebe und der Hilfeleistung« (Diakonie). Gewiss: weder der alte Orient und das damalige Judentum, noch die heutige Gesellschaft sind eine »Welt ohne Liebe«.

Aber die hier gepredigte und gelebte »christliche« Liebe ist weder Gehorsam gegenüber einem Gesetz oder Gebot, ist kein Mittel, um sich selbst im Du des Anderen zu finden und entsprechend zu verwirklichen, geschweige denn eine solche, die diesen Anderen für ihre Interessen zu instrumentalisieren sucht. Ihre Quelle ist nicht eine Norm, sondern eine persönliche, lebendige Beziehung, und zwar eine solche, in der sich das eigene Selbst in der Liebe und Gemeinschaft Christi geborgen und von ihr angenommen weiß. Der Mensch lebt also nicht mehr aus sich »selbst« heraus, aus dem, was er ist oder darstellt, hat oder tut, sondern allein aus eben dieser Beziehung und damit dem, was dieser Jesus Christus für ihn getan und ihm geschenkt hat. Damit ist eine neue Existenzweise, eine neue Wirklichkeit gesetzt: an die Stelle des Ich ist das Du getreten – das Du Christi (bzw. Gottes) und das Du des Nächsten, denn Gott gibt mir das Leben als ein wahrhaft »menschliches« nur in der Weise, dass er mir den Nächsten gibt zum Lieben und Dienen.

Das ist gemeint mit dem »Doppelgebot der Liebe«, wenn Jesus sagt: »Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben mit deinem ganzen Herzen und mit deiner ganzen Seele und mit deinem ganzen Denken. Dies ist das größte und erste Gebot. Das zweite ist ihm gleich: Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.« (MATTHÄUS 22, 34ff) Damit wird der Liebe weder das göttliche noch das menschliche Gegenüber genommen oder relativiert. Das Gleichnis vom »Barmherzigen Samariter« (LUKAS 10, 29) wehrt einem solchen Missverständnis und macht deutlich, dass weder die Liebe zu Gott in der Liebe zum Nächsten aufgeht noch die Liebe zum Nächsten zu einem bloßen »Mittel« der Gottesliebe wird: das spontane Hilfehandeln lässt jedes heimliche Schielen auf Gott oder Lohn als absurd erscheinen (BORNKAMM 1959, 101). Und unvergleichlich wird das von Jesus im Gleichnis »vom großen Weltgericht« (MATTHÄUS 25, 31ff.) zum Ausdruck gebracht: das Tun der »Gesegneten« galt so sehr allein den Bedrängten, dass sie von dem Urteil des Weltenrichters total überrascht werden. Bleibt die Frage des Schriftgelehrten: »Wer ist denn mein Nächster?« (LUKAS 10, 29) Es ist die Frage dessen, der meint, er könne die Haltung eines neutralen Beobachters einnehmen. Jesus entlarvt das, indem er die Frage auf den Fragenden selbst zurücklenkt: »Wem bin ich selbst der Nächste?« Die Bedrängnis des Mitmenschen macht diesen mir unmittelbar zum »Nächsten«. Das dienende Hilfehandeln dieser Liebe umfasst nicht nur – wie oft unterstellt – das geistlich-ewige Heil, sondern gleichermaßen das irdisch-leibliche Wohl. Zwar sind sie zu unterscheiden, denn das Heil kann – gegen den Augenschein – durchaus gegeben werden bzw. gegeben sein ohne menschliche Unversehrtheit und leibliches Wohl. Aber Heil und Wohl gehören dennoch untrennbar zusammen und sind aufeinander bezogen.

Nur so sind die »Wunder« Jesu – z. B. die Geschichte von der Heilung des Gichtbrüchigen (MARKUS 2, 1ff) – zu verstehen. Gottes Heil und das Kommen seines Reiches meint den Menschen als Ganzen in all seinen Bezügen und Bezogenheiten. Hier wird nicht gefragt nach Rasse oder Religion, nach Volkszugehörigkeit oder Stand – nicht einmal nach Schuld. Gerade Jesus selbst weist die – bis heute weit verbreitete – Anschauung zurück, als ob dort, wo ein besonderes Unglück, ein ungewöhnlich harter Schicksalsschlag, ein schweres Leiden oder Gebrechen einen Menschen schlägt, auch immer eine persönliche Schuld des Betroffenen selbst oder seiner Eltern vorliegen müsse. Angesichts eines Blindgeborenen reißt Jesus seine Jünger schroff aus dieser unbeteiligten Analysanten- und Zuschauerrolle heraus (JOHANNES 9, 1ff) und weist sie darauf hin, dass die Not dieses Menschen einzig und allein ihr liebend-helfendes Tun herausfordert.

In solchen Werken der Liebe sind bereits jetzt mitten in allen Dunkelheiten der Welt und des Lebens »zeichenhaft« die »zukünftigen Heilsgüter ... vergegenwärtigt« (UHLHORN 1959, 37f). In Christus selbst, in dem, was er sagt und wirkt, wie in alledem, was in seinem Namen und Geist getan wird, ist das »Reich Gottes« bereits angebrochen und wirksam. Das hat die Kirche zu bezeugen in Wort und Tat. Sie ist – wie Dietrich Bonhoeffer sagt – »Kirche für andere« oder sie ist nicht Kirche. Ihre Predigt und ihre Diakonie sind zwei Seiten ein und derselben Medaille. Weder diese noch jene ist ohne das andere. Jener rätselhafte und gewaltige Gott, der Welt, Mensch und Erde geschaffen hat und zu so vielem Fragen immer wieder Anlass gibt, hier wird er offenbar als der, der er ist: der »Vater der Barmherzigkeit und Gott allen Trostes« (2. Korinther 1, 3). Hier wird gelernt und erfahren »das Größte und Seligste, was in der Religion gelernt werden kann, ... die Liebe Gottes« (HARNACK 1902, 107). Darin besteht das Spezifikum »diakonischer Sozialer Arbeit«.

Die »organisierte« diakonische Arbeit

Wenn wir in unserem Zusammenhang von »Diakonie« sprechen, dann meinen wir damit nicht die tätige christliche Nächstenliebe des einzelnen, sondern vielmehr den ganzen Bereich der »organisierten« Diakonie, also das organisierte Hilfehandeln in kirchlicher bzw. allgemein christlicher Verantwortung« (DAIBER 1988, 121). Alle natürlichen Gaben und Begabungen, alles, was der Mensch empfangen oder erworben, was er durch Ausbildung, Erfahrung und Beruf daraus »gemacht« hat, sind kein Besitz oder »Haben«, das nur ihm selber gilt. Sie sind vielmehr Geschenke – »Charismen«, wie das neue Testament sagt –, mit denen der so begabte Mensch als »guter Haushalter Gottes« zu »wuchern« also Gott und den Mitmenschen in Ehe und Familie, Haus und Beruf, Nachbarschaft, Gesellschaft und Staat zu dienen hat. Nicht die Ablehnung oder Abkehr von

der sog. »Welt«, sondern in der so gearteten Zuwendung zu ihr und dem Nächsten besteht der »vernünftige«, d. h. der »christusgemäße« Gottesdienst (RÖMER 12,1). Entsprechend mahnt der 1. Petrusbrief: »Dienet einander, ein jeder mit der Gabe, die er empfangen hat« (1. PETRUS 4, 10). Von dieser Nächstenliebe des einzelnen Christenmenschen ist jenes »organisierte Hilfehandeln« zwar zu unterscheiden, aber nicht zu trennen. Das organisierte Hilfehandeln ist ohne jene als Gestaltwerdung des christlichen Glaubens weder möglich noch denkbar.

Bereits die Apostelgeschichte des griechischen Arztes Lukas lässt – bei aller idealisierenden Beschreibung – deutlich werden, dass und wie unsachgemäß es ist, die Nächstenliebe des einzelnen auszuspielen gegen das organisierte Hilfehandeln, obgleich entsprechende Stimmen bis zum heutigen Tage selbst in der Kirche nicht verstummt sind. So sehr die junge christliche Gemeinde von Anfang an darauf gedrungen hat in den irdischen Bezügen die Liebe Gottes zum Menschen Gestalt werden zu lassen, so sehr hat sie sich als Ganze zum Dienst der helfenden Liebe berufen und gedrungen gewusst und z.B. durch das Sammeln von Spenden (Almosen) und diakonische Dienste Notleidenden zu helfen versucht. Man erkannte sehr bald, dass die Fülle und Vielfalt der hier anstehenden Herausforderungen den einzelnen Christenmenschen überforderten und allein mit spontanen Aktionen diesen Nöten nicht beizukommen war, sollte die Hilfe wirklich umfassend, »fall«-gerecht, verlässlich und effektiv sein. Da gab es die Witwen und Waisen, Schwache, Kranke, Gebrechliche, Behinderte und Ausgestoßene, da gab es die in Gefängnissen Inhaftierten, diejenigen, die zur Zwangsarbeit in Gruben und Bergwerken Verurteilten, die es zu besuchen und zu pflegen galt, da gab es die vielen Fremden und Durchreisenden, für die eine Unterkunft bereitgestellt, die Arbeitslosen, für die eine Arbeit gefunden werden musste. Diese Notstände gingen über die Möglichkeiten und Kräfte des einzelnen Gemeindegliedes weit hinaus.

Neben die persönliche Liebestätigkeit des einzelnen Christenmenschen tritt die »organisierte Liebestätigkeit«. Den ersten Schritt dazu schildert LUKAS in der Apostelgeschichte 6, 1ff: ein Teil der Gemeinde (die »griechischen Juden«) empört sich gegen die »hebräischen Juden«. Ursache des Streites: bei der täglichen Versorgung der Witwen in der Gemeinde werden die »griechischen« übersehen. Was ist zu tun, nachdem auf einer Gemeindeversammlung die Apostel dargelegt haben, dass die Versorgung aller Witwen zwar gewährleistet werden müsse, sie selber aber diese Aufgabe neben dem Predigtamt nicht zusätzlich übernehmen könnten, ohne dass dieses Schaden nähme? Einigkeit besteht darüber, dass weder dieses noch jenes zu kurz kommen dürfe. Die Lösung erfolgt durch die Berufung von sieben Männern durch die Gemeinde zur (professionellen) Wahrnehmung dieser diakonischen Aufgabe der Witwenversorgung. Es sind die ersten »Diakone«. Ihre Berufung erfolgt durch die Gemeinde unter Gebet und »Handauflegung«. Neben das »Predigtamt« tritt das »Diakonenamt«. Die Frage einer

hierarchischen Wertigkeit stellt sich nicht. Beide sind in dieser Situation nötig, um den kirchlichen Auftrag zu erfüllen.

Dieser kurze Bericht des Lukas verdeutlicht, was »organisierte« Diakonie ausmacht: ein Notstand, der weder durch die Hilfe einzelner Gemeindemitglieder noch durch die vorhandenen Ämter und Dienste bewältigt werden kann, für die christliche Gemeinde aber eine Herausforderung darstellt, der sie sich nicht entziehen darf. Sie hat daher nach anderen situations- und sachgemäßen Hilfsmöglichkeiten zu suchen. Beruft sie als Ganze Menschen in diesen Dienst, so müssen diese dazu bereit und geeignet sein. Zu dieser Eignung gehört wesentlich, dass sie selber Glaubende sind und der Gemeinde angehören, denn sie handeln fortan nicht mehr als »Privatpersonen«, sondern im Dienste der Gemeinde. Sie sind Mandatsträger, die im Auftrag und namens der Kirche tätig und ihr daher verantwortlich sind. Daher ihre »öffentliche Berufung« durch und in der Gemeinde. Neben die Liebestätigkeit des einzelnen ist damit die »organisierte« Diakonie dergestalt getreten, dass diese von der Gemeinde (Kirche) getragen, durchgeführt und verantwortet wird.

Wir bezeichnen diesen Zweig, der sich durch die ganze Kirchen-/Diakoniegeschichte zieht, heute als »Gemeindediakonie«. Unter diesem Begriff werden alle diakonischen Einrichtungen und Aktivitäten subsumiert, die von Körperschaften der »verfassten« Kirche, also von Landeskirchen, Kirchenkreisen/Dekanaten und Kirchengemeinden, getragen und unterhalten werden. Darüber hinaus entwickelt sich später, vor allem seit der »konstantinischen Wende«, ein weiterer Strang. Unter Kaiser Konstantin (280–337) wird das Christentum Staatsreligion, die christliche Gemeinde »Reichskirche«. Der – Christ gewordene – Kaiser begreift die allgemeine Not als eine »öffentliche« Aufgabe, die er, da diese als einzige über entsprechende Erfahrungen verfügt, der Kirche überträgt.

Diese, die sich von ihrem Herrn nicht nur an ihre Gemeindemitglieder, sondern an alle Menschen gewiesen weiß (vgl. BEYREUTHER 1962, 131f), übernimmt diese Aufgabe und Verantwortung, sieht sich aber angesichts des Massenelends nicht imstande mit ihren bisherigen Möglichkeiten dem von ihr Geforderten auch nur annähernd gerecht zu werden. So entstehen nun – zwar unter dem Dach der Kirche, aber nicht von und durch sie selbst getragen – neben den Gemeinden, und rechtlich und organisatorisch getrennt von ihnen, besondere Einrichtungen caritativer Hilfeleistung, die sich zunächst und bis ins Mittelalter hinein bei den Klöstern ansiedeln und durch diese initiiert, getragen und verantwortet werden: Spitäler, Hospitäler, Findlingsheime, Waisenhäuser, Erziehungsheime und Unterkünfte für Alte. Die »Laien« – und hier vor allem Frauen – sind es, die weithin die diakonischen Dienste in diesen Einrichtungen leisten und nur durch sie können fortan diese Dienste in ihrem Umfang und in ihrer Vielseitigkeit durchgeführt und gewährleistet werden. Dieses gilt erst recht für das Hochmittelalter, als neben die Klöster die Gilden, Zünfte, Bruderschaften und

Kooperationen und zunehmend mehr die Städte als Träger caritativer Einrichtungen traten.

Vom 17. Jahrhundert an sind es dann die »großen Persönlichkeiten«, die als »Pioniere« bis heute bekannte Einrichtungen ins Leben rufen und eine bahnbrechende Wirksamkeit entfalten. August Hermann FRANCKE (1663–1727) wird mit seinen Stiftungen in Halle zum Begründer einer eigenständigen »Jugendhilfe«; Reichsgraf Nikolaus VON ZINZENDORF (1700–1760) schafft mit seiner »Brüdergemeinde« in Herrenhut gleichsam das »Modell einer diakonisch handelnden Gemeinde« (BEYREUTHER 1962, 45). Pastor Theodor FLIEDNER (1800–1864) gründet in Kaiserswerth die erste »Bildungsanstalt für evangelische Pflegerinnen«. Mit Johann Hinrich WICHERN (1808–1881) und seinem »Rauhen Haus« in Hamburg tritt dann die wohl größte diakonische Persönlichkeit im 19. Jahrhundert auf den Plan.

Er auch ist es, der mit dem von ihm begründeten »Central – Ausschuss für Innere Mission« und dessen regionalen Vertretern und Vereinen die vielen eigen- und selbständigen diakonischen Einrichtungen in Deutschland unter einem Dach versammelte. Nicht unerwähnt in dieser unvollständigen Aufzählung darf Pastor Friedrich VON BODELSCHWINGH (1831–1910) bleiben. Mit der Gründung der Diakonenanstalt »Nazareth« und der des Diakonissenmutterhauses »Sarepta« verwandelte er die Stadt Bethel bei Bielefeld in eine Gemeinde, in der Gesunde und Kranke, Behinderte und Nichtbehinderte, »Brüder von der Landstraße« neben Diakonissen und Diakonen mit ihren Familien zusammen lebten, arbeiteten und ihre Gottesdienste und Feste feierten.

Die Gefährdungen der historischen Entwicklung dieses Zweiges »organisierter Diakonie« – rechtlich – neben und unabhängig von der sog. »Verfassten Kirche« und den von ihr selbst getragenen und daher unselbständigen diakonischen Einrichtungen liegen vor Augen. Da es nicht gelang, die beiden »Stränge« Kirche und Diakonie, Diakonie und Kirche zu einem »zielbewußten Zusammenwirken« zusammenzuführen (SCHÄFER 1903, 28), kam es weithin zu einem äußerst spannungsreichen, nicht selten zu einem konkurrierenden Nebeneinander. Was untrennbar zusammengehörte, driftete auseinander und das, obgleich hier wie dort Mitglieder der Kirche und bewusste Christenmenschen – oft sogar kirchliche »Amtsträger« – lebten und ihren Dienst taten.

Dieses konnte durchaus zur Folge haben, dass Gemeinden sich von ihrer diakonischen Verantwortung emanzipierten und sich auf ihr »Innenleben« zurückzogen und diakonische Einrichtungen im Widerstreit zur Kirche ihren Dienst taten. Andererseits lässt die Geschichte deutlich werden, dass gerade dieser »Strang« organisierter Diakonie es ermöglichte, dass der Dienst der helfenden Liebe sich äußerst umfassend und vielseitig entfalten, er auf neue Situationen flexibel reagieren, viele Menschen haupt- und ehrenamtlich für diese Arbeit gewinnen, die vorhandenen finanziellen Mittel äü-

berst wirtschaftlich und effektiv einsetzen und auf sein kirchlich wie gesellschaftlich-politisches Umfeld bewusstseinsbildend und prägend einwirken konnte.

Das Diakonische Werk der EKD

Erst das Jahr 1957 brachte – nicht zuletzt aufgrund der Erfahrungen von Kirche und Diakonie im sog. »Dritten Reich« – den ersten Schritt zur Zusammenführung der beiden historisch gewachsenen »Stränge«, dem im Jahre 1975 der zweite und – zunächst – definitive folgte: die Gründung des »Diakonischen Werkes der Evangelischen Kirche in Deutschland« (EKD). Damit wird endlich auch rechtlich zum Ausdruck gebracht und von beiden Seiten bekannt, dass die Diakonie eben kein beliebiges Werk neben oder gar abseits, sondern eine direkte und unmittelbare »Wesens- und Lebensäußerung« der Kirche ist, beide aus ein- und derselben Wurzel leben, daher untrennbar zusammengehören und aufeinander bezogen sind. Das Diakonische Werk der EKD nimmt die »diakonischen und volksmissionarischen Aufgaben« der EKD wahr, die ihrerseits selbst Mitglied des Werkes ist.

Da das »Kirchesein« nach evangelischem Verständnis nicht von bestimmten einheitlichen »Rechtsformen« und »Rechtsordnungen«, sondern allein davon abhängig ist, dass Christus in Wort und Tat verkündigt und dieses durch jene so weit als möglich gewährleistet und gefördert wird, wird geregelt, dass die Körperschaften und Organe der Kirche und der Diakonie möglichst eng zusammenwirken. Diakonische Aktivitäten, die sich in kirchlicher Trägerschaft befinden, sind – in der Regel – als solche aufgrund entsprechend kirchlicher Gesetze über die jeweils tragende kirchliche Körperschaft (Kirchengemeinde, Kirchenkreis/Dekanat, Landeskirche) Mitglieder des diakonischen Werkes.

Die privatrechtliche Form des diakonischen Werkes wird beibehalten und zwar aus Gründen seiner kooperativen Struktur, da sich diese insgesamt in der Geschichte bewährt hat: gibt sie der diakonischen Arbeit doch ein Höchstmaß an Selbstbestimmung, Selbstverwaltung und Selbstorganisation und gewährleistet damit, dass ihre Dienste menschen-, orts- und situationsnah, flexibel sowie wirtschaftlich und effektiv angeboten und verwirklicht werden können. Das Diakonische Werk der EKD ist daher kein Träger-, sondern lediglich ein Dachverband. In diesem haben sich die einzelnen diakonischen Rechtsträger – die Einrichtungen, Werke, Anstalten, Vereine und Stiftungen – zusammengeschlossen, damit er ihre Arbeit fördert, einrichtungsübergreifende Maßnahmen durchführt, der Zusammenarbeit und der einheitlichen Wahrnehmung und Vertretung ihrer Interessen dient. Als Mitglieder des Diakonischen Werkes sind die Einrichtungen ihrerseits verpflichtet, den »evangelischen Charakter« zu wahren und durch

»ämtliche Vertreter« die Bezogenheit zur Kirche zu verdeutlichen. Die Arbeit des Diakonischen Werkes vollzieht sich gleichsam in zwei Organisationssträngen: in und durch die sog. »Landesverbände«, in denen die Einrichtungen eines bestimmten geographisch bzw. kirchlich festgelegten Raumes – etwa dem der Landeskirchen entsprechend – zusammengeführt sind (z. B. »Das Diakonische Werk der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers e. V.«) und in und durch die sog. ca. einhundert »Fachverbände«, in denen jene diakonischen Rechtsträger und Einrichtungen zusammengefasst sind, die in ein- und demselben Arbeitszweig arbeiten (z.B. der Fachverband für »Jugendhilfe«, »Altenhilfe« usw.).

Diese Rechtsgestalt erscheint kompliziert und sie ist es auch. Das Diakonische Werk: »Werk der Kirche« und eigenständiger Verein – das ergibt auf allen Handlungsebenen Reibungsflächen und Abstimmungsprobleme. Bei aller Übereinstimmung im Grundsätzlichen und bestem Willen zur Zusammenarbeit, können sich diese unterschiedlichen Strukturen in Kirche und Diakonie im Alltag durchaus als hinderlich erweisen, bestehende »Schwellenängste«, Vorurteile und Vorbehalte auf beiden Seiten verstärken und das umso mehr, als sich die »kirchliche« und »diakonische« Arbeit eben auch in sehr unterschiedlichen Organisationsformen abspielen. Kirchengemeinden sind in einem bestimmten geographischen Raum tätig und offen für alle Menschen – die funktionalen diakonischen Dienste dagegen nur für bestimmte Menschen und Menschengruppen; jene haben daher eine »Geh-«, diese eine »Kommstruktur«; der Dienst der Gemeinden ist grundsätzlich nicht zeitgebunden, der der diakonischen Einrichtungen ist bestimmt durch den Rhythmus des gesellschaftlichen Arbeitstages. Hier eine kleine Dienstgruppe, dort eine diakonische Einrichtung mit einer Vielzahl von Spezialisten und Fachkräften und einem entsprechend ausgestatteten räumlichen, personellen und technischen Apparat, der übermächtig erscheint. Haben es, leider, schon diakonische Mitarbeiter/-innen schwer, in der Kirche ihren Platz zu finden (vgl. RANNENBERG 1996, 93ff), so kann diese Verschiedenheit durchaus dazu führen, dass Gemeinde und diakonische Einrichtung nebeneinander her leben und jeweils ihr Eigenleben führen. Ihre wechselseitige Bezogenheit wird zwar gepredigt, ist vielleicht durchaus auch beiderseits im Bewusstsein, aber sie wird nicht gelebt und praktiziert. Andererseits kann nicht übersehen werden, dass die Entwicklung der letzten Jahrzehnte einen Durchbruch gebracht hat.

Wohl noch nie in ihrer Geschichte sind kirchliche Körperschaften in dem Umfang und Maße Träger diakonischer Initiativen und Aktionen, Einrichtungen und Dienste gewesen wie in der Gegenwart: angefangen von der Schularbeiten-, der Babysitter- und der Mutter-und-Kind-Gruppe über den Kindergarten bis hin zur Altentagesstätte und dem Altenheim, von der »Herberge zur Heimat« über die Arbeitslosenwerkstatt bis hin zur Bosnienhilfe und der Partnerschaft für eine Gemeinde in Südafrika, von der Diakonie-/Sozialstation über die Sozialarbeit bis hin zur Lebens- und Sucht-

beratung. Brückenschläge sind erfolgt nicht nur durch und über die sog. »Anstaltsgemeinden« in diakonischen Einrichtungen, regelmäßige Kollekten in den Gottesdiensten, sondern auch durch die Übernahme von Patenschaften für bestimmte Menschen, Dienste, Stationen und die Durchführung von Konfirmandenpraktika in den Diakonischen Einrichtungen sowie die gemeinsame Planung und Durchführung von Tagen oder »Wochen der Diakonie«, Basaren, Festen und Feiern. Stärker bzw. gezielter denn je versuchen Diakonische Dienstleistungsträger ihre spezifische »diakonische« Identität herauszuarbeiten und sie – nach Innen wie nach Außen – zu vermitteln und zu praktizieren.

Und da ist die komplizierte Rechtsfigur des Diakonischen Werkes selbst als »Dachverband« in ihrem Verhältnis zu den vielen Landesverbänden und dieser wiederum zu der Vielzahl und Verschiedenheit ihrer einzelnen selbständigen Mitglieder! Da kann es durchaus »innerdiakonische« Konkurrenzen geben, wo Abstimmung und Kooperation, Alleingänge und Einzelaktionen, wo gemeinsames Vorgehen dringend erforderlich wäre. Und doch lässt sich nicht bestreiten, dass gerade die kooperative Struktur des Diakonischen Werkes, Dezentralisation und Delegation, die Eigenständigkeit der vielen Mitglieder mit dazu beigetragen haben, dass die Diakonischen Einrichtungen gerade in diesen Jahren sozialer Umbrüche und Einschnitte äußerst flexibel auf die sich verändernden Herausforderungen reagiert, ihre Strukturen, die Arbeitsweise und Arbeitsabläufe, die Wege zu Entscheidungsfindungen und Mitbestimmung derart den Erfordernissen ihres Auftrages und Selbstverständnisses sowie des »sozialen Marktes« angepasst haben, dass demgegenüber alle Unkenrufe inner- und außerhalb ihrer Reihen immer kleinlauter geworden sind.

Ob nicht dennoch in der Struktur des Diakonischen Werkes selbst und der Zusammenarbeit mit der Kirche Veränderungen, Korrekturen und Straffungen notwendig sein werden, muss – gerade angesichts eines immer mehr zusammenwachsenden Europas – dennoch gefragt und von beiden Seiten bedacht werden. Gerade die Geschichte von Kirche und Diakonie hat eben auch gezeigt, wie fatal es sich auswirken kann, wenn ihre Strukturen nicht mehr ihrem Arbeitsauftrag und den Erfordernissen ihrer Zeit entsprechen. Dieses gilt z. B. für die Zeit der Weimarer Republik und das »Dritte Reich« (vgl. RANNENBERG 1996, 42). Und in und bei alledem ist das Diakonische Werk der EKD auf allen seinen Ebenen – und wahrlich nicht zuletzt – einer der sechs »anerkannten Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege«. Dabei vertritt er nicht sich selbst – was rechtlich durchaus möglich wäre –, sondern die Diakonie der Evangelischen Kirche in Deutschland. Als »Sozialgestalt der Kirche« arbeitet daher das Diakonische Werk mit anderen Wohlfahrtsverbänden zusammen und wirkt so an der »Wohlfahrt« des Gemeinwesens mit.

Die Diakonie in Staat und Gesellschaft

Jene Stimmen im kirchlichen wie im außerkirchlichen Bereich, die immer wieder vehement fordern, die Kirche möge sich aus jedwedem politischen Geschäft tunlichst heraushalten, werden hier zweifellos schriller, überhören aber, das dieses dem Auftrag der Kirche und ihrer Diakonie, über den nicht sie, sondern der über sie verfügt, widerspricht. Indem dieser Auftrag sie in Wort und Tat an die »Welt«, an alle – und vor allem alle hilfsbedürftigen – Menschen verweist, befinden sich Kirche und Diakonie, ob sie wollen oder nicht, mitten drin im politischen Getümmel, denn gerade das soziale Feld ist bestimmt durch ein dichtes Geflecht staatlicher Gesetze, Verordnungen und Regelungen, politischer Planungen, Vorstellungen und Vorgaben.

Wenn in der Bibel gefordert wird: »Suchet der Stadt Bestes« (JEREMIA 29, 7), dann können und dürfen Kirche und Diakonie gar nicht anders als – zusammen mit den anderen Verbänden und Gruppen – zu suchen und mitzuwirken an der Erfüllung des Auftrages des Grundgesetzes Art. 20, Abs. 1: »Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Rechtsstaat«. Das gilt umso mehr, als dieser Verfassungsauftrag zwar das Ziel einer gerechten, auf Ausgleich bedachten Sozialordnung normiert, indem er aber die Frage nach dem »Wie« zur Erreichung dieses Zieles bewusst offenhält, gerade auch die Kirche und ihre Diakonie mit ihren Vorstellungen und Erfahrungen auf ihre besondere Verantwortung anspricht. Dieser Staat des Grundgesetzes nimmt – gerade auf dem sozialen Sektor – keine unangemessene Omnipotenz, kein Monopol für sich in Anspruch. Gerade als weltanschaulich neutraler Staat setzt er die »Menschenwürde« – ein durch und durch biblischer Grundgedanke – und damit die unverfüg- und unantastbare unverwechselbare Einzigartigkeit und Freiheit des Einzelnen voraus und legt daher Wert darauf, dass seine Bürger nicht nur geschützt werden, sondern ihre unterschiedlichen Vorstellungen, Überzeugungen und Interessen zur Verwirklichung der allgemeinen Wohlfahrt sich auch konkret entfalten, in die Entscheidungsprozesse einbringen und auf diesem Feld praktisch mitwirken können. Er will die Mitarbeit von Gruppierungen und Verbänden mit möglichst unterschiedlich profilierten Welt- und Lebensanschauungen und weiß sich auf diese angewiesen.

Damit ist für alle eine doppelte Freiheitsgarantie gegeben: für jeden einzelnen Bürger, sei er aktiv Helfender oder Hilfsbedürftiger, dass er frei über das Angebot entscheiden kann, das ihm in seiner jeweiligen Notsituation als das ihm gemäße und geeignete erscheint, für den jeweiligen Anbieter, dass er ein von seinem Selbstverständnis her geprägtes Profil nicht nur haben darf, sondern ein solches haben soll und muss, da nur auf diese Weise eine echte Wahlmöglichkeit gegeben ist.

Wenn die Diakonie der Kirche im Rahmen dieses sozialen Gestaltungsraumes tätig wird, dann aber nicht als »Erfüllungshelfer« oder »Subun-

ternehmer«, sondern als Partner des Staates. Dabei bewegt sie sich nicht in einem gleichsam »rechtsfreien« Raum. Im Gegenteil: je mehr dieser Staat sein sozialpolitisches Ziel zu verwirklichen sucht, je mehr er daher immer neue Aufgaben aufgreift, je schneller andererseits der Ausbau sozialer Dienste – und damit auch solcher der Diakonie – voranschreitet und öffentliche Zuwendungen erfährt – und umgekehrt: je mehr sich dieser Staat von jenem Ziel zu verabschieden scheint, je weiter er sich von seinen sozialpolitischen Aufgaben entfernt, öffentliche Leistungen »deckelt« und Sozialleistungen kürzt, desto schwieriger wird es, wie für die Verbände, so erst recht für die Diakonie der Kirche, in diesem Gestrüpp ständig sich verändernder Vorgaben und Gesetze das Spezifische in der Ausrichtung ihres sozialen Dienstes und die garantierte Autonomie ihrer Organisations- und Rechtsgestalt zu wahren und zu verwirklichen. So oder so – die Reibungsflächen werden größer, die Gefahr der Nivellierung des eigenen Profils akuter. Gerade hier hat sich das Miteinander von Kirche und Diakonie zu bewähren. Gemeinsam stehen sie vor der Aufgabe – und Schwierigkeit – die Besonderheit ihres Dienstes zu konkretisieren, sie nach Innen wie nach Außen zu leben und sie der Öffentlichkeit plausibel zu machen. Dazu gehört, dass sie ihre Dialogfähigkeit entwickeln und wie den politischen so – nicht zuletzt – den wissenschaftlichen Diskurs suchen und pflegen (vgl. MÜHLUM und WALTER 1998, 277ff).

Dass der Sozialstaat bisheriger Art an seine Grenzen gestoßen ist und dringend des Umbaus bedarf, erscheint unzweifelhaft. Es ist allerdings umso dringlicher zu fragen, ob dieser auf der bisherigen Grundlage geschehen oder eine völlig neue Richtung eingeschlagen werden soll. Die Gefahr ist groß, dass das »Leistungsvermögen der Volkswirtschaft [...] auf Kosten der sozialen Sicherung gestärkt werden soll.

Nicht nur als Anwalt der Schwachen auch als Anwalt der Vernunft warnen die Kirchen davor, den Pfeiler der sozialen Sicherung zu untergraben« (Kirchenamt der EKD 1997, 9). Einer »Umkehr vom solidarischen zum subsidiären Sozialstaat« (FICHTNER 1998, 11) stellen Kirche und Diakonie entgegen: »Solidarität und Gerechtigkeit sind notwendiger denn je«.

Gerade sie sind der ausschlaggebende Maßstab, wenn es um die Frage nach einer wahrhaft »zukunftsfähigen und nachhaltigen Wirtschafts- und Sozialpolitik« (Kirchenamt der EKD, 1997, 7) geht. In solch kritischer Zeitgenossenschaft nimmt die Kirche und ihre Diakonie ihren Auftrag als eigenständiger Partner im Staat des Grundgesetzes, nimmt sie ihre soziale Aufgabe in der Gesellschaft wahr. Sie sieht sich dazu durch ihren Auftrag und ihr Selbstverständnis herausgefordert und dieses umso dringlicher, als es ihr wie diesem Staat um dasselbe Gemeinwesen und dieselben Menschen geht. Gerade dem »weltanschaulich neutralen« Staat ist es verwehrt, eigene Werte zu schaffen, zu begründen und zu proklamieren. Andererseits ist er elementar auf einen Grundkonsens sittlicher Grundwerte angewiesen, da ohne einen solchen menschliches Leben und Zusammenleben

nicht möglich ist. Dieses gilt erst recht in einer pluralen Gesellschaft, die sich immer weiter ausdifferenziert.

Dieser Staat bekennt sich zwar zur »Würde« des Menschen, zur Freiheit und Gleichheit aller Menschen, aber es bedarf erst der inhaltlichen Füllung dieser Begriffe und einer ihr entsprechenden Verständigung, um ihre Operationalisierung, Umsetzung und Vermittlung in den gesellschaftlichen und politischen Alltag zu ermöglichen. Hier liegt die eigentliche Herausforderung. Das aber setzt voraus, dass solche »Werte« von den Bürgern selbst direkt oder indirekt – nämlich durch die von ihnen geschaffenen Institutionen und Organisationen – geweckt, gefördert und in das Gemeinwesen eingebracht werden. Daher ist dem Staat an einem öffentlichen Diskurs mit entsprechend unterschiedlichen weltanschaulichen Prägungen gelegen. Dieser stellt sich umso schwieriger dar, als er sich abspielt auf dem Hintergrund einer tiefen Unsicherheit »über viele Verlässlichkeiten« des menschlichen Lebens und Zusammenlebens sowie über die »Verbindlichkeit von Maßstäben« (Denkschrift der EKD 1979, 7). Werte, Normen und Orientierungen sind im Wandel begriffen. Das aber bedeutet ja keineswegs deren Ende. Im Gegenteil. Maßstäbe und Werte sind immer und zu allen Zeiten das Ergebnis öffentlicher Auseinandersetzungen in Situationen tiefgreifender Umbrüche gewesen. Gerade sie erfordern eine gesteigerte Offenheit und Sensibilität, ein noch tieferes Nachdenken und umfassenderes Vorausdenken, da das, was sich da an Neuem herausbildet, jeden einzelnen in sehr konkreter Weise betrifft und das Gemeinwesen zu entsprechenden Regelungen und Handlungen herausfordert – man denke nur an die durch die Gentechnik oder die Fortschritte in der Medizin aufgeworfenen Fragen.

In dieses Suchen nach einem Grundkonsens bringen sich die Kirche und ihre Diakonie nicht ein, um ein »Wertemonopol« für sich geltend zu machen, wohl aber als solche, die sich dem »Humanum«, der »Menschlichkeit« des Menschen und darum dem Ganzen des Gemeinwesens und seinem sozialen Frieden verpflichtet wissen.

Ob es um die Frage nach dem Anfang oder dem Ende des menschlichen Lebens, die Manipulation an menschlichen Keimzellen, die Herstellung von Embryonen zu Forschungszwecken, die Kältekonservierung noch nicht gebrauchter Embryonen, Organentnahme und -verpflanzung usf. geht – immer steht hier das »Humanum« von Mensch und Gesellschaft und seine Zukunft auf dem Spiel. Wie der Humanismus der Moderne, so vertreten auch Kirche und Diakonie nachdrücklich die Position, dass das »Erkenne dich selbst« unausweichlich jeden Menschen herausfordert und der Mensch wie seine Bestimmung, so sich selbst verrät, wenn er sich dieser Aufgabe zu entziehen versucht. Daher treten sie nachdrücklich für einen öffentlich geführten Dialog und dafür ein, dass ein solcher gefördert und geschützt und nicht lediglich hinter »verschlossenen Türen« intern von sogenannten

»Experten« geführt wird. Kein Mensch und kein Gemeinwesen – gerade auch der demokratische Staat nicht – ist vor Kurzsichtigkeiten, dem vorzeitigen Kapitulieren vor sog. »Sachzwängen« und ideologischen Verzerrungen jedweder Art geschützt. Sie stellen vielmehr eine fortdauernd akute Gefahr und eine dementsprechende Herausforderung dar. Ein neuer Grundkonsens ist immer und muss das Ergebnis eines evolutionären gesellschaftlichen Prozesses bleiben. In diesem notwendigen Prozess weiß sich die Kirche und ihre Diakonie von ihrem Auftrag und Selbstverständnis gefordert. Eine Übereinkunft und Gewissheit über Maßstäbe und Normen dürfen weder der Willkür des Stärkeren noch dem bloßen Wechsel politischer Mehrheiten ausgeliefert und überlassen werden. Der unerlässlich notwendige Konsens muss sich in einem gesamtgesellschaftlichen Dialog immer neu herausbilden, wenn er diese Gesellschaft tragen und zusammenhalten, seine gemeinschaftsbildende Kraft gerade in Krisenzeiten bewahren und damit den gesellschaftlich-sozialen Frieden bewahren soll. Allein auf dieser Grundlage und in diesem Rahmen kann sich das »Humanum«, die »Menschlichkeit« des Menschen und ein diesem entsprechendes und seiner Verwirklichung dienendes Gemeinwesen entwickeln.

Diakonischer Dienst als Dienst am Humanum

Um das Ganze des Gemeinwesens ist es der Diakonie der Kirche demnach zu tun, weil es ihr um den Einzelnen, um den Menschen geht, dessen spezielle Notsituation sie zu seinem Nächsten werden lässt. Sie fragt also nicht nach Religions- oder Bekenntnis-, nicht nach Rassen- oder Staatsangehörigkeit, nicht nach Schicksal oder Schuld. Ihre 24.000 selbständigen Einrichtungen, ihre mehr als 400.000 hauptberuflich tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, wobei in diesen Zahlen die von der »verfassten Kirche« getragenen diakonischen Einrichtungen nicht enthalten sind, sie dienen den Gefangenen in den staatlichen Strafvollzugsanstalten ebenso wie den Flüchtlingen und Asylanten, den verwaorlosten und gefährdeten Kindern und Jugendlichen ebenso wie den Kranken, Gebrechlichen, Behinderten und Alten, den Arbeits- und Obdachlosen ebenso wie den Alleinerziehenden, den Ratlosen und Einsamen. In diesen Einrichtungen geht es nicht um die soziale Praxis einer allgemeinen Philanthropie, sondern um eine Hilfe, die zum je unverwechselbaren Einzelnen sich verhält.

»Diakonie – damit Leben gelingt.« (MLETZKO 1998, 272) Dieses Leben besteht nicht in der Ganzheit eines »Zustandes völligen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens« wie die inzwischen korrigierte Definition der WHO von 1948 für den Begriff »Gesundheit« lautete (vgl. KREBS 1990, 128, 132). Das Kreuz Christi lässt deutlich werden, dass es ein solches Leben nicht gibt und nicht geben kann, sondern wahres »Leben« und Menschsein darin besteht, dass es sich in aller Bruchstückhaftigkeit, in

allen Begrenzt- und Bedingtheiten, bei allen Rissen und Sprüngen, Behinderungen und Verwundungen von Gott als seinem Ursprung getragen, in ihm geborgen, von ihm um Christi willen gerechtfertigt, geheiligt und begleitet weiß. Gerade diese Gewissheit gelungenen Menschseins und Lebens in und durch alle Einschränkungen und Widersprüchlichkeiten hindurch soll in der Sozialen Arbeit der Diakonie erfahr- und erlebbar werden. Diese Lebensgewissheit führt zu einer Weggenossenschaft mit dem in Not geratenen Nächsten, nicht zu einer Subjekt-Objekt-Beziehung, sondern zu einer Beziehung zwischen Partnern, von denen der eine sich z. B. gezwungen sieht, auf Zeit oder gar auf Dauer seine Autonomie und Selbstständigkeit in die Hand eines anderen Menschen zu legen. Gerade in dieser Situation des Angewiesenseins, dieser Bedürftigkeit, dieser Rat- und Hilflosigkeit aber offenbart sich dem diakonisch helfenden Partner in krasser, schmerzhafter Deutlichkeit, was der Mensch schlechthin, also auch er selbst, im tiefsten Grunde ist: ein Wesen, das des Mitseins Gottes und des Menschen zu einem »gelingenden Leben« bedarf – ausnahmslos und auf allen Stationen des Weges.

Die zu leistende Hilfe kann daher notwendigerweise weder Über- noch Unterordnung und auch nicht bedeuten, sich selbst an die Stelle fehlender Selbstständigkeit zu setzen und damit die Abhängigkeiten noch weiter zu verstärken. Weil es um diesen unverwechselbaren einzelnen Menschen geht, geht es vielmehr um das liebende Bemühen in der Arbeit um eine Beziehung – eine Beziehung, die allein die Grundlage darstellen und alles andere tragen kann, was sonst noch zur Behebung oder Linderung der Not aufzubieten und zu leisten ist. Hier gilt es nicht nur die berufliche und fachliche Rolle des Experten zu spielen, geschweige denn die des »Gottes in Weiß«, sondern gerade in dieser Beziehung zu dem Hilfsbedürftigen das zu sein und zu bewähren, was wir auch sonst sind oder doch sein sollten: Mensch, Person, Mitmensch – Mitmensch mit all seinen Gaben und Fähigkeiten, seiner besonderen Kompetenz und Erfahrung, aber auch mit seinen Grenzen, seinen Fehlern und Schwächen. Solche Partnerschaft baut Brücken, die beide Partner herausreißt aus ihrer je besonderen Isolierung und fördert eine Beziehung, die beiden helfen, beiden neue Kraft geben und Einsichten vermitteln, beide miteinander neue Erfahrungen machen lassen kann. Da geht es nicht nur um das Einbringen von Fachwissen, um die bloße Praxis von Regeln fach- und situationsgemäßer Dienstleistungen und Handreichungen – das alles sind lediglich unerlässliche Voraussetzungen –, sondern um die aktive Beteiligung des hilfesuchenden Partners und seine Befähigung, mit seiner Notsituation, seinen Behinderungen und Störungen, seinen Konflikten und Defekten angemessen umzugehen, um mit ihnen zu leben und den eigenen Weg gehen zu können.

In jeder Notsituation konkretisiert sich der Grundkonflikt, der mit dem Menschsein selbst gegeben ist, dass die Ansprüche an das Leben anderer Menschen sich durchkreuzen mit den eigenen Lebensansprüchen und Le-

benserwartungen. Insofern erfordert diakonische Hilfe nicht nur Professionalität, sondern immer auch eine gewisse altruistische Haltung, dass nämlich eigene Interessen zugunsten der Ansprüche und Erfordernisse des hilfsbedürftigen Partners in den Hintergrund treten müssen. Immer bedeutet diakonischer Dienst daher eine Gratwanderung zwischen notwendig zu wahren Eigeninteressen und der Verantwortung, dem Hilfsbedürftigen Raum zu schaffen für diese besondere Situation seines Menschseins und Lebens und eben diesen Raum lebenswert zu gestalten zwischen Zuwendung und Abgrenzung, Nähe und Distanz, zwischen der Fähigkeit festhalten, aber auch loslassen zu können. Immer aber gilt es aus dem Geist der geschenkten Lebensgewissheit heraus die mitmenschliche Beziehung bewusst zu fördern und zu aktivieren und damit auch jene Beziehung, der Menschsein und Leben selbst sich verdanken. An solch personaler Zuwendung entscheidet sich aller diakonischer Dienst, da er allein aus dieser existiert und lebt, seine Orientierung und Kraft bezieht. Weggenossenschaft lebt von jenem Gekreuzigten und Auferstandenen, der als der »Dritte« immer dort gegenwärtig ist, wo »zwei oder drei versammelt sind in seinem Namen« (LUKAS 24,13ff.) und sie einander zum Nächsten werden lässt. Wort und Tat der Kirche haben in ihm ihre Wurzel, verdanken sich seiner liebenden Zuwendung und ihrer Vollendung in seinem Leben, Sterben und Auferstehen.

Diakonie ist Liturgie solchen Glaubens im so zwielichtigen Alltag der Welt. Sie gilt eben diesem Herrn, der wie in seinem Wort, so in der Not des Nächsten begegnet. Daher ist dieser soziale Dienst als Gestaltwerdung des Glaubens nie ohne eben dieses Wort, sind Gottesdienst und Nächstendienst untrennbar miteinander verbunden und aufeinander bezogen, ist Kirche ohne Diakonie und Diakonie ohne Kirche nicht denkbar und möglich.

Literatur

BEYREUTHER, E.: Geschichte der Diakonie und Inneren Mission in der Neuzeit. Berlin 1962

BORNKAMM, G.: Jesus von Nazareth. Stuttgart 1959

DAIBER, K.-F.: Diakonie und kirchliche Identität. Hannover 1988

DENKSCHRIFT DER EKD: Grundwerte und Gottes Gebot. Gütersloh 1979

FICHTNER, O.: Subsidiärer oder solidarischer Sozialstaat. In: GÖTZELMANN, A./HERMANN, V./STEIN, J. (Hrsg.): Diakonie der Versöhnung. Stuttgart 1998

HARNACK, A.: Die Mission und Ausbreitung des Christentums in den ersten drei Jahrhunderten. Leipzig 1902

KIRCHENAMT DER EKD (Hrsg.): Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz. Hannover 1997

- KREBS, H.: Sozialmedizinische Aspekte und Befunde. In: SPECK, O./MARTIN, K.-H.(Hrsg.): Sonderpädagogik und Sozialarbeit. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 10. Berlin 1990
- MLETZKO, Ü./PFISTERER, K. D.: Auf dem Wege zu einem Leitbild Diakonie. In: Götzelmann, A./HERMANN, V./STEIN, J. (Hrsg.): Diakonie der Versöhnung. Stuttgart 1998
- MÜHLUM, A./WALTER, J.: Diakoniewissenschaft zwischen Theologie und Sozialarbeit. In: GÖTZELMANN, A./HERMANN, V./STEIN, J. (Hrsg.): Diakonie der Versöhnung. Stuttgart 1998
- RANNENBERG, W.: Tagesordnungspunkt Diakonie. Hannover 1996
- SCHÄFER, Th.: Leitfaden der Inneren Mission. Hamburg 1903
- UHLHORN, G.: Die christlicher Liebestätigkeit. Neuenkirchen 1959

Kirchliches Arbeitsrecht zwischen Staat und Markt

Zugleich ein rechtswissenschaftlicher Beitrag zur Sozialen Arbeit als Praxiswissenschaft im Rahmen der Ökonomisierung des Sozialen

Ulrich Hammer

Einleitung

Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit sind zunehmend mit Fragen der inneren und äußeren Ökonomie sozialer Einrichtungen befaßt.^{1,2} Dabei kommt der Rolle kirchlicher Organisationen als den größten Arbeitgebern im sozialen Feld eine besondere Bedeutung zu. Sie soll im folgenden aus arbeitswissenschaftlicher Sicht betrachtet werden.

Die Besonderheiten des kirchlichen Arbeitsrechts faszinieren nicht nur wegen ihrer kirchenautonomen Rekonstruktion, die Entwicklungschancen sowohl eröffnen, als auch verschütten kann, sondern auch wegen ihrer Bedeutung für die soziale Praxis.

Welche arbeitsrechtlichen Instrumente brauchen kirchliche Einrichtungen, um den Strukturwandel im Sozialbereich zugleich effektiv, effizient sowie sozial und menschlich beispielhaft zu gestalten? Treten sich die Kirchen mit der vermeintlich bekenntnis- und glaubensgesteuerten Selbstbescheidung ihres arbeitsrechtlichen Instrumentariums auf dem Weg in eine ökonomisch effektive und menschengerechte Zukunft kirchlicher Sozialeinrichtungen nicht selbst gewaltig auf die Füße? Lassen sich die Eigenheiten kirchlichen Selbstverständnisses wirklich nicht in das Spektrum staatlichen Arbeitsrechts integrieren, ohne dabei die »Dienstgemeinschaft im Glauben« preiszugeben?

Oder direkter gefragt: Sind nicht gerade kirchliche Einrichtungen angesichts ihrer bedeutenden Rolle für die Soziale Arbeit verpflichtet, alle Chancen des staatlichen Arbeitsrechts zu ergreifen, um den möglichen Erfolg eines sozialen Strukturwandels beispielhaft vorzuleben? Es liegt auf der Hand, daß diese Fragen, so brennend sie sein mögen und so sehr sie auf

¹ WILKEN: Faszination und Elend der Ökonomisierung des Sozialen. Der Verlust der Selbstevidenz Sozialer Arbeit – Aspekte eines zeitdiagnostischen Panoramas am Beispiel der Behindertenhilfe, Blätter der Wohlfahrtspflege, H. 11-12/1998, S. 226-230; ders. (Hrsg.): Zwischen Ethik und Effizienz. Sozialmanagement und Marketingorientierung sozialer Organisationen. Hildesheim 1995

² WILKEN: Sozialarbeitswissenschaft und Professionalisierung, Soziale Arbeit. H. 1/1999, S. 18 -25

eine klare Antwort drängen, hier nicht erschöpfend beantwortet werden können. Gleichwohl gilt: Sozialmanagement in kirchlichen Einrichtungen bedarf grundsätzlich aller Instrumente der Umstrukturierung und Modernisierung auch arbeitsrechtlicher Natur, wenn es erfolgreich sein und gegenüber der Konkurrenz einer wachsenden Zahl privatwirtschaftlicher Anbieter bestehen will.

Zu dieser Erkenntnis mögen die folgenden Überlegungen beitragen.

Kirchliches Arbeitsrecht und Soziale Arbeit

Soziale Arbeit in sozialen Betrieben und Unternehmen konzentriert sich in Deutschland zum großen Teil auf die Kirchen und den öffentlichen Dienst. Insgesamt beschäftigen die Kirchen – Caritas, Diakonie und Verfasste Kirchen – etwa 1.200.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.³ Der öffentliche Dienst – Bund, Länder und Gemeinden – hat im Vergleich dazu etwa 3.500.000 Beschäftigte.

Werden bei den Kirchen und ihren Einrichtungen die geistlichen Amtsträger und Kirchenbeamten mit geschätzten 200.000 bis 300.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern abgezogen, bleiben etwa 900.000 bis 1.000.000, die in sozialen Betrieben und Unternehmen privatrechtlich beschäftigt sind. Denn dies ist das kirchliche Hauptwirkungsfeld. Nimmt man an, was sehr plausibel ist, daß im öffentlichen Dienst knapp 15% bis 20% der Beschäftigten in staatlichen Einrichtungen des engeren Sozialbereichs arbeiten, so sind dort etwa 600.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt. Das sind nur etwa 2/3 der bei den Kirchen und ihren Einrichtungen Tätigen.

Daraus folgt: Für Beschäftigte im Sozialbereich besteht eine etwa 60%ige Chance, ihre Anstellung bei den Kirchen und ihren Einrichtungen zu finden. Für spezifisch ausgebildete Berufsträger der Sozialen Arbeit – Sozialarbeiterinnen und Sozialpädagogen – kommt hinzu, daß die meist attraktiveren Arbeitsplätze mit einerseits höherem Professionalisierungsgrad, andererseits größerer Aussicht auf berufliche Selbstverwirklichung (z. B. Suchtberatung, Ehe- und Familienberatung, Jugend- und Familienbildung, Schuldnerberatung, Altenarbeit, Heil- und Sonderpädagogik, Rehabilitation usw.) bei den Kirchen und ihren Einrichtungen konzentriert sind, was ihre Beschäftigungsaussichten dort noch einmal erhöht. Die Kirchenmitgliedschaft von Sozialarbeiterinnen und Sozialpädagogen ist – so gesehen – jenseits aller verfassungsrechtlichen Garantien der Glaubens- und Gewissensfreiheit (Art. 4 GG) – eine *condicio sine qua non* für die Wah-

³ Dies ist mangels ausreichender statistischer Erhebungen eine allerdings sehr realitätsnahe Schätzung: HAMMER: Die Bewährungsprobe des kirchlichen Arbeitsrechts, ZMV 1998, 266; ders.: Bewegungsspielräume. im kirchlichen Arbeitsrecht, ZTR 1997, 97; BISCHOFF/HAMMER: Grundfragen des kirchlichen Arbeitsrechts. AuR 1995, 161

rung ihrer Beschäftigungschancen.⁴ Das macht das kirchliche Arbeitsrecht für die Beschäftigten im Sozialbereich zur Grundlage und Bedingung ihrer beruflichen Existenz und damit der Sozialen Arbeit in der Praxis.

Soziale Arbeit und Arbeitsrecht

Wer Soziale Arbeit als Beruf wählt, muß die Grundlagen und Bedingungen seiner Berufsausübung kennen. Fachliche Kompetenz fungiert dabei freilich als unabdingbare Voraussetzung. Ohne sie geht nichts. Das wirft die Frage auf, in welchem Verhältnis beide – Arbeitsbedingungen und fachliche Kompetenz – zueinander stehen. Ist es wirklich blauäugig, sich von einer hohen fachlichen Kompetenz die nötige Durchsetzungskraft im Berufsleben zu erwarten? Oder spielen nicht vielleicht die Arbeitsbedingungen eine – letztlich – derart ausschlaggebende Rolle, daß die fachliche Kompetenz dahinter verschwindet?

Die formellen und materiellen Bedingungen des Handelns in sozialen Dienstleistungseinrichtungen sind durch das Arbeitsrecht⁵ geregelt. Das macht deutlich, welche herausragende Rolle das Arbeitsrecht für die Qualität Sozialer Arbeit spielt. Denn die fachliche Kompetenz Sozialer Arbeit steht in einem komplexen Wechselverhältnis zu den Bedingungen, unter denen sie erbracht werden muß. Was heißt das?

Fachliche Kompetenz ist und bleibt die Grundlage qualifizierter Sozialer Arbeit. Ohne fachliche Kompetenz ist qualifizierte Sozialarbeit und Sozialpädagogik von vornherein unmöglich. Sie steht deshalb im Zentrum der Ausbildung wie der Berufstätigkeit. Noch so gute Arbeitsbedingungen können fachlich inkompetenter Sozialer Arbeit nicht zum Erfolg verhelfen. Andererseits gilt aber auch: Schlechte Arbeitsbedingungen können verhindern, daß fachliche Kompetenz überhaupt zur Geltung kommt. Eine noch so hohe fachliche Kompetenz kann den Erfolg Sozialer Arbeit nicht garantieren, wenn die Bedingungen, unter denen sie geleistet werden muß,

⁴ Mangelnde Kirchenmitgliedschaft ist bei kirchlichen Einrichtungen sowohl Grund für die Nicht-einstellung, wie der Kirchenaustritt für die fristlose Entlassung, vgl. dazu BVerfGE 70, 138; vgl. aber auch Themenheft »Kirchenmitgliedschaft. Ein Arbeitsplatz mit Pflicht zum Glauben?«, Diakonie Report. Heft 4/1999, in dem eben die Pflichtmitgliedschaft für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in kirchlichen Einrichtungen sehr kritisch hinterfragt wird.

⁵ Arbeitsrecht wird im formalen Sinne allgemein definiert als die »Gesamtheit aller Regelungen der formellen und materiellen Arbeitsbedingungen weisungsgebundener, d. h. abhängig arbeitender Beschäftigter«; ausgenommen sind lediglich Beamtinnen und Beamte sowie Beschäftigte in öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnissen, wie z. B. Lehrbeauftragte, deren Beschäftigung nicht auf Vertrag (Arbeitsvertrag), sondern auf einem staatlichen Hoheitsakt (Ernennung, Berufung usw.) beruht. Vgl. BROX/RÜTHERS: Arbeitsrecht, 13. A., 1997, S. 2 ff.; HANAU/ADOMETT: Arbeitsrecht, 11. A. 1994, S. 27 ff.; DÜTZ: Arbeitsrecht, 3. A. 1997, S. 1 ff.; DÄUBLER: Das Arbeitsrecht 1, 14. A., 1995, S. 41 ff.

extrem schlecht sind. Schlechte Arbeitsbedingungen verhindern nicht nur die Entfaltung professioneller Arbeitsmethoden, sie belasten auch die Arbeitsmotivation, indem sie die räumlichen, sachlichen, organisatorischen und personellen Strukturen verweigern, deren fachliche Kompetenz in der Praxis bedarf. Arbeitszeit »rund um die Uhr«, mangelnde Ausstattung mit Räumen und Sachmitteln (z. B. EDV), fehlende Freiräume für selbständige Entscheidungen, inkompetente, machtstrebige oder einfach nur mürrische Vorgesetzte, ständiges Hineinregieren in den eigenen Verantwortungsbereich, mangelnde Anerkennung von Leistungen, Löhne und Gehälter, von denen niemand leben kann – um nur einige zu nennen – sind Arbeitsbedingungen, die sich direkt, unmittelbar und nachhaltig auf die Qualität Sozialer Arbeit auswirken und aus einem hochqualifizierten Beschäftigten einen schlechten Mitarbeiter machen können.

Bildlich gesprochen heißt das: Soziale Arbeit muß durch den Filter des Arbeitsrechts. Die Qualität des Arbeitsergebnisses wird – wie bei der Tasse Kaffee – nicht nur von der Qualität des Kaffees, sondern auch der des Filters und des Wassers bestimmt (Schaubild 1). Betriebswirtschaftlich heißt das,⁶ daß sich Dienstleistungsqualität nicht nur am Ergebnis ablesen läßt, sondern ebenso an der Arbeitsstruktur (Strukturqualität)⁷ und dem Arbeitsprozeß (Prozeßqualität),⁸ die dem Arbeitsergebnis (Ergebnisqualität)⁹ vorgelagert sind.

⁶ vgl. statt aller Schwenkgenks, Budgetierung und Qualitätssicherung aus der Sicht des überörtlichen Trägers der Sozialhilfe. In: WILKEN (Hrsg.): Zwischen Ethik und Effizienz. 1995, S. 40 ff., S. 52

⁷ Sie drückt sich im Standard des sachlichen und personellen Mitteleinsatzes aus.

⁸ Sie drückt sich in der Aufbau- und Ablauforganisation, der Gestaltung des Hilfeprozesses sowie der Art und Weise der »Zuwendung«, als – z. B. – bloße Funktionsfürsorge oder auch ganzheitliche, menschliche und soziale Betreuung, aus.

⁹ Sie spiegelt sich in der Antwort auf die Fragen: Was ist in welcher Zeit erreicht? Wie verhält sich die Leistungsqualität zur Leistungsvereinbarung? Welche Maßstäbe sind an die Qualität anzulegen? Wer bestimmt diese Maßstäbe?

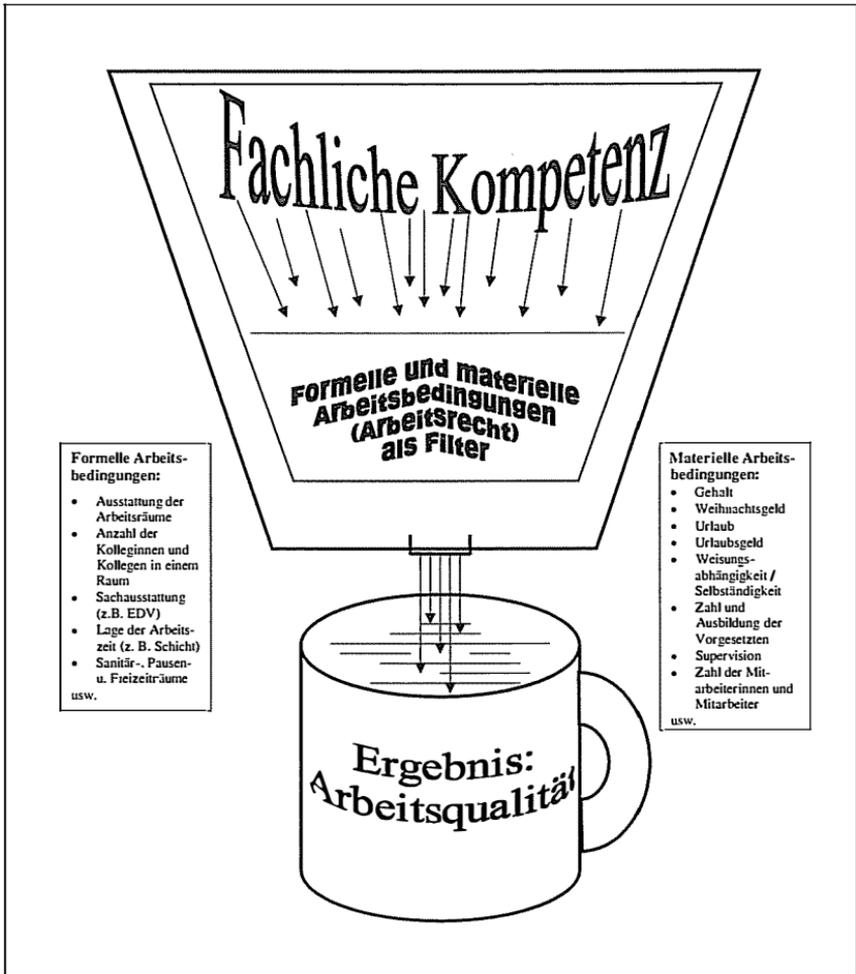


Schaubild 1: Soziale Arbeit und Arbeitsrecht

Soziale Arbeit und Markt

Das Mittel, an und für sich nicht marktgängige soziale Dienstleistungen marktfähig zu machen, ist die systematische Kostenunterdeckung bei gleichzeitiger Öffnung des Marktzugangs. An die Stelle der Kostendeckung, entsprechend den tatsächlich verursachten Kosten, tritt die Kostenunterdeckung, orientiert an im gesellschaftlichen Konsens getroffenen politischen Entscheidungen über den Preis Sozialer Arbeit. Solche politischen Entscheidungen setzen freilich eine funktionierende Demokratie und eine

funktionierende, sozial hinreichend sensible Öffentlichkeit¹⁰ voraus. So werden einerseits soziale Bedürfnisse, ausgedrückt in der persönlichen Bedürftigkeit der Klientinnen und Klienten, politisch zur sozialen, d. h. gesellschaftlich akzeptierten Nachfrage verwandelt, andererseits wird die soziale Nachfrage nur mit soviel finanziertem Angebot »bedient«, wie es zum Ausgleich der, im Schnitt durch die Konkurrenz aller privatwirtschaftlichen, freigemeinnützigen, staatlichen und – nicht zuletzt – kirchlichen Einrichtungen um Aufträge ermittelten Preise sozialer Dienstleistungen unbedingt erforderlich ist.

Das läßt sich als politische Willkür charakterisieren, ist jedoch nichts anderes, als das Ergebnis der, in einer demokratischen Gesellschaft politisch konsensfähige, durch externe wie interne ökonomische Zwänge – Stichwort: Globalisierung – durchgesetzte, Ausgleich zwischen Wirtschaftskraft auf der einen und sozialer Sicherheit auf der anderen Seite. Einfacher gesagt: Die demokratische Gesellschaft entscheidet autonom darüber, wieviel Mittel sie zur Befriedigung sozialer Bedürfnisse aufbringen will, was ihr bedürftige Menschen »wert« sind. Damit bestimmt sie zwar nicht *unmittelbar* über die Nachfrage an sozialen Dienstleistungen, die im Rahmen des Umfangs sozialer Bedürfnisse und der privaten Finanzkraft prinzipiell frei gestaltbar bleibt (soweit sie das bisher überhaupt jemals war), wohl aber über das öffentlich bezahlte Angebot – und damit, angesichts der beschränkten privaten Finanzkraft sozial Bedürftiger, mittelbar auch über die Nachfrage. Sie ist, vermittelt über die demokratischen politischen Instanzen, auf beiden Seiten »engagiert«, sowohl auf der Nachfrage-, als auch auf der Angebotsseite. Das eröffnet sowohl Chancen auf politische Korrekturen systematischer Un-Menschlichkeit, als auch auf die politische Implementation eines sozialen Dienstleistungsmarkts, in dem die Produkte Sozialer Arbeit zwar nicht wie bei Sachprodukten originäre, wohl aber derivative, nämlich von vorgängigen politischen Entscheidungen abgeleitete Marktfähigkeit besitzen. Soziale Arbeit wird dadurch zwar kontrollierbar, aber nicht beliebig. Um ihre Beliebigkeit analog beliebiger Unterfinanzierung auszuschließen, bedarf es indessen ständiger und verschärfter Beobachtung ihrer Wirkungen. Sie beginnt, sich in einem von verschiedenen gesellschaftlichen Akteuren und politischen Instanzen gestalteten Markt zu bewegen (Schaubild 2).

¹⁰ Diese Öffentlichkeit wird freilich auch durch die Kirchen repräsentiert, die – neben und mit den Gewerkschaften – als mächtige, weil mit gesellschaftlicher Akzeptanz ausgestattete »Soziallobby« den sozialpolitischen Willensbildungsprozeß nachhaltig beeinflussen wie z. B. das Gemeinsame Wort der EKD und der DBK zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland deutlich gemacht hat, a. a. O. (FN 11).

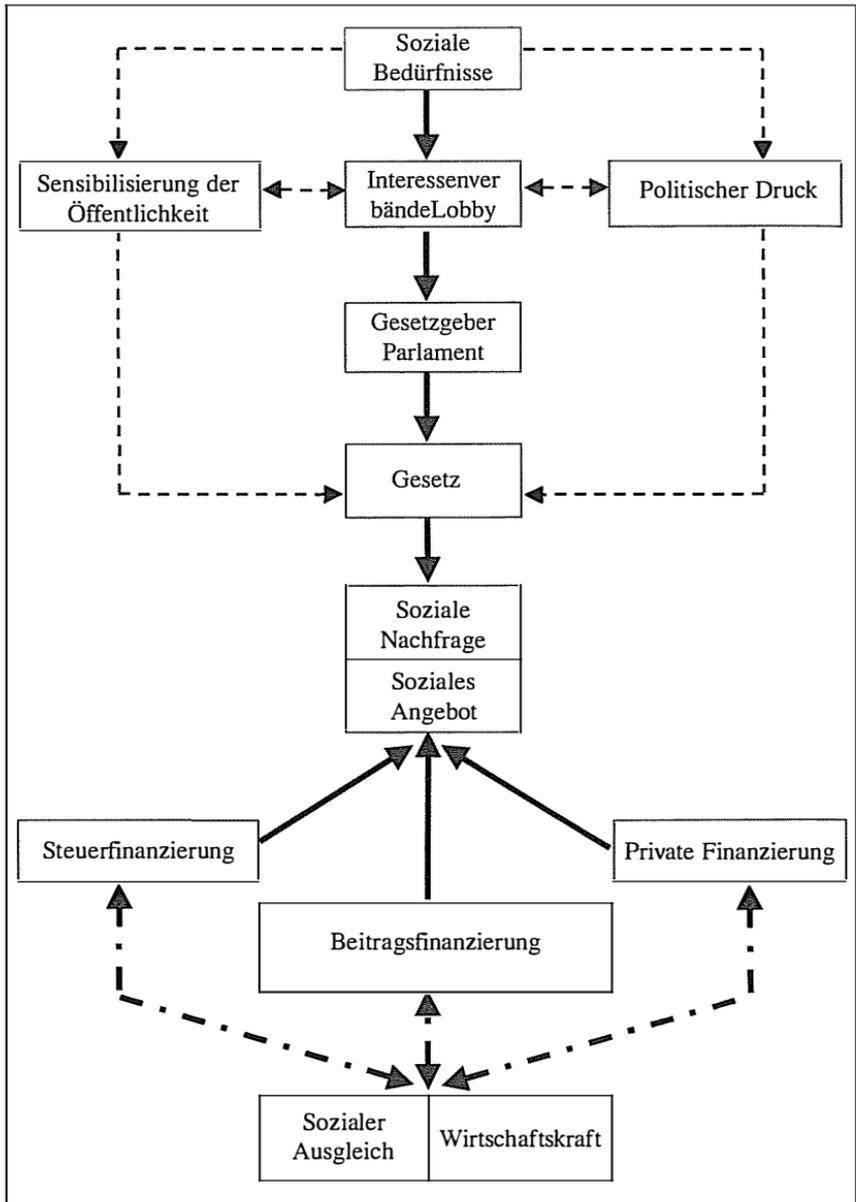


Schaubild 2: Soziale Arbeit und Markt

Kirchen und Soziale Arbeit

»Im Mittelpunkt steht der Mensch« hieß ein bekannter politischer Slogan der 70er Jahre. Im Sozialbereich ist dieser Slogan professionelle Realität. Jedenfalls sollte es so sein. Denn Soziale Arbeit besteht ganz wesentlich in der zwischenmenschlichen Begegnung von professionellen »Dienstleistern« und bedürftigen »Kunden«. Erstere als diszipliniert ausgebildete und entsprechend qualifizierte, letztere als Klientinnen und Klienten. Daß kirchliche Einrichtungen dabei eine besondere Rolle spielen, ergibt sich nicht nur aus ihrer Tradition caritativer und diakonischer Fürsorge, sondern auch aus ihrem Menschenbild, das die Klientinnen und Klienten als Gottes einzigartige Schöpfung und in diesem Sinne sein Ebenbild in den Mittelpunkt glaubens- und bekenntnismäßiger Nächstenliebe stellt. Jedenfalls sollte es so sein.¹¹ Professioneller Anspruch und theologische Motivation können sich so in der Sozialen Arbeit miteinander verknüpfen und gegenseitig verstärken. Die ganzheitliche Zuwendung an den Klienten hat bei den Kirchen ihre Wurzeln zwar im religiösen Bekenntnis und im Glauben; indem sie zugleich als zentrales Element professioneller Sozialer Arbeit fungiert, ist sie davon aber auch nicht (mehr) abhängig. Sie kann indessen verstärkend auf die Arbeitsmotivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wirken. Tut sie das, kann sie die Qualität sozialer Dienstleistungen in kirchlichen Einrichtungen in besonderer Weise »sichern«.

Der Mensch steht im Sozialbereich heute aber auch auf noch ganz andere Weise »im Mittelpunkt«, lapidar gesagt als »Kostenfaktor«. Da Soziale Arbeit nicht umsonst ist, Klientinnen und Klienten aber bei ihr im Mittelpunkt stehen, sind sie auch die eigentlichen Kostenfaktoren. Weil sich in ihr aber wesentlich Menschen – Bedürftige *und* Professionelle – begegnen, stehen auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sozialer, d. h. nicht nur kirchlicher Einrichtungen im Mittelpunkt Sozialer Arbeit. Deshalb darf es im Grunde nicht verwundern, daß zumal im *sozialen* Dienstleistungsbereich die Produktionskosten überwiegend Personalkosten sind. Sie betragen regelmäßig 70% bis 80% der Gesamtkosten und mehr. Dies ist, wenn man so will, die Kehrseite ganzheitlicher Zuwendung an Klientinnen und Klienten, die sich nicht durch Sachkapital – Anlagen und Maschinen – ersetzen, sondern lediglich verbessern läßt. Als professioneller Anspruch wirkt sie sich unmittelbar auf die Qualität sozialer Dienstleistungen aus. Qualität hat aber auch ihren Preis. Gut ausgebildete und entsprechend dem Stand der (Sozialarbeits-) Wissenschaft¹² qualifizierte soziale

¹¹ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland/Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland, Gemeinsame Texte, Bd. 9, 1997, S. 39 ff.

¹² vgl. dazu WILKEN: Sozialarbeitswissenschaft und Professionalisierung, Soziale Arbeit. Heft 1/

Dienstleister sind entsprechend teuer. An ihnen läßt sich schlecht sparen. Kosteneinsparungen müssen deshalb aus der Veränderung der Arbeitsbedingungen und der Weiterqualifizierung des Personals, d. h. durch Verbesserungen der Arbeitsproduktivität erwirtschaftet werden. Einseitige lineare Personalkostensenkungen, sprich: Entgeltkürzungen, scheiden weitestgehend aus. Sie sind im Sozialbereich und zumal bei kirchlichen Einrichtungen auch deshalb prekär, weil sie sich unmittelbar negativ auf die Arbeitsmotivation auswirken, damit die Qualität zwischenmenschlicher Begegnung im Prozeß Sozialer Arbeit gefährden und die Mitbestimmungskultur als Grundlage und Voraussetzung gemeinsamer Umstrukturierungs- und Modernisierungsprozesse von Arbeitgebern und Beschäftigten gefährden. Bei den Kirchen und ihren Einrichtungen kommt die Gefährdung der Dienstgemeinschaft als Ausdruck und Symbol gemeinsamer glaubens- und bekenntnismäßiger Verbundenheit von Dienstgebern (Arbeitgebern) und Dienstnehmern (Beschäftigten) hinzu. Werden Mitbestimmungskultur und Dienstgemeinschaft brüchig, entfällt ein wesentliches Element professioneller Arbeitsqualität. Die Kirchen und ihre Einrichtungen verlieren zudem einen zentralen Bezugspunkt ihres Marketing, der auf dem Vertrauen der Klientinnen und Klienten in die aus christlichem Ethos nur begrenzte Eigennützigkeit ihres Wirkens beruht. Sie begeben sich auf den Weg schleicher Säkularisierung. Denn welcher Unterschied besteht zwischen einer privatwirtschaftlichen und einer kirchlichen Sozialeinrichtung, wenn die Arbeitsmotivation generell extrinsisch durch das Entgelt gesteuert wird und die stets zweifelhafte, intrinsische Motivation der »Liebe zum Beruf« nicht mehr durch das Bekenntnis zur christlichen Nächstenliebe verstärkt wird? Wenn »der Mensch im Mittelpunkt« steht, hängt die Qualität Sozialer Arbeit, ihre Dienstleistungsqualität, eben von Menschen ab, die entweder zu qualifiziertem professionellem Handeln auch unter ungünstigen Bedingungen fähig sind oder nicht.

Ökonomisierung und »Sozialarbeitswissenschaft«

Die Ökonomisierung der Sozialen Arbeit *als Profession* bleibt unter diesen Umständen nicht ohne Wirkung auf die Soziale Arbeit *als Disziplin*, d. h. als Wissenschaft. Die Orientierung der Disziplin und der Hochschulausbildung auf den Staat als Adressaten und Gestalter sozialer Verhältnisse, die noch während ihrer Entwicklungsphase der Politisierung in den 70er Jahren vorherrschend war und die die Vorstellung von Sozialer Arbeit als »Menschenrechtswissenschaft«¹³ mit geprägt hat, wurde und wird durch

1999, S. 18 - 25

¹³ vgl. dazu STAUB-BERNASCONI: Das fachliche Selbstverständnis Sozialer Arbeit – Wege aus der Bescheidenheit. Soziale Arbeit als »Human Rights Profession«. In: WENDT (Hrsg.): Soziale Ar-

eine Orientierung auf die Klientinnen und Klienten als Individuen im Rahmen der Therapeutisierung Sozialer Arbeit in den 80er Jahren und gegenwärtig auf die einzelnen sozialen Betriebe und Unternehmen als Produzenten sozialer Dienstleistungen ergänzt. Während bis etwa Anfang der 80er Jahre neben der Sozialpolitik das Sozialrecht in Form der verschiedenen Bücher und Teile des Sozialgesetzbuchs im Mittelpunkt der disziplinären Ausbildung in Sozialer Arbeit stand, sind inzwischen eine Vielfalt sozialtherapeutischer Verfahren, Instrumente und Methoden sowie seit neuestem betriebs-, organisations- und personalwirtschaftliche Erkenntnisse, zu denen auch das Arbeitsrecht gehört, hinzugetreten.¹⁴ Grundsätzlich ist dies als Bereicherung der Disziplin zu interpretieren, auch wenn, wie das bei Neuem häufig der Fall ist, vor einer Überschätzung der damit verbundenen Möglichkeiten und Entwicklungsperspektiven gewarnt werden muß;¹⁵ das gilt indessen in gleicher Weise für die im Rahmen der Politisierungs- sowie der Therapeutisierungsphase der Sozialen Arbeit entwickelten Instrumente, Methoden und Verfahren. Für alle Entwicklungsphasen der Sozialen Arbeit ist symptomatisch, daß sie neben viel Nützlichem an wissenschaftlicher Erkenntnis auch viel Spekulatives, wissenschaftlich nur bedingt Verwertbares hervorgebracht haben.

Viele Mißverständnisse des aktuellen Diskurses über eine »Sozialarbeitswissenschaft« sind auf unterschiedliche Bezugsphasen der Sozialen Arbeit zurückzuführen. Deshalb verdient der Versuch Beachtung, die Wissenschaft der Sozialen Arbeit¹⁶ als Integrierte Praxiswissenschaft¹⁷ zu charakterisieren, in die verschiedene wissenschaftliche Instrumente, Methoden und Verfahren aus unterschiedlichen Bezugswissenschaften durch den gemeinsamen Fokus auf Praxisfelder der Sozialen Arbeit wissenschaftskritisch, aber prinzipiell gleichberechtigt, nicht unbedingt gleichgewichtig, integriert sind.

Für Soziale Arbeit als integrierte Praxiswissenschaft eröffnet ihre professionelle Ökonomisierung neue Entwicklungsperspektiven. Modernisierung, Umstrukturierung, Neue Steuerungsmodelle, Organisations- und Personalentwicklung, Corporate Identity, Sozialmanagement, Organisationspsychologie und -soziologie, Dienstleistungsqualität, Controlling, Kosten-

beit im Wandel ihres Selbstverständnisses. 1995, S. 57 ff.

¹⁴ vgl. dazu beispielhaft GALUSKE: Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, 2. A. 1999; SCHILLING: Soziale Arbeit. Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit 1997; Themenheft »Ökonomisierung des Sozialen«, Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 1 1-12/1998

¹⁵ vgl. dazu eingehend WILKEN: Faszination und Elend der Ökonomisierung des Sozialen, a. a. O. (FN 1)

¹⁶ so WILKEN: Sozialarbeitswissenschaft und Professionalisierung, a. a. O. (FN2)

¹⁷ So die Charakterisierung der an der Fakultät für Sozialwesen der Katholischen Universität Eichstätt betriebenen Wissenschaft, in der übrigens »Sozialarbeitswissenschaft« bezeichnenderweise als *eine* neben anderen Bezugswissenschaften, wie Pädagogik, Psychologie, Politikwissenschaft, Recht und Soziologie, firmiert.

und Konfliktmanagement, Arbeitsproduktivität und Personalwirtschaft sind Begriffe, die Soziale Arbeit auf vielfältige Weise und unter vielfältigen Aspekten mit sich selbst konfrontiert. Schon die Fragen, ob Managementmethoden im Sozialbereich überhaupt ihren Gegenstand finden, ob die bislang von der Angebotsseite mehr oder weniger selbst »verwaltete« Nachfrage marktförmig vom Angebot getrennt und eine bislang nur schwach entwickelte, aber durchaus entwicklungsfähige Konkurrenz der Einrichtungen zur Optimierung ihrer (Dienstleistungs-) Qualität genutzt werden kann, ob betriebswirtschaftliche Erkenntnisse und ihre Anwendung im Sozialbereich Methoden, Grundlagen oder – sozusagen als Zwischenform – Handlungsformen der Sozialen Arbeit sind usw., eröffnen neue Sichtweisen auf Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit, die verschiedene Aspekte miteinander verbinden und – angesichts des gleichen Gegenstands – zu ihrer Integration zwingen. So gewinnt das Postulat an die Wissenschaft der Sozialen Arbeit, als integrierte Praxiswissenschaft in einem umfassenden Sinne zu fungieren, schrittweise Realität. Gerade weil die Konfrontation mit neuen Begriffen und Erkenntnissen nicht linear, sondern ambivalent verläuft, durch die Wissenschaft eine ebenso ambivalente Akzeptanz erfährt und durch wissenschaftliche Kontroversen erst ernsthaft diskursfähig wird, entsteht die Chance, Soziale Arbeit als Wissenschaft unter anderen Wissenschaften zu etablieren.

Entschiedenem Befürworten neuer Instrumente, Methoden und Verfahren der Sozialen Arbeit im Bereich der Organisations- und Personalentwicklung stehen gegenwärtig ebenso entschiedene Kritiker gegenüber. Die Modernisierungsdebatte im Sozialbereich erhält den Anschluß an die in Politik und Wirtschaft. Wie immer steckt jedoch auch hier der Teufel im Detail. Wer sich von neuen Instrumenten, Methoden und Verfahren der Sozialen Arbeit ohne Blick auf ihre Inhalte und deren Qualität die Lösung aller aufgelaufenen, insbesondere aller Kostenprobleme erwartet, muß scheitern. Gleiches gilt indessen auch für diejenigen, die auf dem inhaltlichen Diskurs bestehen und dort verharren, ohne die Frage nach seiner Umsetzung in soziale Realität mitzubedenken und wenigstens pragmatisch zu beantworten. Soziale Arbeit als (integrierte) Praxis-Wissenschaft bedeutet nämlich zweierlei: Wissenschaftsbasierter Diskurs *und* praxisorientierte Lösungen.

Beide Seiten bedingen und ergänzen einander. Wird die Kontroverse um »Faszination und Elend der Ökonomisierung des Sozialen« vom Kopf auf die Füße gestellt, zeigt sich, daß die aktuelle Diskussion über neue Instrumente, Methoden und Verfahren der Modernisierung und Umstrukturierung im Sozialbereich mit ihrer Fokussierung auf eine Verbesserung von Struktur-, Prozeß- und Ergebnisqualität sozialer Dienstleistungen die wissenschaftliche Diskussion über ihre Inhalte nicht nur voraussetzt, sondern erst recht antreibt und beflügelt. In dem Maße wie die eher quantitativen Aspekte Sozialer Arbeit – Finanzierung, personelle Ressourcen und orga-

nisatorische Voraussetzungen – eine wachsende Rolle spielen, explodiert in einer Art Sogwirkung auch der Bedarf an festliegenden Qualitätsstandards für einzelne Aufgaben und Funktionen Sozialer Arbeit – sinnfällig und fast schon sprichwörtlich eingefangen durch das allfällige Verlangen nach »Qualitätssicherung«. »Qualitäten«, d. h. Inhalte Sozialer Arbeit lassen sich nämlich nur »sichern«, wenn sie hinreichend definiert sind.

Die darin liegenden Herausforderungen an die Wissenschaft der Sozialen Arbeit als integrierte Praxiswissenschaft mit dem Hinweis auf die Vergeblichkeit der Ökonomisierung des Sozialen oder die Untauglichkeit der von ihr hervorgebrachten Instrumente, Methoden und Verfahren schlicht zurückzuweisen, liegt weder im Interesse der Klientinnen und Klienten, noch der Professionellen. Sie als Chance zu ergreifen, bedeutet hingegen, Spielräume für die inhaltliche Auseinandersetzung nutzen, auch um sie auszuweiten. Der wissenschaftliche Diskurs über die Inhalte und Qualitäten Sozialer Arbeit wird dadurch freilich mit in die (Praxis-) Verantwortung genommen. Er kann sich nicht mehr auf eine rein theoretische Diskursebene zurückziehen, sondern muß zu wenigstens teilweise praktisch verwertbaren Ergebnissen kommen. Umgekehrt gilt aber auch: Der rein instrumentelle, methodische oder prozedurale Diskurs wird ins Leere laufen, wenn er sich nicht selbst von vornherein auf bestimmte unverzichtbare Inhalte und Qualitäten verpflichtet.

Arbeitsrecht und Ökonomisierung

Die Gestaltung der Bedingungen, unter denen Soziale Arbeit verrichtet werden muß, mithilfe des Arbeitsrechts rückt dadurch erstmals ins Zentrum der wissenschaftlichen Betrachtung. Menschen, die in sozialen Einrichtungen arbeiten, bewegen sich in Betrieben und Unternehmen, solchen des Dienstleistungssektors zwar und in diesem in einem sozialen Fokus. Obwohl daraus eine erhebliche Einschränkung ihrer Marktfähigkeit resultiert, da Klientinnen und Klienten der Sozialen Arbeit meistens nur mit staatlicher Unterstützung als Nachfrager auftreten können, lassen sich auch in sozialen Dienstleistungsbetrieben und -unternehmen – wie aufgezeigt – zumindest grundlegende Elemente des Marktes aktivieren. Ist die »Nachfrage« erst einmal politisch »aktiviert«, läßt sie sich auch marktförmig ausgestalten. Das wirkt sich auf die »Angebote« aus.

Angesichts der herausragenden Rolle des »menschlichen Faktors« in der Sozialen Arbeit, als ausschlaggebender Garant ihrer Qualität wie als Kostenfaktor, erwächst dabei dem Arbeitsrecht die Aufgabe, Instrumente und Verfahren bereitzustellen, die es erlauben, Nachfrage und finanziertes Angebot an sozialen Dienstleistungen ohne Qualitätsverlust zur Deckung zu bringen. Da lineare Kostensenkungen wegen ihrer negativen Auswirkungen auf die Beschäftigtenentgelte (Löhne und Gehälter) – und in Folge

die Arbeitsmotivation sowie die Dienstleistungsqualität – ausscheiden, bleibt nur der »Ausweg« einer Erhöhung der Arbeitsproduktivität sozialer Einrichtungen. Angesichts einer gesellschaftlich und politisch offenbar konsensfähigen systematischen Unterfinanzierung sozialer Einrichtungen zu »politischen Preisen« sowie der damit erstmals greifbaren Gefahr des Konkurses und des Verlusts von Arbeitsplätzen, besitzen die Beschäftigten hieran selbst ein genuines Interesse. Dies sind jedenfalls die Erfahrungen aus aktuellen Modernisierungs- und Umstrukturierungsprozessen im öffentlichen Dienst, der dem Sozialbereich insoweit vergleichbar ist.¹⁸

Die hierfür auch im Sozialbereich erforderlichen arbeitsrechtlichen Instrumente und Verfahren dienen der Entfaltung einer entwickelten Mitbestimmungskultur sowohl auf betrieblicher, als auch überbetrieblicher Ebene. Sie ist unabdingbare Voraussetzung zur Bewältigung des wirtschaftlichen und sozialen Strukturwandels durch Betriebe und Unternehmen.¹⁹ Dafür bedarf es kooperationswilliger Betriebsvertretungen und Arbeitgeber, verhandlungsbereiter Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände sowie motivierter und engagierter Gewerkschaftsmitglieder und Beschäftigter. In Hinblick auf die »strukturelle Unterlegenheit« der einzelnen Beschäftigten gegenüber dem Arbeitgeber²⁰ muß jedoch insgesamt eine hinreichende materielle Parität zwischen Beschäftigten- und Arbeitgeberseite bestehen, die es einerseits verunmöglicht, daß eine Seite die andere »über den Tisch zieht«, andererseits in der Lage ist zu erzwingen, daß die genuinen Interessen jeder Seite gewahrt bleiben. Da dies nicht nur für säkulare, sondern auch kirchliche Sozialeinrichtungen gilt, gilt dies in gleicher Weise für das kirchliche Arbeitsrecht.

Das Arbeitsrecht muß hierfür seine Ambivalenz entfalten können, einerseits als Arbeitnehmerschutzrecht, andererseits als Gestaltungsrecht. Beide arbeitsrechtlichen Funktionen bedingen einander in einer Situation, in der der Verzicht auf Gestaltung – d. h. Modernisierung und Umstrukturierung zwecks Erhöhung der Arbeitsproduktivität – den Verlust von Arbeitsplätzen nach sich zieht. Als Gestaltungsrecht kann das Arbeitsrecht Arbeitsplätze sichern und die Beschäftigten in Modernisierungs- und Umstrukturierungsprozesse durch Betriebs- bzw. Dienst- und Tarifvereinbarungen

¹⁸ vgl. dazu BLANKE: Verwaltungsmodernisierung. Direktionsrecht des Arbeitgebers, Mitwirkungsrechte des Personalrats und Tarifautonomie, 1998; MAI (Hrsg.): Dienstleistungen gestalten: Für einen aktiven Wirtschafts- und Sozialstaat, 1997; REICHARD: Umdenken im Rathaus. Neue Steuerungsmodelle in der deutschen Kommunalverwaltung, 5. A. 1996; BUDÄUS: Public Management. Konzepte und Verfahren zur Modernisierung öffentlicher Verwaltungen, 3. A. 1995; NASCHOLD/BUDÄUS/JANN/MEZGER/OPPEN/PICOT/REICHARD/SCHANZE/SIMON: Leistungstiefe im öffentlichen Sektor. Erfahrungen, Konzepte, Methoden. 1996

¹⁹ vgl. dazu BERTELSMANN-STIFTUNG/HANS-BÜCKLER-STIFTUNG (Hrsg.): Mitbestimmung und neue Unternehmenskulturen. Bilanz und Perspektiven. Bericht der Kommission. 1998; BRIAM: Ein Signal gesetzt. MitB. Heft 6/1998, S. 29

²⁰ BVerfGE 84, 212, 229

einbinden. Als Arbeitnehmerschutzrecht muß es ihnen zugleich Garantien gegen Arbeitsplatzverlust, Entgeltminderung oder Dequalifikation geben. Nur wenn das Arbeitsrecht diese Aufgaben erfüllt, taugt es zur Bewältigung des aktuellen wirtschaftlichen und sozialen Strukturwandels.

Kirchliches und staatliches Arbeitsrecht

Grundlegend für die Mitbestimmungskultur in säkularen, privatwirtschaftlichen Betrieben und Unternehmen sowie die daran knüpfenden arbeitsrechtlichen Instrumente und Verfahren der Modernisierung und Umstrukturierung ist in Deutschland das sog. duale System der Betriebsverfassung. Dual deshalb, weil es auf zwei Säulen beruht: der betrieblichen und der überbetrieblichen. Diese beiden Säulen freilich sind systematisch und komplex miteinander verknüpft:

Auf betrieblicher Ebene sorgen gesetzliche, von allen Beschäftigten frei gewählte Betriebsvertretungen (Betriebsräte, Personalräte, im kirchlichen Bereich: Mitarbeitervertretungen als »kirchliche Betriebsräte«), deren Rechte und Befugnisse gesetzlich geregelt und im Verhältnis zu den Tarifparteien deutlich beschränkt sind, durch zwingende Beteiligung an bestimmten Arbeitgeberentscheidungen, durch Initiativ-, Informations- und Beratungsrechte für einen Interessenausgleich zwischen Beschäftigten und Arbeitgeber. Da Betriebsvertretungen in Deutschland kein Streikrecht besitzen, garantieren sie zugleich den innerbetrieblichen Frieden. Auf überbetrieblicher Ebene wird der Interessenausgleich vor allem im Bereich der Entgelte (Löhne und Gehälter) sowie in Grundsatzangelegenheiten durch Tarifverträge hergestellt, die die Tarifparteien – einzelne Arbeitgeber oder Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften – abschließen und periodisch, entsprechend den veränderten wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen, erneuern bzw. weiterentwickeln.

Verbände der Arbeitgeber und der Beschäftigten (sog. Koalitionen) beruhen demgegenüber auf freiem Zusammenschluß, nicht auf gesetzlichen Vorschriften. Verfassungsrechtlich ist lediglich die Koalitionsfreiheit als solche, d. h. die Freiheit, einem Arbeitgeberverband oder einer Gewerkschaft beizutreten (positive Koalitionsfreiheit) oder aus ihr wieder auszutreten bzw. ihr von vornherein fernzubleiben (sog. negative Koalitionsfreiheit), garantiert (Art. Abs. 3 GG). Die Stärke der Koalitionen, insbesondere der Gewerkschaften und damit ihre soziale Mächtigkeit, hängt mithin von der freien Einsicht der Betroffenen, insbesondere der Beschäftigten, in die Notwendigkeit eines gewerkschaftlichen Zusammenschlusses ab. Tarifverträge, von denen heute in Deutschland ca. 90% der Beschäftigten erfaßt sind, dienen ebenfalls dem innerbetrieblichen, aber auch dem überbetrieblichen sozialen Frieden, da für ihre Laufzeit ein Streikverbot besteht. Sie können notfalls aber auch durch Arbeitskampf erzwungen wer-

den. Arbeitskämpfe außerhalb der Durchsetzung von Tarifforderungen, insbesondere der sog. politische Streik, sind in Deutschland grundsätzlich verboten. Ob und wann es zu Arbeitskämpfen kommt, hängt weitgehend von den Verhältnissen innerhalb der Koalitionen, insbesondere jedoch von der Einschätzung der sozialen Mächtigkeit durch die Gegenseite ab, die gestellten Forderungen notfalls per Arbeitskampf durchsetzen bzw. abwehren zu können. Dabei spielt für diese Einschätzung das umgebende demokratische Umfeld eine ausschlaggebende Rolle: Die gesellschaftliche Konsensfähigkeit z. B. von Gewerkschaftsforderungen bestimmt letztlich, ob sie durchsetzbar sind. Koalitionen können gegen eine breite gesellschaftliche Ablehnungsfront ihre Forderungen regelmäßig nicht arbeitskampfweise durchsetzen, da mit der Ablehnung die Gefahr wächst, daß die Mitglieder einem evtl. Arbeitskampfaufruf nicht folgen. Denn auch die Teilnahme an Arbeitskämpfen ist im dualen System der Betriebsverfassung freiwillig. Sie kann nur durch Ausschluß aus der Koalition geahndet werden. In Deutschland hat diese Struktur zu außerordentlich wenig Arbeitskämpfen, aber auch zu einer weltweit außerordentlich hohen Arbeitsproduktivität etwa im Vergleich zu seinen europäischen Nachbarn geführt. Die Arbeitskampffähigkeit der Koalitionen für ihre Tarifforderungen ist relativ gut abschätzbar.

Im öffentlichen Dienst beispielsweise hat es seit Bestehen der Bundesrepublik nur 3 Arbeitskämpfe im Abstand von durchschnittlich etwa 17 Jahren gegeben. Die tarifvertragliche Garantie des Entgeltniveaus hingegen versperert den Betrieben und Unternehmen im Falle von Kostenproblemen den »Ausweg« von Personalkostensenkungen und zwingt sie zu höherem Kapitaleinsatz zwecks Erhöhung der Arbeitsproduktivität.

Tarifverträge besitzen zwei Hauptfunktionen: Zum einen sollen sie den Beschäftigten ein existenzsicherndes Entgeltniveau (Lohn- und Gehaltsniveau) garantieren, zum anderen einheitliche Arbeitsbedingungen zumindest innerhalb von Wirtschaftsbranchen gewährleisten. Um den Betriebsfrieden nicht zu gefährden und um zu verhindern, daß das Arbeitsrecht zersplittert, ist es den gesetzlichen Betriebsvertretungen verboten, Tarifverträge abzuschließen. Dadurch werden die Betriebsvertretungen von der Verantwortung für das gesamtwirtschaftliche Gleichgewicht entlastet. Zugleich werden sie daran gehindert, in Konkurrenz zu den Gewerkschaften zu treten. Diese Konkurrenzgefahr war ein wesentlicher Grund dafür, daß die Gewerkschaften ursprünglich gegen die Bildung von gesetzlichen Betriebsvertretungen anstelle von innerbetrieblichen Gewerkschaftsvertretungen aufgetreten sind. Da die Basis der Koalitionen, insbesondere der Gewerkschaften, die Betriebe und Unternehmen sind, besitzen sie jedoch ein (verfassungsrechtlich garantiertes)²¹ Zugangsrecht zu den Beschäf-

²¹ So jetzt BVerfG NJW 1996, 1201 (Entscheidung vom 14. 11. 1995) im Gegensatz zu BVerfGE 57, 220 (Entscheidung vom 17. 02. 1981) hinsichtlich säkularer Betriebe und Unternehmen.

tigten, das der Arbeitgeber nicht beschränken darf. Daneben haben sie das Recht, zu den Betriebsratswahlen Gewerkschaftslisten aufzustellen und als Gewerkschaften zu den Betriebsvertretungen zu kandidieren. Das ändert zwar nichts an den gesetzlichen Rechten und Pflichten der Betriebsvertretungen, es ermöglicht jedoch Erkenntnisse über die Akzeptanz der Gewerkschaften in Betrieben und Unternehmen. Denn die freien Wahlen zu den Betriebsvertretungen gestatten es allen Beschäftigtengruppen ebenfalls Listen (sog. freie Listen) zu bilden. Werden diese anstelle der Gewerkschaftslisten gewählt, vermindert sich für alle sichtbar die Verankerung der Gewerkschaften bei den Beschäftigten – unabhängig vom jeweiligen Organisationsgrad (Verhältnis der Gewerkschaftsmitglieder zu allen Beschäftigten).

Die Komplexität dieses, hier nur in aller Kürze beschriebenen Systems der dualen Betriebsverfassung in Deutschland hat sich – bei aller Kritik²² – bisher noch als hinreichend flexibel erwiesen, um allen Eventualitäten der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung gerecht zu werden und einen relativ paritätischen Ausgleich zwischen wirtschaftlicher Freiheit und sozialer Sicherung herzustellen.

Ein Vergleich dieses – staatlichen – Systems mit dem im kirchlichen Arbeitsrecht kann daher zeigen, mit welchen Stärken und Schwächen die kirchlichen Einrichtungen bei der Bewältigung des aktuellen sozialen Strukturwandels (Stichworte: Globalisierung, Kostendeckelung) zu rechnen haben. Dieser Vergleich ergibt ein eigenartiges Bild (Schaubild 3):

²² vgl. MATTHIES u.a.: Arbeit 2000. Anforderungen an eine Neugestaltung des Arbeitsrechts. 1994; Redaktion Kritische Justiz (Hrsg.): Arbeit 2000. Arbeitsrechtliche Reformvorschläge auf dem Prüfstand. 1996; HEINZE: Wege aus der Krise des Arbeitsrechts. NZA 97, 1; ZÖLLNER: Vorsorgende Flexibilisierung durch Vertragsklauseln. Vortrag gehalten beim Symposium »Wege aus der Krise« in Passau (Leitung: Prof. Dr. HROMADKA) am 20. 06. 1996. NZA 97, 121; SCHAUB: Die besondere Verantwortung von Arbeitgeber und Arbeitnehmer für den Arbeitsmarkt – Wege aus der Krise oder rechtlicher Sprengstoff? NZA 97, 810; BAUER/HAUß MANN: Die Verantwortung des Arbeitgebers für den Arbeitsmarkt. NZA 97, 1100; JUNKER: Individualwille, Kollektivgewalt und Staatsintervention im Arbeitsrecht. NZA 97, 1305; HROMADKA: Die Zukunft des Arbeitsrechts. NZA 98, 1; vgl. auch »Gesetz braucht Reform«, IGM-direkt, 24/1997, S. 3, wo es im Rahmen einer Darstellung gewerkschaftlicher Reformvorschläge zum Betriebsverfassungsgesetz ausdrücklich heißt, »die Rechte des einzelnen Arbeitnehmers sollen erweitert werden...«. Dabei kann die noch keineswegs abgeschlossene Diskussion über das Verhältnis von Gesetzgebungskompetenzen und Tarifautonomie einerseits sowie die Rolle des Günstigkeitsprinzips im Tarifrecht andererseits, die sachlich ebenfalls hierher gehört, vernachlässigt werden.

Gebiete des Arbeitsrechts	Recht	Rechtsschutz
Arbeitsvertragsrecht	<u>Kündigungsschutz</u> (Kündigung z. B. bei Kirchenaustritt, Befürwortung der Abtreibung, Wiederverheiratung Geschiedener (kath. Kirche) – Kollision mit Grundrechten möglich: BVerfGE 70, 138, 168;)	Staatliche Arbeitsgerichte
Betriebsvertretungsrecht	<i>Mitarbeitervertretungsordnung (DBK) bzw. Mitarbeitervertretungsgesetz (EKD): Mitbestimmung und Mitwirkung mit relativ umfassender Mitwirkung als Ausdruck der Dienstgemeinschaft, jedoch keine gewerkschaftlichen Listen bei MAV-Wahl</i>	<i>Schlichtungs- oder Schiedsstellen (als kircheneigene Gerichte)</i>
Koalitionsrecht (Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände)	<u>Gewerkschaftliche Betätigung im Betrieb</u> <i>Zugangsrecht externer Gewerkschaftsbeauftragter zum Betrieb nur in Abwägung mit dem kirchlichen Selbstverständnis (BVerfGE 57, 220; BVerfG NJW 96, 1201)</i>	Staatliche Arbeitsgerichte
Tarifrecht (Abschluß von Tarifverträgen)	<u>Abschluß von Tarifverträgen</u> möglich, z. B. bei der <i>nordelbischen und berlin-brandenburgischen ev. Landeskirche (Abschluß sog. kirchengemäßer Tarifverträge)</i> <i>»Dritter Weg«: Keine Tarifverträge, sondern eigenes Arbeitsrechts – Regelungsverfahren (ARK, ADK oder KODA)</i>	<u>staatliche Arbeitsgerichte</u> <i>Besondere Schlichtungsstellen bei Verfahrensfragen des »Dritten Wegs«</i>
Arbeitskampfrecht (Streik und Aussperrung)	Ausschluß von Streik und Aussperrung durch Tarifvertrag (Schlichtungsvereinbarung möglich (bei der nordelbischen und berlin-brandenburgischen ev. Landeskirche durch Tarifvertrag) <i>Ausschluß von Streik und Aussperrung wegen Unvereinbarkeit mit kirchlichem Selbstverständnis</i>	<u>Staatliche Arbeitsgerichte</u>

Schaubild 3: Kirchliches und staatliches Arbeitsrecht im Vergleich
Normalschrift = Gemeinsamkeiten, Kursivschrift = Unterschiede

Rechtlich sind die Unterschiede zwischen staatlichem und kirchlichem Arbeitsrecht gering. Sie bestehen bei genereller Betrachtung vor allem, aber auch lediglich in den Auswirkungen des verfassungsrechtlich garantierten (Art. 140 GG) kirchlichen Selbstverständnisses und der Kirchenautonomie auf die Arbeitsbeziehungen. Diese Auswirkungen sind indes durch verfassungskonforme Auslegung des staatlichen Arbeitsrechts zu bewältigen. Jedenfalls bietet das kirchliche Arbeitsrecht *rechtlich* alle Handhaben, um sämtliche arbeitsrechtlichen Instrumente und Verfahren des dualen Systems der Betriebsverfassung zur Bewältigung des aktuellen Strukturwandels zu nutzen.

Faktisch ist dies jedoch anders. Die Unterschiede resultieren dabei wesentlich aus dem durchgängigen Versuch der Kirchen, die Gewerkschaften aus ihren Einrichtungen möglichst fernzuhalten. Zwar gehen sie nicht so weit, ihren Beschäftigten die Koalitionsfreiheit und ein koalitionsgemäßes Betätigungsrecht zu bestreiten.²³ Sowohl die katholische Mitarbeitervertretungsordnung (MAVO), als auch das evangelische Mitarbeitervertretungsgesetz (MVG-EKD) schließen jedoch für die Wahlen zu den Mitarbeitervertretungen die Bildung von Gewerkschaftslisten zugunsten der reinen Personenwahl aus.

Werden dadurch die Mitarbeitervertretungen einerseits den Gewerkschaften entfremdet, werden sie andererseits in eine Konkurrenz zu den Gewerkschaften im Betrieb gedrängt. Letztere wird bis hin zu einer Art Gewerkschaftersatz noch durch die Rolle der Mitarbeitervertretungen in den arbeitsrechtlichen Kommissionen verstärkt, in denen sie – wenn nicht eine Urwahl durch alle Beschäftigten oder durch Wahlmänner und -frauen stattfindet – die sog. Arbeitnehmerbank bilden. Die paritätisch besetzten arbeitsrechtlichen Kommissionen sollen nämlich anstelle der Tarifparteien die Arbeitsbedingungen aushandeln, da die Kirchen – außer der Nordelbischen und der Berlin-Brandenburgischen evangelischen Kirche – den Abschluß von Tarifverträgen für sich grundsätzlich ablehnen. Im dualen System der Betriebsverfassung fehlt den Kirchen daher eine Säule, nämlich die überbetriebliche.

Mit dem Mangel an Tarifverträgen fehlt den Kirchen und ihren Einrichtungen aber auch ein garantiertes Entgeltniveau (Lohn- und Gehaltsniveau). Um der aktuellen Kostenkrise zu begegnen, können sie daher auf Perso-

²³ Vgl. z. B. Art. 6 der Grundordnung des kirchlichen Dienstes im Rahmen kirchlicher Arbeitsverhältnisse vom 22. 09. 1993, wo es ausdrücklich heißt: »Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des kirchlichen Dienstes können sich in Ausübung ihrer Koalitionsfreiheit als kirchliche Arbeitnehmer zur Beeinflussung der Gestaltung ihrer Arbeits- und Wirtschaftsbedingungen in Vereinigungen (Koalitionen) zusammenschließen, diesen beitreten und sich in ihnen betätigen.« Abgedruckt in: SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ: Die deutschen Bischöfe, Heft 51/1993; für die evangelischen Kirchen und ihre Einrichtungen gilt dasselbe.

nalkostensenkungen ausweichen, was sie gegenwärtig in der Tat auch tun.²⁴ Die in den Arbeitsrechtlichen Kommissionen lediglich numerisch, nicht aber materiell herstellbare soziale Parität von Arbeitnehmer- und Arbeitgeberseite, die durch die kürzliche Bildung von Arbeitgeberverbänden in der Diakonie noch einmal zu Lasten der Beschäftigten geschwächt wurde, hat dem in der Regel nichts entgegenzusetzen, provoziert aber die Gefahr unkontrollierter arbeitskampffählicher Manifestationen der Beschäftigten. Damit entwinden sich die Kirchen und ihre Einrichtungen dem Zwang zu Modernisierungs- und Umstrukturierungsmaßnahmen. Versäumen sie diese jedoch, kann ihre Arbeitsproduktivität im Vergleich – etwa – zu privatwirtschaftlichen Einrichtungen sinken. Dadurch können sie ihre Konkurrenzfähigkeit am »Sozialmarkt« leicht verlieren. Der Gefahr einer »Abwärts-spirale« durch Unterbietungskonkurrenz zu Lasten der Qualität Sozialer Arbeit werden sie auf diese Weise wenig entgegenzusetzen haben, weil allein schon der Verweis auf eine mangelnde Produktivität ihrer Einrichtungen der kirchlichen Stimme das Gewicht nimmt.

Ergebnis

Die Bedeutung des Arbeitsrechts allgemein, vor allem aber des Kirchlichen Arbeitsrechts, für die Soziale Arbeit, liegt wesentlich in seiner Funktion als Regelungsinstrumentarium für die formellen und materiellen Bedingungen Sozialer Arbeit. Sie bestimmen, im Zeichen der Ökonomisierung des Sozialen zunehmend und zunehmend bewußter, über die Chancen zur Entfaltung der an die Person der professionellen Sozialarbeiter und Sozialpädagoginnen geknüpften fachlichen Kompetenz.

Der durch die Kirchen und ihre Einrichtungen geleisteten Sozialen Arbeit kommt in Deutschland nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ für ihre Professionalisierung eine herausragende Rolle zu. Im Rahmen der Ökonomisierung des Sozialen hängt daher von der Bewältigung des sozialen Strukturwandels durch die Kirchen und ihre Einrichtungen nicht nur deren Zukunft im Sozialbereich, sondern auch die Zukunft der Sozialen Arbeit als Profession mehr oder weniger entscheidend ab.

Der aktuelle soziale Strukturwandel ist im Zeichen der Ökonomisierung des Sozialen durch die systematische Unterfinanzierung sozialer (Dienst-) Leistungen seitens des (Sozial-) Staats bei gleichzeitig globaler Festlegung politischer, d. h. auf politischen Entscheidungen beruhender, Preise für soziale (Dienst-) Leistungen (Stichwort: Von der Kostendeckung zur Kostendeckelung) charakterisiert. Dadurch findet eine Umstrukturierung der Finanzierung statt, durch die soziale (Dienst-) Leistungen in einem,

²⁴ vgl. statt vieler: EKD, Sonderzuwendungskürzungen 1997/1998. ZMV 1997, S. 235

durch diese politischen Entscheidungen gezogenen, begrenzten Rahmen marktfähig werden. Dies mag als politische Willkür apostrophiert werden und kann es im konkreten Fall auch sein. In einem demokratischen politischen System wie in Deutschland, dessen uneingeschränkte Funktionsfähigkeit, unter Einschluß einer ausreichenden sozialen Sensibilität der Öffentlichkeit, hierfür freilich vorausgesetzt ist, stellt sie sich jedoch als Ergebnis eines gesellschaftlichen Konsenses dar, den die sozialen Einrichtungen insgesamt nur bei Strafe des eigenen Untergangs ignorieren können. Für die Kirchen und ihre Einrichtungen kommt die Gefahr ihrer schleichenden Säkularisierung hinzu. Ihnen fällt, angesichts ihrer spezifischen, gesellschaftlich allgemein anerkannten Traditionen im Sozialbereich mehr als anderen Akteuren der Sozialen Arbeit die Aufgabe zu, unabdingbare Inhalte und Qualitäten sozialer (Dienst-) Leistungen, ggf. gemeinsam mit anderen gesellschaftlichen Kräften, öffentlich zu machen und politisch offensiv zu vertreten. Voraussetzung für die Erhaltung ihrer hierfür notwendigen Glaubwürdigkeit ist, daß sie unter Wahrung ihres »kirchlichen Propriums«²⁵ einerseits auf der uneingeschränkten Professionalität Sozialer Arbeit bestehen, andererseits durch aktive Modernisierung und Umstrukturierung ihrer Einrichtungen die Grenzen staatlicher Unterfinanzierung beispielhaft aufzeigen.

Der damit verbundene Wandel Sozialer Arbeit als Profession hat entscheidende Auswirkungen auf die Soziale Arbeit als Wissenschaft und Disziplin. Die Ökonomisierung des Sozialen belastet zwar akut die Disziplin, eröffnet jedoch zugleich neue Chancen zu ihrer Etablierung als integrierte Praxiswissenschaft. Zu den bekannten Entwicklungsphasen der Sozialen Arbeit – die Politisierung der 70er und die Therapeutisierung der 80er Jahre – tritt die Ökonomisierung der 90er Jahre hinzu. Die Wissenschaft von der Sozialen Arbeit gewinnt dadurch nicht nur einen zusätzlichen Fokus auf die Betriebswirtschaft als (weitere) Bezugswissenschaft, sondern auch auf sich selbst. Neue Praxisfelder – Stichwort: Sozialmanagement – und neue Bezugswissenschaften (Stichwort: Arbeitsrecht und Personalwirtschaft) verstärken den aktuellen Trend zur Integration bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse in eine einheitliche »Sozialarbeitswissenschaft«. Durch die ökonomische Sicht auf Gegenstände der Sozialen Arbeit wird die Notwendigkeit einer aktiven Qualitätssicherung virulent. Dadurch wird der wissenschaftliche Diskurs über ihre Inhalte forciert. Das zwingt die Wissenschaft von der Sozialen Arbeit zur Selbstvergewisserung hinsichtlich ihrer Standards – Instrumente, Methoden und Verfahren – sowie ihres Selbstverständnisses, in sozialetischer und moralischer Hinsicht. Dem Arbeitsrecht kommt hierbei eine besondere Rolle zu, weil es die In-

²⁵ Das »kirchliche Proprium« als Rechtsbegriff hat das Bundesverfassungsgericht hoffähig gemacht: BVerfGE 70, 138, 165.

strumente, Methoden und Verfahren der Modernisierung und Umstrukturierung sozialer Einrichtungen im Rahmen der durch die Ökonomisierung erzwungenen Organisations- und Personalentwicklungsprozesse beschreibt. Da wegen der hohen Bedeutung des »menschlichen Faktors« in der Sozialen Arbeit – als Garant für ihre Qualität wie als Kostenfaktor – lineare Personalkostensenkungen zur Kompensation der mit der Kostendeckelung, Leistungsfinanzierung und Globalisierung verbundenen systematischen Unterfinanzierung sozialer Einrichtungen weitestgehend ausscheiden, kommen zur Kostenoptimierung nur die Hebung der Arbeitsproduktivität und die Verbesserung der Dienstleistungsqualität in Betracht. Die ist aber nur mit, nicht gegen die Beschäftigten zu haben. Deren aktives Engagement, das zugleich der Sicherung ihrer Arbeitsplätze und dem Schutz vor Dequalifikation durch Fort- und Weiterbildung dient, ist Voraussetzung für den Erfolg von Modernisierungen und Umstrukturierungen. Damit gerät in säkularen Betrieben und Unternehmen des Sozialbereichs die Mitbestimmungskultur, in kirchlichen Einrichtungen die Dienstgemeinschaft, auf den Prüfstand. Das Arbeitsrecht muß hierfür – neben seiner traditionellen Funktion als Arbeitnehmerschutzrecht – zunehmend seine Funktion als Gestaltungsrecht entfalten, deren sich die Beschäftigten und ihre Interessenvertretungen – Betriebsvertretungen (Betriebsräte, Personalräte, Mitarbeitervertretungen) und Gewerkschaften – ebenso virtuos bedienen können wie die Arbeit- bzw. Dienstgeber.

Das macht bei kirchlichen Einrichtungen einen Vergleich zwischen den arbeitsrechtlichen Instrumenten, Methoden und Verfahren einerseits des staatlichen, andererseits des kirchlichen Arbeitsrecht erforderlich. Denn Erfahrungen mit Modernisierungen und Umstrukturierungen von Dienstleistungseinrichtungen liegen im Rahmen der Einführung Neuer Steuerungsmodelle auf der Grundlage des staatlichen Arbeitsrechts umfänglich für den öffentlichen Dienst vor. Nur wenn die dort bewährten Instrumente, Methoden und Verfahren auch dem kirchlichen Arbeitsrecht zur Verfügung stehen, kann die sichere Prognose auf erfolgreiche Organisations- und Personalentwicklungsprozesse und damit die erfolgreiche Bewältigung des sozialen Strukturwandels auch durch kirchliche Einrichtungen gewagt werden.

Ein solcher Vergleich macht deutlich: Die Stärken des kirchlichen Arbeitsrechts liegen in einer Mitarbeitervertretung mit umfassenden Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechten als Ausdruck der Dienstgemeinschaft. Realität ist indessen, daß diese Rechte im Mitbestimmungsbereich eher schwächer ausgeprägt sind und im Mitwirkungsbereich nur sehr unvollständig ausgeübt werden. Die kirchlichen Dienstgeber sind häufig nicht anders und schon garnicht besser als säkulare Arbeitgeber. Ein weiterer Nachteil des kirchlichen Arbeitsrechts ist, daß es die Mitarbeitervertretungen mit Aufgaben der überbetrieblichen Arbeitsrechtsregelung überlastet. Hierzu bieten die Gewerkschaften den Kirchen und ihren Einrichtungen gegen-

wärtig sog. Kirchengemäße Tarifverträge an²⁶, mit denen unter Wahrung des kirchlichen Selbstverständnisses und der Kirchenautonomie die Arbeitsbedingungen aller kirchlichen Beschäftigten einheitlich geregelt werden sollen. Die Kirchen täten gut daran, sich genau zu überlegen, ob sie dieses Angebot, das sich ohne Not als Variante des von ihnen propagierten »Dritten Wegs« interpretieren läßt,²⁷ annehmen und mit konkreten Forderungen nach Modernisierungen und Umstrukturierungen ihrer Einrichtungen, ggf. auch in Verbindung mit der Einführung eines neuen Entgelt-systems, verknüpfen.

Erreichen die Kirchen und ihre Einrichtungen auf diesem Weg mehr ökonomisches Gewicht, können sie auch wieder glaubwürdiger ihre sozialpolitische Aufgabe wahrnehmen, die Qualität Sozialer Arbeit unter den Bedingungen ihrer zunehmenden Marktfähigkeit entsprechend dem Stand der Sozialen Arbeit als integrierter Praxiswissenschaft so zu definieren, daß der Sozialstaat dahinter nur um den Preis öffentlicher Un-Menschlichkeit zurückfallen kann und sie gesellschaftlich konsensfähig wird.

Literatur

- BAUER/HAUßMANN: Die Verantwortung des Arbeitgebers für den Arbeitsmarkt. NZA 97, S. 1100
- BERTELSMANN-STIFTUNG/HANS-BÖCKLER-STIFTUNG (Hrsg.): Mitbestimmung und neue Unternehmenskulturen. Bilanz und Perspektiven. Bericht der Kommission. 1998
- BLANKE: Verwaltungsmodernisierung. Direktionsrecht des Arbeitgebers, Mitwirkungsrechte des Personalrats und Tarifautonomie. 1998
- BRIAM: Ein Signal gesetzt. In: MitB, Heft 6/1998, S. 29
- BROX/RÜTHERS: Arbeitsrecht. ¹³1997
- BUDÄUS: Public Management. Konzepte und Verfahren zur Modernisierung öffentlicher Verwaltungen. ³1995
- DÄUBLER: Das Arbeitsrecht 1. ¹⁴1995, S. 41 ff.
- DÜTZ: Arbeitsrecht. ³1997
- EKD: Sonderzuwendungskürzungen 1997/1998. ZMV 1997, S. 235
- GALUSKE: Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. ²1999
- HAMMER: Bewegungsspielräume im kirchlichen Arbeitsrecht. ZTR 1997, 97; BISCHOFF/HAMMER: Grundfragen des kirchlichen Arbeitsrechts. AuR 1995, 161

²⁶ ÖTV-Hauptvorstand (Hrsg.): ÖTV-REPORT Kirche und Diakonie, Das Angebot – Der richtige Weg: Kirchengemäße Tarifverträge, April 1997, wo die Ergebnisse – konkrete Tarifverträge – einer Arbeitsgruppe von ÖTV/DAG sowie EKD/DW aus 1996 präsentiert und erläutert werden.
²⁷ vgl. dazu ausführlicher: HAMMER: Die Bewährungsprobe des kirchlichen Arbeitsrechts. ZMV 1999, S. 20 f.

- HAMMER: Die Bewährungsprobe des kirchlichen Arbeitsrechts. ZMV 1998, S. 266
- HAMMER: Die Bewährungsprobe des kirchlichen Arbeitsrechts. ZMV 1999, S. 20
- HANAU/ADOMEIT: Arbeitsrecht. ¹¹1994, S. 27 ff.
- HEINZE: Wege aus der Krise des Arbeitsrechts. NZA 97, S. 1
- HROMADKA: Die Zukunft des Arbeitsrechts. NZA 98, S. 1
- JUNKER: Individualwille, Kollektivgewalt und Staatsintervention im Arbeitsrecht. NZA 97, S. 1305
- KIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND/SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hrsg.): Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland. Gemeinsame Texte. Bd. 9. 1997
- MAI (Hrsg.): Dienstleistungen gestalten: Für einen aktiven Wirtschafts- und Sozialstaat. 1997
- MATTHIES u. a.: Arbeit 2000. Anforderungen an eine Neugestaltung des Arbeitsrechts. 1994
- NASCHOLD/BUDÄUS/JANN/MEZGER/OPPEN/PICOT/REICHARD/SCHANZE/SIMON: Leistungstiefe im öffentlichen Sektor. Erfahrungen, Konzepte, Methoden. 1996
- ÖTV-HAUPTVORSTAND (Hrsg.): ÖTV-REPORT Kirche und Diakonie. Das Angebot – Der richtige Weg: Kirchengemäße Tarifverträge. April 1997
- REDAKTION KRITISCHE JUSTIZ (Hrsg.): Arbeit 2000. Arbeitsrechtliche Reformvorschläge auf dem Prüfstand. 1996
- REICHARD: Umdenken im Rathaus. Neue Steuerungsmodelle in der deutschen Kommunalverwaltung. ⁵1996
- SCHAUB: Die besondere Verantwortung von Arbeitgeber und Arbeitnehmer für den Arbeitsmarkt – Wege aus der Krise oder rechtlicher Sprengstoff? NZA 97, S. 810
- SCHILLING: Soziale Arbeit. Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit, 1997
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ, DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE: Grundordnung des kirchlichen Dienstes im Rahmen kirchlicher Arbeitsverhältnisse vom 22.09.1993. Heft 51/1993
- STAUB-BERNASCONI: Das fachliche Selbstverständnis Sozialer Arbeit – Wege aus der Bescheidenheit. Soziale Arbeit als »Human Rights Profession«, In: WENDT (Hrsg.), Soziale Arbeit im Wandel ihres Selbstverständnisses. 1995
- Themenheft »Kirchenmitgliedschaft. Ein Arbeitsplatz mit Pflicht zum Glauben?« In: Diakonie Report. Heft 4/1999
- Themenheft »Ökonomisierung des Sozialen«, Blätter der Wohlfahrtspflege. Heft 11-12/1998
- WILKEN, U. (Hrsg.): Zwischen Ethik und Effizienz. Sozialmanagement und

Marketingorientierung sozialer Organisationen. Hildesheim 1995

WILKEN, U.: Faszination und Elend der Ökonomisierung des Sozialen. Der Verlust der Selbstevidenz Sozialer Arbeit – Aspekte eines zeitdiagnostischen Panoramas am Beispiel der Behindertenhilfe. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. Heft 11-12/1998

WILKEN, U.: Sozialarbeitswissenschaft und Professionalisierung. Soziale Arbeit. Heft 1/1999, S. 18–25

ZÖLLNER: Vorsorgende Flexibilisierung durch Vertragsklauseln. Vortrag gehalten beim Symposium »Wege aus der Krise« in Passau (Leitung: Prof. Dr. HROMADKA) am 20. 06. 1996. NZA 97, S. 121

Qualitätssicherung in der Sprachheilpädagogik – Ein Beitrag aus betriebswirtschaftlicher Sicht

Jutta Weber

Entwicklung und Tendenzen der Qualitätssicherung im sozialen Arbeitsfeld

Bundesweit ist das Thema der Qualitätssicherung in der Sozialen Arbeit ein relativ neues Problem. In den vergangenen Jahren, insbesondere im Zusammenhang mit der Einführung des neuen § 93 BSfG, wurden bereits vielfältige Anstrengungen unternommen, verschiedene Maßnahmen der Qualitätssicherung zu realisieren (vgl. BRAUER, J.-P./KÜHNE, E. U. 1997 und FREHR, H. U. 1993). Dabei konnte die Entwicklung in Europa wesentlich von den Erfahrungen profitieren, die bereits seit den 60er Jahren in den USA gemacht wurden. Den USA kommt eindeutig die Vorreiterrolle bei der wissenschaftlichen und langfristigen Planung und Durchführung von qualitätssichernden Maßnahmen zu. An dieser Stelle soll besonders der US-Amerikaner Avedis Donabedian erwähnt werden, der als einer der Ersten wesentliche Überlegungen zur Qualität medizinischer Versorgung und damit zusammenhängender wirtschaftlicher Aspekte veröffentlichte (vgl. DONOBEDIAN, A. 1965, S. 166–203). Bereits 1966 erschien seine Arbeit »Evaluating the Quality of medical care«, worin er die 3 entscheidenden Ebenen der medizinischen Versorgungsqualität – Struktur, Prozeß, Ergebnis – definierte. Bezogen auf das Gebiet des sozialen Handeln heißt das:

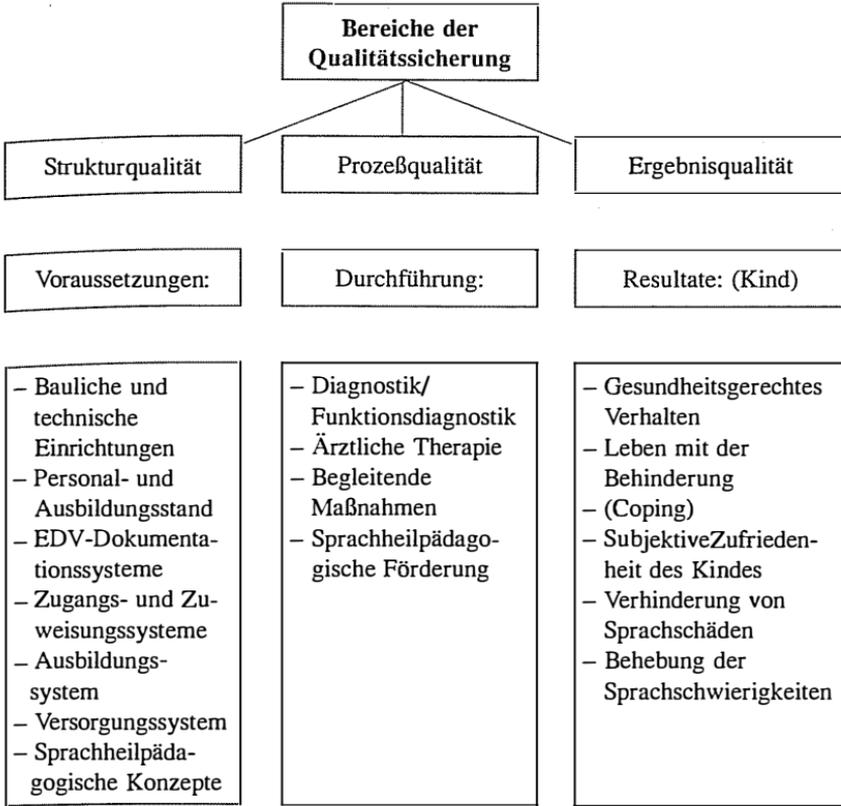


Abb. 1: Bereiche der Qualitätssicherung

Die Abbildung 1 stellt Bereiche der Qualitätssicherung dar und im folgenden soll am Beispiel der Sprachheilpädagogik das Phänomen der Qualitätssicherung erörtert werden.

Gegenwärtig ist der Bereich der Strukturqualität am weitesten entwickelt. Dies ist auch verständlich, handelt es sich doch um relativ einfach zu normierende Größen, wie z. B. Bauvorschriften, Ausbildungsrichtlinien und Normen im sozialpädagogischen Feld. Auch zur Prozeßqualität, dem »Wie?« der Durchführung heilpädagogischer Maßnahmen liegen eine Reihe von Erfahrungen vor.

Es sollte jedoch nicht vergessen werden, daß die Behandlungsergebnisse die eigentliche Zielgröße darstellen, also die Verbesserung des Sprachverhaltens sprachentwicklungsgestörter Kinder die eigentliche Zielgröße darstellt, die sich auf den Gesundheitszustand, die Lebensqualität und Leistungsfähigkeit im weiteren auswirkt. Betrachtet man die Untergliederung unter diesem Aspekt, kommt man zwangsläufig zu dem Schluß, daß Struk-

tur- und Prozeßqualitätsverbesserungen Mittel zum Zweck sind. Es wäre falsch, nur jeweils einen Teilbereich zum Dreh- und Angelpunkt einer effektiven Qualitätssicherung zu machen. Hier gilt es, einen globalen Ansatz zur Qualitätssicherung zu finden. In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse einer Umfrage der Forschungsstelle für Psychotherapie Stuttgart über Wissen und Meinung zur Qualitätssicherung bei Therapeuten zu beachten (vgl. KORDY, H./LUTZ, W. 1992).

Demzufolge ist es ein Anliegen der Qualitätssicherung, mittels systematischer Datenerhebung zu den Zielgruppen

a) Patient,

b) sprachheilpädagogische Maßnahmen,

c) externe Kosten- und Leistungsträger

die Ergebnisse der sprachheilmedizinischen Versorgung transparenter zu machen.

Zwangsläufig stellt sich dem Leser die Frage, wie man ein optimales Verhältnis von Aufwand und Nutzen medizinischer (sprachheilpädagogischer) Maßnahmen findet. Besonderen Stellenwert innerhalb der Berechnungsgrundlagen haben z. B. die Personalausgaben, die geplanten und durchgeführten Investitionen sowie jene Daten, die Aussagen zur Bewertung der Leistungen in der Therapie widerspiegeln. Entscheidender Nachteil (in der Medizin überhaupt) dieser Art der Verrechnung ist die offensichtliche Kostenorientierung. Eine Leistungsorientierung bei der Durchführung sprachheilpädagogischer Maßnahmen wäre der effektivere Weg und wird bei den Überlegungen bereits intensiv angestrebt, wie zum Beispiel: RISCHE, H. 1992, S. 9–24. Ziel dieser Anstrengungen sollte es sein, gleiche Leistungen mit gleichen, und zwar marktüblichen, Preisen zu verrechnen, unabhängig davon, zu welchen Kosten sie in den einzelnen medizinischen Einrichtungen erbracht werden. Eine derartige Vorgehensweise würde zweifellos zu einer Straffung der Organisation und einer Angleichung des Leistungsniveaus der Einrichtungen führen.

Demzufolge gewinnt die kontinuierliche Erfassung der erbrachten Leistungen an Bedeutung. Zusätzlich zur Erfassung müssen jedoch die Leistungen auch klassifiziert werden, um einen Vergleich zu ermöglichen.

Dazu wiederum ist eine Datenbank notwendig mit dem Ziel, die individuelle Erfassung und Speicherung der erbrachten Leistungen und deren mögliche Einbindung in die medizinische Abrechnung. Qualitätsverbessernde Maßnahmen sind daher im Bereich der Organisationsstruktur unumgänglich.

Qualitätssicherung und Datenerhebungen

Besonderheiten medizinischer Datenerhebungen

Die Datenerhebung sowohl im sozialen als auch im medizinischen Bereich ist durch eine Reihe von Besonderheiten gekennzeichnet. Zunächst bedarf es einer ausreichend genauen Problemabgrenzung hinsichtlich des Bedarfs an Daten. Die Erfassung von Daten im großen Umfang und in hoher Qualität wird wiederum bestimmt durch die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Eindeutigen Vorrang bei der Erfassung von Werten hat dabei die sogenannte Sekundärstatistik. Daten müssen also bereits im Rahmen der normalen Tätigkeit gewonnen werden, während primär statistische Daten hauptsächlich zur Ergänzung dienen.

Um eine funktionsfähige Qualitätssicherung zu gewährleisten, müssen sich die Maßnahmen der Datenerhebung leicht in die routinemäßige Arbeit einer Einrichtung einfügen lassen.

Bereits 1990 hat Selbmann festgestellt, daß Qualitätssicherung nicht so weit gehen darf, daß die therapeutische Versorgung darunter leidet (vgl. SELBMANN, H.-K. 1990). Generell sollten die Daten dem Anspruch einer weitestgehend exakten Abbildung realer Zustände genügen. Für eine Vielzahl z. B. in der Medizin vorhandener medizinischer Werte (z. B. Laborwerte) gilt, daß sie unmittelbar vergleichbar sind, d. h., interpersonelle Unterschiede in der Bewertung ausgeschlossen sind. Dagegen gibt es besonders im sprachheilpädagogischen Bereich Bewertungen, die oftmals subjektiver Natur sind. Damit sind diese Daten nicht personenunabhängig und eindeutig validierbar. Diesbezüglich benötigt man ein Maßmodell, eine Skalierung zur eindeutigen und relationserhaltenden Darstellung der Sachverhalte. Die zumeist empirisch zu erfassenden Daten (insbesondere im sprachheilpädagogischen Bereich) sollten deshalb folgenden Ansprüchen genügen:

a) **Reliabilität**

Die Daten sollten zuverlässig und bei Wiederholung stabil in ihrer Ausprägung sein. Dabei ist es gleichgültig, ob die Wiederholung zeitlich verschoben (intertemporal) oder von unterschiedlichen Personen (intersubjektiv) durchgeführt wird.

Problematisch hierbei ist jedoch, daß es sich bei der gesundheitlichen Entwicklung um einen dynamischen Zustand handelt, in dessen Verlauf es mit Sicherheit zu einem Wandel der Merkmale kommt.

b) Validität

Die Validität eines gemessenen Wertes oder einer Aussage hat die Gültigkeit bzw. Genauigkeit der Abbildung zum Inhalt. Hierbei sei nur darauf verwiesen, daß oftmals zwischen einer beobachteten Erscheinung und der Abbildung dieser Erscheinung ein Unterschied bestehen kann.

Insbesondere im sprachheilpädagogischen Bereich sind die zu erfassenden Daten bezüglich der genannten Reliabilität und Validität zu überprüfen und ein einheitlicher Maßstab zu entwickeln.

c) Beurteilung der Aussagefähigkeit der Daten

Zur Beurteilung der Ergebnisqualität im sprachheilpädagogischen Bereich besteht das Problem der Auswertung der erfaßten Daten darin, daß es sich oftmals um »unscharfe« Aussagen handelt.

Generell schuf der amerikanische Systemtheoretiker Lofti A. Zadeh bereits in den 60er Jahren zur Verarbeitung von unscharfen Daten die Grundlagen (vgl. BANDEMER, H./GOTTFWALD, S. 1992, S. 11–13).

Dabei tritt die Unschärfe stochastisch als objektiv existierende Unschärfe auf, jedoch wird damit auch subjektive Unschärfe im Wahrnehmen, Denken, Bewerten und Entscheiden durch den Menschen definiert, wobei 3. eine partielle Uninformiertheit auch zu einer Unschärfe der Daten führen kann. Man versucht im medizinischen wie auch in anderen Bereichen diese Formen der Unschärfe von Daten mathematisch zu behandeln. Zum einen über Konzepte der Statistik und Wahrscheinlichkeitsrechnung, der Intervallmathematik oder der von Zadeh entwickelten Fuzzy-Sets-Theorie. Ziel der Entwicklung der Fuzzy-Sets war es, nicht exakte Größen mathematisch beschreiben und verarbeiten zu können.

Damit ist die Fuzzy-Set-Theorie prädestiniert für die Anwendungen der Mustererkennung, der Regeltechnik, der mathematischen Optimierung und der Entscheidungslehre.

Abbildung 2 stellt dar, wie Unschärfe im Komplex unbestimmter (das heißt nicht eindeutig zu definierender) Größen einzuordnen ist.

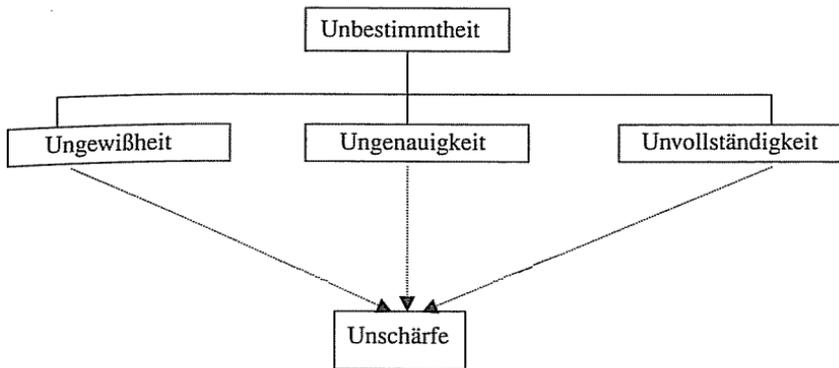


Abb. 2: Einordnung von »Unschärfe«

Informationsanforderung zur Qualitätssicherung am Beispiel einer teilstationären Einrichtung zur Sprachheilbehandlung von Kindern

Ziel der Bewertung

In einer teilstationären Einrichtung wurden umfangreiche Untersuchungen über mehrere Jahre durchgeführt mit dem Ziel, den Arbeitserfolg der Sprachheilbehandlung vorwiegend sprachentwicklungsgestörter Kinder im Vorschulalter mit statistischen Auswertungen zu messen (vgl. KASCHADE, H.-J./MÄNNCHE, R./WEBER, J. 1996, S. 11 im folgenden KMW). Dabei sind im Kontext zur Qualitätssicherung zwei Fragestellungen interessant:

1. Quantifizierung des Entwicklungsstandes der sprachentwicklungsverzögerten Kinder und Ableitung der notwendigen Therapie.
2. Die Auswirkung der teilstationären Sprachheilbehandlung auf die Sprachentwicklung der Kinder, d. h. die Messung der Effektivität der Therapiemaßnahmen.

Bei der 1. Fragestellung handelt es sich um ein Klassifizierungsproblem mit unscharfen Variablen, zum Beispiel um die Einschätzung des Therapeuten, ob die Sprachverzögerung »groß« oder »gering« ist. Somit ist für diese Fragestellung ein geeignetes Entscheidungsunterstützungssystem zu entwickeln, welches es dem Therapeuten ermöglicht, eine Zuordnung zu Therapiegruppen zu finden. Löst man das Zuordnungsproblem mittels Expertensystem, so ist ein entsprechendes Regelwerk notwendig.

Der Begriff »Expertensystem« ist hierbei abstrakt zu verstehen als ein Informationsverarbeitungssystem, welches die Gedankengänge von Experten widerspiegelt. Das heißt, eine Verarbeitung der für den speziellen

Untersuchungsgegenstand notwendigen Informationen in Form von Verbindungen ist dabei integriert. Um diese Verbindungen zu schaffen, gebraucht man die aus der Mengenlehre bekannten Verbindungsregeln

- logische Verknüpfung durch »und«,
- logische Verknüpfung der Informationen durch »oder«.

Bei der 2. Fragestellung der Effektivität der Therapiemaßnahmen zeigen die Untersuchungen von KMW, daß die Aussagen der Therapeuten unscharf sind und damit eine eindeutige Definition des Sprachstatus nicht möglich ist.

Derzeit ist es so, daß bei der Bemessung der Sprachauffälligkeit jeder Therapeut den Schweregrad der Auffälligkeit unterschiedlich interpretiert. Das heißt, das Resultat seiner Behandlungen wird nur durch eine subjektive Äußerung beschrieben. Demzufolge ist die erste Fragestellung auch die Voraussetzung zur Ableitung von effektiven Maßnahmen der Therapie. Der Therapeut muß auf Basis der Ausgangsdaten die Entwicklung der Daten über einen bestimmten Zeitraum erfassen und kann dann nach Messung der Ergebnisqualität (Endzustand des Kindes nach Behandlung) Aussagen zur Effektivität der Maßnahme bzw. Therapie ableiten.

Demzufolge kommen bei der Bewertung der Maßnahmen dem »richtigen« Ausweisen von Informationen, die anamnestisch und verlaufsdiagnostisch erhoben wurden, eine besondere Bedeutung zu. Die Informationen setzen sich sowohl aus somatischen, psychischen aber auch demographischen Daten zusammen, die die wahrnehmbare Behinderung beschreiben. Wie bereits erwähnt, wird auch im sprachheilpädagogischen Bereich momentan die Strukturqualität zur Qualitätssicherung besonders bewertet, das heißt, der Ausbildungsstand der Therapeuten und des Personals sowie die baulich-technische Einrichtung und Versorgung von Regionen mit therapeutischen Einrichtungen stehen im Vordergrund der Qualitätssicherung. Weniger beachtet, aber wesentlich schwieriger, ist die Bewertung der Prozeßqualität im Rahmen der Qualitätssicherung. Das heißt, der Prozeß von der Diagnoseerstellung bis zur Beendigung der Therapie steht hier im Vordergrund. Richtige Diagnoseentscheidungen können jedoch nur getroffen werden, wenn die notwendigen Informationen erfaßt wurden und diese mit einem geeigneten Instrumentarium zu richtigen Therapieentscheidungen führen. Es zeigt sich, daß wiederum die 1. Fragestellung von besonderer Bedeutung ist, um die Prozeßqualität zu erreichen. Einen Beitrag zur Absicherung der Prozeßqualität können Entscheidungsunterstützungssysteme für die Diagnose- und den Therapieprozeß leisten. Die endgültige Entscheidung über die anzuwendenden Methoden bleibt jedoch dem Therapeuten überlassen. Im Folgenden wird ein Vorschlag unterbreitet, wie man zur Unterstützung der Diagnoseentscheidungen und zur Evaluation von Therapiemaßnahmen der Sprachheilpädagogik im Sinne der Qualitätssicherung vorgehen kann.

Der interne Informationsbedarf

Die interne Datenbasis soll vor allem der Absicherung einer kontinuierlichen Monitoring-Funktion dienen, der permanenten Beobachtung ausgewählter und repräsentativer Parameter. Gleichzeitig dient die Erfassung der behandlungsrelevanten Daten auch der Aufdeckung von Problemzonen und kann damit gegebenenfalls die Bemühungen der internen Qualitätssicherung auf dessen Brennpunkte fokussieren. Nicht zuletzt dient die interne Qualitätssicherung auch dem Leistungsnachweis gegenüber externen Informationsträgern. Die Behandlungsqualität ist damit durchaus ein Wettbewerbsargument, auch wenn der Aspekt einer wirtschaftlichen Konkurrenz im therapeutischen Bereich gegenwärtig nur eine untergeordnete Bedeutung hat.

Der interne Informationsbedarf zur Erreichung der angestrebten Ergebnisqualität einer Behandlung läßt sich in 4 Komplexe unterteilen:

1. Grundlegende Daten zu den Klienten.
2. Subjektive Einschätzung des Zustandes des Klienten durch die Therapeuten.
3. Daten, die den Therapieverlauf im Laufe der Behandlung objektiv widerspiegeln.
4. Angaben der in Anspruch genommenen Leistungen.

Die Methoden, die im Rahmen der Untersuchung einer teilstationären Einrichtung zum Einsatz gelangen, sind in der Regel teilstandardisierte Techniken. Es werden sowohl quantitative Daten als auch qualitative Parameter durch die Interviewtechnik und die Dokumentenanalyse erfaßt (vgl. ebenda Kapitel 2.2). Bei den qualitativen Daten im Zusammenhang der Untersuchungen von KMW gelangten interpretative Auswertungstechniken zum Einsatz, womit die Datenbanken und die Informationen der offenen Items ergänzt werden konnten. Im Anschluß daran erfolgte eine statistische Auswertung aller erhobenen Daten mit Hilfe des SPSS-Programmpaketes (vgl. ebenda Kapitel 2.3.4, S. 21 ff.) Der interne Informationsbedarf wurde durch folgende Datengruppierungen gedeckt:

- Lautbeherrschung zu Beginn der Behandlung.
- Lautbeherrschung nach einem Behandlungsjahr.
- Lautbeherrschung am Ende einer mehrjährigen Behandlung.
- Grammatikbeherrschung zu Beginn der Behandlung.
- Grammatikbeherrschung nach einem Behandlungsjahr.
- Grammatikbeherrschung am Ende einer mehrjährigen Behandlung.
- Ergebnisse des SEN-Intelligenztests im Verlauf der Behandlung.
- Ergebnisse aus dem FEW im Verlauf der Behandlung.
- Ergebnisse weiterer Tests, die im Verlauf der Behandlung eingesetzt wurden.
- Demographische und biographische Daten.

- Weitere vor, während und nach der Maßnahme diagnostizierte Störungen des Kindes und Daten zur Sozialisation.
- Empfehlungen der Einrichtung zum weiteren Bildungsweg des Kindes.
- Sonstiges. (vgl. ebenda Kapitel 3.2, S. 24ff)

Die erfaßten Daten in diesen einzelnen genannten Gruppen sind mit Unschärfe behaftet. So kann es zum Beispiel sein, daß mehrere Therapeuten die Sprachstörung eines Kindes (betrifft die Datengruppierung Lautbeherrschung bzw. Grammatikbeherrschung) unterschiedlich beurteilen. Daraus folgen dann verschiedene Behandlungen. Die Bewertung des Kindes ist somit nicht eindeutig, sondern als unscharf zu bezeichnen. Außerdem gilt, daß das Denken eines Menschen und sein Handeln oftmals von seinen Empfindungen geprägt wird. Empfindungen lassen sich jedoch nur umschreiben oder relativ ungenau beschreiben. Diese Beschreibung erfolgt durch die natürliche Sprache, deren Bedeutung oft nicht eindeutig definierbar ist. Dieser Umstand macht die Unschärfe von Empfindungen deutlich. So sind die Werte in der Datengruppierung für den SON-Intelligenztests und die Ergebnisse aus dem FEW-Test im Verlauf der Behandlung als subjektive Empfindungen und Registrierung zu deuten.

Im Bewertungssystem arbeitet man diesbezüglich gern in Intervallen, das heißt, unter Angabe von Intervallgrenzen werden zur Einschätzung eines Zustandes verschiedene Kriterien einer subjektiven Skalierung unterzogen, die mit folgender Einteilung Anwendung finden können:

- 1 – sehr deutlich
- 2 – deutlich
- 3 – mäßig
- 4 – wenig ausgeprägt
- 5 – nicht ausgeprägt

Die Festlegung der Kriterienausprägungen erfolgte bei unserer Untersuchung auf Basis langjähriger Erfahrungen des Bewertungsteams empirisch. Der Qualitätssicherung ist es dienlich, wenn man versucht, die erfaßten Daten in Merkmalsgruppen zu ordnen, diese zu skalieren und mit Hilfe eines Entscheidungsunterstützungssystems die Kinder zu Therapiegruppen zuzuordnen. Eine exakte Zuordnung ist notwendig, um fallgerechte Therapiemaßnahmen ableiten zu können.

Auffallend beim Studium des Datenmaterials für eine sprachheilpädagogische Einrichtung war, daß es verschiedene Ausprägungen der Merkmale in den einzelnen Therapiegruppen gab. Grundsätzlich ließen sich aus den erfaßten Daten folgende Therapiegruppen ableiten:

1. Störungen der Lautbildung (Dyslalie) in verschiedenen Abstufungen.
2. Störungen der Satzbildung (Dysgrammatismus) nach verschiedenen Graduierungen.

3. Kombination aus 1 und 2 inkl. Störungen sonstiger Art (z. B. Kognition, Wahrnehmung, Motorik, sozial-emotionale Störungen, Stottern).

Die Ausprägungen verschiedener Merkmale (Kriterien) konnten dann weiterverarbeitet werden, um die richtige Behandlungsmethode zu finden.

Entscheidungsgrundlage für die Bewertung der Daten im Sinne der Qualitätssicherung

Bei unseren Erhebungen (vgl. ebenda Kapitel 4, S. 34 ff) konnten 21 Merkmale (Kriterien) ermittelt werden, die für die Zuordnung der Kinder zu Therapiegruppen relevant sind. Diese Merkmale werden nunmehr in ihren Ausprägungen (vgl. ebenda Kapitel 8.2.4, S. 146–150) den möglichen Therapiegruppen gegenüber gestellt. Es ergibt sich eine Matrix, die auch als Zustandsmatrix \underline{Z} bezeichnet wird (vgl. ebenda Kapitel 8.2.5, S. 151). Sie ist auf der folgenden Seite 312 abgebildet (Tabelle 1).

Für die verschiedenen Entscheidungsfälle müssen nun Regeln (Verarbeitungsvorschriften für die Informationen) erarbeitet werden. Das Regelwerk muß vom Therapeuten erarbeitet werden, um damit die Kinder eindeutig zuordnen zu können.

Als günstig anzusehen ist, daß bei der Auswahl der Therapiegruppe die kindrelevanten Daten mit den möglichen Merkmalsausprägungen verglichen werden und eine Präferenzierung zu Gunsten der am häufigsten vorliegenden Übereinstimmungen vorgenommen wird. Dadurch ist eine Bestimmung der Rangfolge der Therapiegruppen möglich.

Dabei kann man wie folgt vorgehen: Für jede Therapiegruppe sind in der Grundtabelle \underline{Z} die möglichen Ausprägungen der einzelnen Kriterien festgelegt. Um ein Kind eindeutig einer Therapiegruppe zuordnen zu können, müssen seine Merkmalswerte mit denen der Therapiegruppe identisch sein. Diese Tatsache wird für die Ermittlung der Vergleichsgröße für die Therapiegruppen verwendet. Je mehr das Kind mit den Werten einer Behandlungsgruppe übereinstimmt (d. h. je mehr seine Werte in einer Spalte der Grundtabelle liegen), um so größer ist die »Richtigkeit« der Zuordnungsentscheidung. Als Vergleichsgröße wird also die Anzahl der Übereinstimmungen der Patientenwerte mit den denkbaren Ausprägungsmöglichkeiten jeder Therapiegruppe ermittelt. Die Vergleichsgröße wird durch eine Punktbewertung ermittelt. Dafür bildet man eine Matrix $\underline{V}(x)$. Diese wird als Vergleichsmatrix für den Klienten x bezeichnet. Ihre Zeilenzahl ist mit der der Zustandsmatrix und des Klientenvektors identisch.

$$\underline{V}(x) = (v_{ij}(x))$$

Kriterium/Merkmale	Therapiegruppe (i)		
	Dyslalie	Dysgramm- atismus	Kombination 1 und 2
	Gruppe	Gruppe2	Gruppe 3
K1 Störung der Vokale	1	2	1 bis 2
K 2 Störungen der Konsonanten	1 bis 7	1 bis 8	1 bis 8
K 3 Schweregrad Dysgrammatismus	5	1 bis 5	1 bis 5
K 4 Alter des Kindes	1 bis 3	1 bis 3	1 bis 3
K 5 Geschlecht des Kindes	1 bis 2	1 bis 2	1 bis 2
K 6 Nationalität	1 bis 3	1 bis 3	1 bis 3
K 8 Wohnort	1 bis 3	1 bis 3	1 bis 3
K 9 Zurückstellungen Schulbesuch	1 bis 3	1 bis 3	1 bis 3
K 10 Dauer der Behandlung	1 bis 8	1 bis 8	1 bis 8
K 11 Fehlzeiten	1 bis 3	1 bis 3	1 bis 3
K 12 Frühere andere Therapien	1 bis 4	1 bis 4	1 bis 4
K 13 Frühere Kindertagenaufenthalte	1 bis 4	1 bis 4	1 bis 4
K 14 Weitere Kinder in der Familie	1 bis 7	1 bis 7	1 bis 7
K 15 Geschwister und Erziehende mit Sprachstörungen	1 bis 6	1 bis 6	1 bis 6
K 16 Störungen im sozial-emotionalen Bezugssystem	1 bis 3	1 bis 3	1 bis 3
K 17 Störung der Kognition	1 bis 4	1 bis 4	1 bis 4
K 18 Störungen der Wahrnehmung	1 bis 6	1 bis 6	1 bis 6
K 19 Störungen der Motorik	1 bis 5	3 bis 5	1 bis 5
K 20 weitere diagnostizierte Störungen	1 bis 7	2 bis 7	1 bis 7
K 21 Sonstige körperliche Störungen	1 bis 3	1 bis 3	1 bis 3

Tabelle 1: Zustandsmatrix \underline{Z}

Im Beispielsfall besteht die Vergleichsmatrix aus 3 Spalten (Therapiegruppen j) und 21 Zeilen (Anzahl der Merkmale i). Ein Feld der Vergleichsmatrix kann folgende Belegungen aufweisen:

$$v_{ij}(x) = \begin{cases} 1 & \text{für } o_i(x) \in Z_{ij} \\ 0 & \text{sonst} \end{cases}$$

Anschließend wird für jede Spalte der Vergleichsmatrix die Summe der Punkte $v_j(x)$ gebildet. Die Summe ist die oben definierte Vergleichsgröße.

$$v_j(x) = \sum_{i=1}^{21} v_{ij}(x)$$

Der Wert von $v_j(x)$ kann maximal 21 betragen. In diesem Fall liegt eine Übereinstimmung des Kindvektors $\underline{Q}(x)$ und einer Spalte von Z vor. Es ist also eine »Idealsituation«.

Es besteht auch die Möglichkeit, die einzelnen Kriterien noch gesondert zu wichten. Die Gewichtung (g_i) legt fest, um das Wievielfache der Wert der Kriteriums i wichtiger für die Zuordnung ist, als ein Kriterium mit dem Gewicht 1. Die Gewichtung ist für das Entscheidungsproblem von großer Bedeutung. Dadurch lassen sich Abweichungen, die für die Zuordnung von Bedeutung sind, besser herausarbeiten. An Hand des Beispiels können dazu allerdings keine genauen Aussagen gemacht werden bzw. eine Gewichtung der Merkmale ist in diesem Zusammenhang nicht vorgenommen worden. Das Ausmaß der Vergleichsgröße (gewichtet oder ungewichtet) muß maximiert werden, um eine Entscheidung »nah an der Idealsituation« zu treffen.

$v_j(x)$ als Vergleichsgröße \rightarrow Max

Die Therapiegruppe mit den meisten Übereinstimmungen ($v_j(x) = \max$) steht somit an erster Stelle. Die anderen Gruppen werden nachfolgend entsprechend ihres Vergleichswertes v_j angeordnet. Besitzen mehrere Therapiegruppen den gleichen Wert bei der Zielgröße, so nehmen sie auch den gleichen Platz innerhalb der Rangfolge ein.

Der für jede Therapiegruppe j ermittelte Vergleichswert $v_j(x)$ wird durch die Anzahl der vorhandenen Kriterien s ($s = 21$) dividiert.

$$k_j(x) = \frac{v_j(x)}{s} = \frac{\sum_{i=1}^s v_{ij}(x)}{s}$$

Der Wert 0 für $v_j(x)$ ist nicht erreichbar. Damit kann $k_j(x)$ nie 0 sein, d. h.

$$0 < k_j(x) < 1$$

wobei $k_j(x)$ – Grad der Ähnlichkeit der Realsituation (x) zur Idealsituation (j) ist. Im Falle von $k_j(x) = 1$ liegt eine Übereinstimmung von $\underline{Q}(x)$ mit einer Spalte von \underline{Z} für alle Kriterien i vor. Es handelt sich also um einen »Idealklienten«. Der Koeffizient $k_j(x)$ ist also das Maß der Eignung der Alternative j für das Entscheidungsobjekt x . Der genannte Wertebereich von $k_j(x)$ läßt sich auch im Sinne der Fuzzy-Set-Theorie als Zugehörigkeitswert μ der Handlungsalternative j zur »Menge der richtigen Alternativen für das Entscheidungsobjekt x « interpretieren. Das vorgestellte Konzept kann somit als eine Methode zur Ermittlung von Zugehörigkeitswerten für Fuzzy-Mengen angewandt werden. Der Therapeut kann nun anhand der ermittelten Rangfolge seine Entscheidung treffen.

Beispiel für das vorgestellte Konzept:

Die Kindwerte $\underline{Q}(x)$ und die Zustandsmatrix $\underline{Z}(x)$ lassen sich in Tabellenform darstellen. Es werden nur ausgewählte Merkmale aufgenommen. Zwischen den Werten bestehen Unterschiede in den Ausprägungen.

Kindvektor $\underline{Q}(x)$		Zustandsmatrix \underline{Z}			
i	p_i	i	$j=1$	$j=2$	$j=3$
1	2	1	1	2	1 bis 2
2	8	2	1 bis 7	8	1 bis 8
3	8	3	8	1 bis 5	1 bis 5
8	2	8	1 bis 3	1 bis 3	1 bis 3
9	4	9	1 bis 2	1 bis 3	1 bis 2
10	5	10	1 bis 8	1 bis 8	1 bis 8

Tabelle 2: Kindvektor und Zustandsmatrix

Der Vergleich wird über alle Kriterien i ($i = 1 - 6$) durchgeführt. Anschließend bildet man die Summe für die 3 Spalten der Vergleichsmatrix und erhält so die Vergleichsgröße $v_j(x)$ für jede Therapiegruppe j .

Die Vergleichsmatrix $V(x)$ sieht wie folgt aus:

i	j=1	j=2	j=3
1	0	1	1
2	0	0	1
3	1	0	0
8	1	1	1
9	0	0	0
10	1	1	1
Summe	3	3	4

Tabelle 3: Vergleichsmatrix

Daraus ergibt sich die folgende Rangfolge:

1. Rang: Therapiegruppe 3 – Kombination der Gruppe 1 und 2
2. Rang: Therapiegruppe 2 – Dysgrammatismus verschiedener Graduierung
3. Rang: Therapiegruppe 1 – Dyslalie in verschiedenen Abstufungen

Anschließend berechnet man die $k_j(x)$ -Werte.

$$k_1(x) = 3 : 6 = 0,5$$

$$k_2(x) = 3 : 6 = 0,5$$

$$k_3(x) = 4 : 6 = 0,66$$

Der Koeffizient $k(x)$, der den Grad der Ähnlichkeit der Realsituation von x zur Idealsituation von j ausdrückt, kann auch als Zugehörigkeitswert $\mu(x)$ der Handlungsalternative j interpretiert werden.

Mit Hilfe des Wertes läßt sich also eine Rangfolge ablesen, gleichzeitig aber auch die Abweichung zur Idealsituation.

Im konkreten Fall ließe sich das Ergebnis wie folgt interpretieren:

Therapiegruppe 3 – Es tritt zur Idealsituation (Wert 1) die geringste Abweichung auf (Wert = 0,66), man könnte dies lesen als »eine fast optimale Therapiegruppenzuordnungsentscheidung«.

Therapiegruppe 2 – Die Abweichung zur Idealsituation (zum Wert 1) ist etwas größer (Wert = 0,5), man könnte auch sagen noch gute Therapiegruppenzuordnungsentscheidung, aber bereits anfechtbar, d. h., »die Entscheidung zur Zuordnung in die Therapiegruppe 1 muß nochmals überprüft werden, es könnte auch eine andere Zuordnung möglich werden«.

Therapiegruppe 1 – die Abweichung zur Idealsituation beträgt auch 0,5, demzufolge ist die gleiche Interpretation wie für Therapiegruppe 2 zutreffend.

Je mehr der berechnete Wert an 0 liegt, zeigt, daß die entsprechend gewählte Therapiegruppe abzulehnen wäre. Ein Wert nahe 1 würde zeigen, daß man sich nahe an der Idealsituation, d. h., zu fast 100% an der richtigen Therapiegruppe bewegt. Für diese Zuordnungsprobleme existiert eine rechentechnische Lösung mit dem Programm »THERAPIE«. Dieses Programm besitzt 4 Funktionen:

- Erstzuordnung,
- Wiederholung der Zuordnung,
- Löschen und
- Hilfsprogramme.

Dieses Programmpaket kann für jegliche Zuordnungsaufgaben im medizinischen bzw. auch im sprachheilpädagogischen Bereich zum Einsatz gelangen.

Weitere mögliche Auswertungsstrategien der erfaßten Daten

Auf der Grundlage der in der Zustandsmatrix \underline{Z} erfaßten umfangreichen Daten können allgemeinverbindliche Aussagen zum Gesundheitsstatus getroffen werden, wobei die Theorie der unscharfen Logik ein brauchbares Werkzeug darstellt. Wie bereits erläutert, besitzen die einzelnen Kriterien (Merkmale) sowie die einzelnen Therapiegruppen ein gewisses Maß an Unschärfe. Um die gewonnenen Daten im Komplex zu bewerten, sind Zugehörigkeit der einzelnen Kriterien mit den jeweils gewünschten Werten entsprechend der Fuzzy-Theorie zu finden, um damit ein Gesamturteil über den Gesundheitszustand eines beliebigen Kindes entsprechend einer Rechenvorschrift zu ermöglichen. Ein Gesamturteil über den Zustand eines beliebigen Kindes x kann nach den Vorschriften zum Mengenprodukt gebildet werden. Damit wird die Zugehörigkeit des sprachverzögerten Kindes zur Menge aller insgesamt sprachunauffälligen Kinder ausgedrückt. Eine alternative Betrachtungsweise zur Bewertung wäre die Ermittlung des niedrigsten Zugehörigkeitsgrades (als schwächstes Glied). Die dementsprechenden Rechenvorschriften lauten:

$$1. \quad \mu_i^1 = \prod_{j=1}^m \mu_{ij} \quad \text{Produkt der Zugehörigkeiten}$$

$$2. \quad \mu_i^2 = \min_{j=1}^m \mu_{ij} \quad \text{Minimum der Zugehörigkeiten}$$

Dieses sollte in Form einer Matrix erfolgen, wie am Beispiel demonstriert:

Zugehörigkeitsmatrix $\underline{T}(x)$

Kriterium/Kind	Absolute Werte	Zugehörigkeiten ¹ (μ_{ij})
	l...i...n	l...i...n
K 1 Störungen der Vokale	3	0,4
K 2 Störungen der Konsonanten	7	0,8
K 3 Schweregrad Dysgrammatismus	2	0,5
K 4 Alter des Kindes	4	–
K 5 Geschlecht des Kindes	weiblich	–
K 6 Nationalität	deutsch	–
...		
K 17 Störung der Kognition	2	0,3
K 19 Störungen der Motorik	3	0,8
K 20 weitere Störungen	1	0,3
		μ^{1ij} 0,0115
		μ^{2ij} 0,3

Tabelle 4: Gesamtzugehörigkeit des Kindes zur Menge der gesunden Kinder (vgl. ebenda S. 165)

Eine korrekte Zuordnung der einzelnen Werteausprägungen kann nur durch den Therapeuten erfolgen. Ebenso die damit verbundene Zuordnung der Zugehörigkeit. Bei der Betrachtung des Ergebnisses in Tabelle 4 wird deutlich, daß die Bildung des Produkts der Zugehörigkeiten μ^{1ij} schnell zu unhandlichen Ergebnissen führt. Demzufolge ist der 2. Weg das Bilden des Minimums der Zugehörigkeiten besser als Methode nutzbar. Die so erhaltenen Größen wiederum müssen ebenfalls einer Zuordnung unterwor-

¹ Hinweis für andere Projekte: Die Zugehörigkeiten zu den Kriterien wurden für den Untersuchungsfall noch nicht festgelegt. In Form eines Beispiels wird hier eine experimentelle Zuordnung für die genannten Kriterien dargestellt. Eine korrekte Zuordnung der Werteausprägung müßte in der Regel durch den Therapeuten vor der Untersuchung erfolgen. Zu beachten ist dabei, daß der Idealfall nicht durch einen einzigen Wert repräsentiert wird, sondern unscharf im Sinne einer intervallartigen Wertespanne auftritt.

fen werden, um praktikable Aussagen zu treffen. So würde das Ergebnis $\mu^{2ij} = 0,3$ z. B. in die Kategorie »stark beeinträchtigter Sprachzustand« gehören. Die Zuordnung sprachgestörter Kinder zu verschiedenen Therapiegruppen kann in der dargestellten Form unter Nutzung eines Expertensystems weitergeführt werden.

Im Unterschied zur vorgestellten Lösung ergibt sich die Rangfolge für das Finden der richtigen Therapiegruppe aus dem mittleren Zugehörigkeitsgrad aller Kriterienwerte eines Kindes x zur Therapiegruppe j . Die wesentlichen Aufgabenschritte sind:

- Ermittlung der für das Entscheidungsproblem denkbaren Handlungsalternativen j (Therapiegruppen j).
- Festlegung der Merkmale i (Kriterien i), die nötig sind, um eine Entscheidungssituation so exakt wie möglich zu beschreiben.
- Bestimmung der Merkmalsausprägungen für die »Idealsituation« der einzelnen Alternativen j .
- Überführung dieser Merkmalsausprägungen in eine Zustandsmatrix \underline{Z} .
- Ermittlung der realen Situation (Merkmalsausprägungen) für das untersuchte Kind.
- Überführung dieser konkreten Merkmalsausprägungen in eine Objektmatrix $\underline{Q}(x)$.
- Ableitung der Vergleichsmatrix $\underline{V}(x)$.
- Vergleich der einzelnen Zeilen i der Matrix $\underline{Q}(x)$ mit der dazugehörigen Zeile i der Zustandsmatrix \underline{Z} .

Liegt Identität bzw. Übereinstimmung vor, so ist der Wert 1 in das dazugehörige Feld $v_{ij}(x)$ der Vergleichsmatrix $\underline{V}(x)$ einzutragen. Ist dies nicht der Fall, so wird der Vergleichswert mit 0 bewertet.

- Ableitung der Zugehörigkeitsmatrix $\underline{T}(x)$.
- Bildung der Spaltensummen $t_j(x)$ für die Zugehörigkeitsmatrix $\underline{T}(x)$.
- Berechnung der Zugehörigkeitsgerade $\mu_{ij}(x)$ für die einzelnen Spalten, diese bilden dann die Vergleichswerte für die Handlungsalternativen j .
- Bildung der Rangfolge anhand der mittleren Zugehörigkeitsgrade $\mu_j(x)$. Die Reihenfolge wird nach dem Maximumprinzip ermittelt.

Günstig erscheint es, diesen Expertensystemansatz rechentechnisch abzubilden, um dieses für andere Zuordnungsprobleme bzw. weiterreichende Untersuchungen nutzen zu können. Rechentechnische Ansätze zu Expertensystemen im Rahmen der Qualitätssicherung sind für den medizinischen Bereich bereits entwickelt worden.

In diesem Zusammenhang ist eine Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Medizinern (Therapeuten) und Informatikern unumgänglich, um die notwendigen Lösungen auch effizient einsetzen zu können.

Literatur

- BANDEMER, H./GOTTWALD, S.: Einführung in Fuzzy-Methoden: Theorie und Anwendungen unscharfer Mengen. Akademie-Verlag, Berlin 1992, S. 11–13
- BRAUER, J.-P./KÜHNE, E. U.: DIN ISO 9000-9004 umsetzen. München 1997
- DONOBEDIAN, A.: Evaluating the Quality of medical Care. In: Milbank Memorial Fund Quarterly No.44/1965, S. 166–203
- FREHR, H. U.: Total Quality Management – unternehmensweite Verbesserung, München – Wien 1993
- KORDY, H./LUTZ, W.: Wissen und Meinung zur Qualitätssicherung bei TherapeutInnen. Aufsatz der Forschungsstelle für Psychotherapie Stuttgart 1992
- KASCHADE, H.-J./MÄNNICHE, R./WEBER, J.: Untersuchung von sprachentwicklungsverzögerten Kindern. Waxmann. Münster – New York 1996
- RISCHE, H.: Rehabilitation durch die gesetzliche Rentenversicherung in Rehabilitation 1992. Vorträge zum Rehabilitations-Forum der BfA vom 30.–31.03.92 in Berlin. BfA-aktuell 1992, S. 9–24
- SELBMANN, H.-K.: Konzeption, Voraussetzung und Durchführung qualitätssichernder Maßnahmen im Krankenhaus. Das Krankenhaus 82/1990

Schriftenverzeichnis von Prof. Dr. Udo Wilken



Orientierung über die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Arbeitslehreunterricht bei körper- und lernbehinderten Schülern. *Z. Heilpäd.* 22. Jg., Heft 7/1971, 475–487

Zum Religionsunterricht bei lern- und geistig behinderten Sonderschülern (sieben Thesen). *Z. Sonderpädagogik.* 2. Jg., Heft 1/1972, 40–41

Religionsunterricht bei lern- und geistig behinderten Sonderschülern – 15 Thesen. *Z. Heilpäd.* 23. Jg., Heft 8/1972, 568–569

Berufsschulung für Behinderte – schon in der Schule? *Z. Die Arbeitslehre.* 3. Jg., Heft 3/1972, 131–134

Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt bei körper- und lernbehinderten Sonderschülern. Marhold, Berlin 1972

Arbeitslehre bei mehrfachbehinderten Sonderschülern. *Z. Die Arbeitslehre.* 4. Jg., Heft 3/1973, 165–169

Religiöse Unterweisung bei lern- und geistigbehinderten Kindern und Jugendlichen. *Z. Information und Verkündigung.* 13. Jg., Heft 4/1973, 126–129

Religiöse Unterweisung bei geistigbehinderten Kindern und Jugendlichen. *Z. Heilpäd.* 25. Jg., Heft 2/1974, 144–145

Religiöse Unterweisung bei lern- und geistigbehinderten Kindern und Jugendlichen. In: KASPAR, F. (Hrsg.): *Religionsunterricht an Sonderschulen.* Pfeiffer-Verlag, München und Kaufmann, Lahr 1974, 47–50

Herausgeber der »Schriftenreihe für außerunterrichtliche Behindertenpädagogik und Sozialarbeit«, gemeinsam mit Gerhard HEESE, Universität Zürich. Marhold, Berlin 1975–1979

Berufliche Integration von körperbehinderten Schülern mit Lernbehinderung. Phil.-Diss. Pädagogische Hochschule Niedersachsen (Universität Hannover) 1978

Beruf, Freizeit und Behinderung. Der Stellenwert beruflich-sozialer Eingliederung im Rehabilitationsprozeß bei Körperbehinderten mit Lernbehinderung. REHA-Verlag, Bonn 1980

Arbeit am Behinderten – Arbeit mit Behinderten. Eine Aufgabenteilung zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik? Z. Sonderschule in Niedersachsen, Heft 2/1981, 35–39

Das Spezifikum sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer Kompetenz in der Arbeit mit Behinderten zwischen Generalisierung und Spezialisierung. In: SCHMIDTKE, H.-P. (Hrsg.) Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. Schindele, Heidelberg 1982, 78–83

Der mögliche Beitrag einer pädagogischen Theorie offensiver Rehabilitationspraxis zur Überwindung defensiv-isolierter Sonderpädagogiken. Z. Sonderpädagogik. 12. Jg. Heft 1/1982, 137–138

Reisen mit Behinderten – Grundzüge einer animativen Sozialdidaktik für Urlaub und Ferien. Z. Animation. 3. Jg., Heft 11/1982, 384–389

Voraussetzungen und Möglichkeiten für die Integration behinderter und nichtbehinderter Personen durch Urlaub, Ferien und Reisen. In: GAYLER, B./KÖPPEN, W. (Hrsg.): Reisen mit Behinderten. Studienkreis f. Tourismus. Starnberg 1982, 103–118

Psychosomatische und psychosoziale Aspekte des Urlaubs und Reisens von und mit behinderten Menschen. In: Bundesvereinigung für Gesundheitserziehung (Hrsg.): Gesundheitserziehung als Auftrag sozialer Arbeit – Möglichkeiten und Grenzen. Bonn 1982, 58–70.

Zur geschichtlichen Entwicklung der Körperbehinderten-Selbsthilfe-Vereinigungen. In: KLEIN, G./MÖCKEL, A./THALHAMMER, M. (Hrsg.): Heilpädagogische Perspektiven in Erziehungsfeldern. Schindele, Heidelberg 1982, 226–232.

Geschichte der Körperbehindertenpädagogik. In: SOLAROVÁ, S. (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Kolhammer, Stuttgart 1983, 212–259

Studienseminar für Mitarbeiter aus Entwicklungsländern – Mit der Rehabilitationsarbeit in der Praxis vertraut gemacht. Z. Selbsthilfe, BAG-Hilfe für Behinderte, Heft 1/1983, 32

Aspekte der Sonderpädagogik und Sozialarbeit in der Dritten Welt – Bericht über einen Studienaufenthalt in Indien und ein Studienseminar für Mitarbeiter der Behinderenhilfe aus Entwicklungsländern. Z. Heilpäd. 34.

Jg., Heft 6/1983, 391–394 (gemeinsam mit H.-J. KASCHADE)

Tourismus und Behinderung. Z. Sonderpädagogik. 13. Jg. Heft 4/1983, 157–164

Arbeit – Leistung – Anerkennung – Beruf. Studieneinheit 6, Fernstudium für evgl. Religionslehrer an Sonderschulen. Gemeinsam mit Christian GREMMELS. Deutsches Institut für Fernstudien a. d. Universität Tübingen 1983

Rehabilitationspädagogische Überlegungen zu Reisen mit Behinderten-
gruppen. Z. Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 15.
Jg., Heft 2/1984, 116–128

Zur Geschichte von Einstellungsdeterminanten gegenüber Körperbehin-
derten. Z. Die Rehabilitation. 23. Jg., Heft 2/1984, 81–83.

Das Verhältnis von Sonderpädagogik und Sozialarbeit in der »Dritten Welt«.
In: KOBİ, E. E./BÜRLI, A./BROCH, E. (Hrsg.): Zum Verhältnis von Pädagogik
und Sonderpädagogik. Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heil-
pädagogik, Luzern 1984, 213–218.

Grundannahmen einer pädagogischen Theorie offensiver Rehabilitations-
praxis. In: KOBİ, E. E./BÜRLI, A./BROCH, E. (Hrsg.): Zum Verhältnis von
Pädagogik und Sonderpädagogik. Verlag der Schweizerischen Zentralstelle
für Heilpädagogik, Luzern 1984, 207–212

Grundannahmen einer pädagogischen Theorie offensiver Rehabilitations-
praxis – sechs Thesen. Z. Behindertenpäd. 23. Jg. Heft 3/1984, 226–232

Humanes Leben, Wohnen und Arbeiten geistig behinderter Menschen. Z.
Geistige Behinderung. 24. Jg., Heft 1/1985, 37–48

Das Alten-Klischee im Tourismus. Z. Animation. 6. Jg., H. 3/85, 146–149

Rehabilitationspädagogische Überlegungen zu Reisen mit Behinderten-
gruppen. In: Thomas- Morus-Akademie u. Studienkreis für Tourismus
(Hrsg.): Behinderte im Urlaub. Studienkreis für Tourismus, Starnberg 1985,
25–40

Reise- und Erholungsangebote für Senioren – Sozialpädagogische und
pastorale Anforderungskriterien. In: Thomas-Morus-Akademie (Hrsg.):
Urlaub und Reisen älterer Menschen. Bensberger Protokolle Nr. 47,
Bensberg 1986, 27–44

Behindertenarbeit in Entwicklungsländern – Möglichkeiten der Zusam-
menarbeit im Bereich der Fort- und Weiterbildung. Z. Heilpäd. 37. Jg.
Heft 7/1986, 449–454

Der Stellenwert der Arbeitslehre für die beruflich-soziale Rehabilitation
und Integration behinderter Schüler. In: BÄCHTHOLD, A./JELTSCH-SCHUDEL,

B./SCHLIENGER, I. (Hrsg.): Sonderpädagogik – Handlung – Forschung – Wissenschaft. Festschrift für Gerhard HEESE. Marhold, Berlin 1986, 478–493

Rehabilitation in Indien. In: KLAUER, K. J./MITTER, W. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 11. Vergleichende Sonderpädagogik. Marhold, Berlin 1987, 682–701 (gemeinsam mit Etta WILKEN)

Ethische Implikationen humangenetischer Beratung. Z. Geistige Behinderung. 27. Jg., Heft 1/1988, 46–51

Seniorentourismus – Freizeitpädagogische und pastorale Aspekte. In: BLEISTEIN, R. (Hrsg.): Menschen unterwegs. Das Angebot der Kirche in Freizeit und Tourismus. Knecht, Würzburg 1988, 144–153

Gemeinwesenorientierte sonderpädagogische Förderung behinderter Menschen in Indien. Z. Die Rehabilitation. 27. Jg., Heft 3/1988, 170–174

The necessity for ethical reflection in genetic counselling: Advice for professionals. In: HICKS, E. K./BERG, J. M. (Ed.): The Genetics of Mental Retardation. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht – Boston – London 1988, 73–80.

Die Bedeutung des Tourismus für geistig behinderte Menschen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Geistig behinderte Menschen und Touristik. Lebenshilfe-Verlag, Marburg 1989, 44–61.

Behinderung, Freizeit und Touristik. In: SPECK, O. U. MARTIN, K.-R. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Band 10, Sonderpädagogik und Sozialarbeit. Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess, Berlin 1990, 460–470.

Rehabilitation behinderter Menschen in der Dritten Welt – Zusammenarbeit auf Hochschulebene. Z. Heilpäd. 41. Jg., Heft 3/1990, 162–166.

Touristik und Feriengestaltung mit geistig behinderter Menschen. In: ZIELNIOK, W. J./SCHMIDT-THIMME, D. (Hrsg.): Gestaltete Freizeit für Menschen mit geistiger Behinderung. HVA/Edition Schindele, Heidelberg 1990, 97–109.

Geistigbehinderte – Soziale Barrieren im Urlaub. Z. Selbsthilfe, BAG Hilfe für Behinderte. Sonderheft 5–6/1990, 26–33.

Touristik und Feriengestaltung als Bausteine einer integrativen Sozialdidaktik. In: SANDER, A./RAIDT, P. (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. Röhrig-Verlag, St. Ingbert 1991, 287–296

Koordinationsaufgaben der örtlichen Behindertenbeauftragten. Z. Socialmanagement. Magazin für Organisation und Innovation. 1. Jg. Heft 3/1991, 51–52

Behindertenbeauftragte und ihre Bedeutung für die Koordination der Behindertenarbeit. Z. Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 22. Jg., Heft 4/1991, 259–266

Herausgeber der Schriftenreihe »Hildesheimer Schriften zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit« mit Friedhelm VAHSEN. Olms-Verlag Hildesheim, seit 1992

Selbstbestimmt leben – Handlungsfelder einer offensiven Behindertenpädagogik. Olms-Verlag, Bd. I der Hildesheimer Schriften zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Hildesheim 1992

Professionelle Moral und das Ethos verantwortlicher Elternschaft – Anfragen zu Anthropologie und Ethik der pränatalen Diagnostik. Z. Heilpäd. 43. Jg., Heft 3/1992, 183–190

Geistig behinderte Menschen im Urlaub – Freizeitdidaktik und sozialpädagogische Desiderata. Z. Freizeitpädagogik. 14. Jg. Heft 1/1992, 57–63

Behinderte – ein verschwiegener Reisemarkt. In: Deutsches Seminar für Fremdenverkehr (Hrsg.): Der Mensch im Mittelpunkt des Tourismus. Berlin 1991, 80–94

Behinderung, Urlaub und Reisen – Ziele einer humanen Reisekultur. Z. Die Rehabilitation. 31. Jg., Heft 2/1992, 104–106

Integration behinderter Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Z. Zusammen: behinderte und nichtbehinderte Menschen. 12. Jg., Heft 7/1992, 28–29

Die Rolle des Behindertenbeauftragten. Z. Selbsthilfe, BAG Hilfe für Behinderte, Heft 5–6/1992, 14–17

Reisen trotz Handicaps; Behinderte gestalten ihre Freizeit. Gastherausgeber der Z. Freizeitpädagogik. 15. Jg., Heft 1/1993

Elemente einer integrativen Ferien- und Reisekultur. Z. Freizeitpädagogik. 15. Jg., Heft 1/1993, 24–28

Diskriminierung behinderter Menschen in der Reiserechtsprechung. Z. Heilpäd. 44. Jg., Heft 2/1993, 113–116

Freizeitbildung im Alter durch Kreuzfahrten. Z. Freizeitpädagogik. 15. Jg., Heft 2/1993, 170–173

Sozialarbeit in der »Dritten Welt« – Entwicklungsrelevanz und die Orientierung an den Grundbedürfnissen der Menschen als Schlüsselbegriffe. Z. Blätter der Wohlfahrtspflege. 140. Jg., Heft 4/1993, 141–144

Die Arbeits- und Lebenssituation behinderter Menschen in Europa – dargestellt an Beispielen von Programmen der EG. Z. Heilpäd. 44. Jg., Heft

4/1993, 276–280

Behindertentourismus. In: HAHN, H./KAGELMANN, H. J. (Hrsg.): Tourismuspsychologie und Tourismussoziologie – Ein Handbuch zur Tourismuswissenschaft. Quintessenz-Verlag, München 1993, 346–350

Herausgeber der Reihe »Netzwerk – Religion und Ethik in der Sekundarstufe II«, zusammen mit BERGOLD, R./LEBKE, G. Auer-Benno-Bernward-Morus-Verlagsgemeinschaft ab 1993

Otto PERL und die Entwicklung von Selbstbestimmung und Selbstkontrolle in der Körperbehinderten – Selbsthilfe – Bewegung. Mit einem Nachdruck des Hauptwerkes von Otto PERL: »Krüppeltum und Gesellschaft im Wandel der Zeit« (Gotha 1926), zusammen mit HEIDEN, H.-G./G. SIMON. Selbstverlag des Bundesverbandes Selbsthilfe Körperbehinderter, Krauthelm/Jagst 1993

Berufsorientierung und Berufsausbildung. In: WELLMITZ, B./PAWEL, v. B. (Hrsg.): Körperbehinderungen. Ullstein Mosby, Berlin 1993, 177–181

Desiderate einer Wissenschaft der Sozialen Arbeit im heilpädagogisch-rehabilitativen Handlungsfeld. In: WENDT, W. R. (Hrsg.): Sozial und wissenschaftlich arbeiten. Status und Positionen der Sozialarbeitswissenschaft. Lambertus, Freiburg 1994, 143–150

Europa ohne soziale Verantwortung? – Die soziale Frage und die Aufgabe weltweiter Entwicklungshilfe. Z. Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 26. Jg., Heft 1/1995, 50–55

§ 218 – Pränatale Diagnostik und Sozialethik. In: BARTSCH, N./MEYER, A.-W. (Hrsg.): Chance: Gesundheit. Wieviel Gesundheit braucht die Gesellschaft? Olms-Verlag, Hildesheim 1995, 133–149

Sonderpädagogische Förderung behinderter Menschen in der »Dritten Welt«. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 18. Jg., Heft 3/1995, 14–17.

Arbeit, Freizeit und Tourismus – Notizen zum Stellenwert von Ferien und Urlaubsreise von Menschen mit Behinderungen. Z. Zur Orientierung. 19. Jg., Heft 4/1995, 2–5.

Würde und Selbstbestimmung behinderter Menschen wahren. Z. Blätter der Wohlfahrtspflege. 142. Jg., Heft 10/1995, 252–255

Zwischen Ethik und Effizienz – Sozialmanagement und Marketingorientierung sozialer Organisationen. Technologietransferstelle der Fachhochschule Hildesheim 1995, ²1996, ³1996

Wissenschaftlicher Mitherausgeber der Zeitschrift »Spektrum Freizeit – Forum für Wissenschaft, Politik und Praxis« ab Heft 1/1996

Tourismus für behinderte Menschen – ein Tabu wird überwunden. Auswirkungen der Behinderung auf die Tourismusgestaltung. Z. Heilpäd. 47. Jg., Heft 9/1996, S. 381–383

Selbstbestimmung und soziale Verantwortung – gesellschaftliche Bedingungen und pädagogische Voraussetzungen bei der Förderung von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Behindertenpädagogik. 35. Jg., Heft 3/1996, 201–300.

Selbstbestimmung und soziale Verantwortung. In: BVLebenshilfe f. geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung – Dokumentation des Kongresses »Ich weiß doch selbst, was ich will!« Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27.9.–1.10.1994 in Duisburg. Lebenshilfe-Verlag, Marburg 1996, 41–48

Empowerment. Z. Sonderpädagogik. 27. Jg., Heft 1/1997, 46–49

Tourismus und Behinderung – Fortschritte bei der Integration in das allgemeine Reise- und Urlaubsgeschehen. Z. Die Rehabilitation. 36. Jg., Heft 2/1997, 121–125

Die Entwicklung sozialetischen Verhaltens bei Schülern. Theoretische Überlegungen für integrative Schullandheimaufenthalte von Behinderten und Nichtbehinderten. In: FROMME, J./FREERICKS, R. (Hrsg.): Freizeit zwischen Ethik und Ästhetik. Herausforderungen für Pädagogik, Ökonomie und Politik. Festschrift für Wolfgang NAHRSTEDT. Luchterhand, Neuwied – Kriftel – Berlin 1997, 210–223

Integration behinderter Personen durch Urlaub und Reisen als freizeitwissenschaftliches Problem. In: Ludwig Boltzmann-Institut für angewandte Sportpsychologie und Freizeitpädagogik. Wien – Salzburg (Hrsg.): Ausbildung für angewandte Freizeitwissenschaft im europäischen Vergleich. Ausgewählte Ergebnisse des Sokrates/Erasmus-Projektes »Angewandte Freizeitwissenschaft« präsentiert beim Projektmeeting in Tornio (SF). Akademie für Sozialarbeit (Red. R. POPP), St. Julienstr. 2, A-5020 Salzburg 1997, 112–132

Selbstbestimmt leben II – Handlungsfelder und Chancen einer offensiven Behindertenpädagogik. 2., wesentl. erweiterte Auflage. Olms-Verlag, Hildesheim 1997

Berufliche Eingliederung von jungen Menschen mit Down-Syndrom durch die Werkstatt für Behinderte. In.: WILKEN, Etta (Hrsg.): Neue Perspektiven für Menschen mit Down-Syndrom. Selbstverlag, Erlangen 1997, ²1998, 238–249

Der pädagogische Stellenwert von Schulreisen und Klassenfahrten. – Der Schullandheimaufenthalt als Chance zur Entwicklung wechselseitiger

Integrationskompetenz von behinderten und nichtbehindertenn Schülern. Z. Heilpädagogik. 49. Jg., Heft 6/1998, 259–265

Kritische Stellungnahme zum Beitrag »Tourismus und Behinderung«. Z. Behindertenpädagogik in Bayern. 41. Jg., Heft 2/1998, 83 f.

Faszination und Elend der Ökonomisierung des Sozialen. Blätter der Wohlfahrtspflege. 145. Jg., Heft 11-12/1998, 226–230

Würde und Selbstbestimmung wahren – Das Basisethos offensiver Behindertenpädagogik und seine rehabilitativen Konsequenzen. In: FRIEBE, S./WETZLER, R. (Hrsg.): Selbstbestimmt leben in sozialer Abhängigkeit. Johannes-Anstalten Mosbach 1998, 89–116

Zusammen mit W. PICH: Fernsehnutzungsverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Jahrbuch der Freizeitwissenschaft, Schneider-Verlag, Baltmannsweiler 1998, 112–123.

Sozialarbeitswissenschaft und Professionalisierung. Z. Soziale Arbeit. 48. Jg. Heft 1/1999, 18–24

Zusammen mit W. PICH: Der Stellenwert des Fernsehens in der Lebenswelt geistig behinderter Schüler, Heimbewohner und Werkstattbeschäftigter. Z. Heilpädagogik. 50. Jg., Heft 5/1999, 247–253

Selbstbestimmt leben II – Handlungsfelder und Chancen einer offensiven Behindertenpädagogik. 3., kritisch durchgesehene Auflage. Olms-Verlag, Hildesheim 1999.

Aspekte eines zeitdiagnostischen Panoramas der Ökonomisierung des Sozialen. Z. Die neue Sonderschule. 44. Jg., Heft 5/1999, 364–375

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

- Professor Dr. phil. Friedrich Albrecht**, Hochschule Zittau/Görlitz
- Oberkirchenrat Dr. theol. Klaus A. Baier**, Oldenburg
- Diplom-Sozialpädagogin Martina Brenner**, Freiburg
- Professor Dr. phil. Martin Th. Hahn**, Humboldt-Universität zu Berlin
- Professor Dr. jur. Ulrich Hammer**, Fachhochschule Hildesheim/Holz-
minden
- Dr. phil. Norbert Hilbig**, Rektor der Theodor-W.-Adorno-Schule, Elze
- Professor Hans-Jürgen Kaschade**, Fachhochschule Altmark, Stendal
- Professor Dr. phil. Werner Michl**, Fachhochschule Kempten
- Professor Dr. phil. Albert Mühlum**, Fachhochschule Heidelberg
- Professor Dr. phil. Horst W. Opaschowski**, Universität Hamburg
- Professor Dr. phil. Reinhold Popp**, Akademie für Sozialarbeit Salzburg/
Universität Innsbruck
- Oberlandeskirchenrat i. R. Werner Rannenberg**, Langenhagen
- Professor Dr. phil. Hans Stadler**, Universität Dortmund
- Professor Dr. rer. pol. Friedhelm Vahsen**, Fachhochschule Hildesheim/
Holzminden
- Professor Dr. rer. soc. Joachim Walter**, Evang. Fachhochschule Freiburg
- Professor Dr. Ing. oec. Jutta Weber**, Fachhochschule Altmark, Stendal
- Professor Dr. phil. Wolf Rainer Wendt**, Berufsakademie Stuttgart
- Professor Dr. phil. Etta Wilken**, Universität Hannover