



Erika Schuchardt

Band 1

Krisen-Management und Integration

Biographische Erfahrung und
wissenschaftliche Theorie



Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung



DVD • mit Jahrhundert-Bibliographien
• mit AV Best Practice International

8. überarb. erw. Auflage



Die

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Erika Schuchardt

Krisen-Management und Integration

Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie

- DVD
- mit Jahrhundert-Bibliographien von 1900 bis zur Gegenwart kategorisiert nach acht Kolumnen-Titeln
 - zu über 2000 Lebensgeschichten
 - zu Krisenverarbeitung • zu Integration
 - alphabetisch, inhaltlich, zeitlich gegliedert –
 - annotiert –
 - mit 21 Abbildungen, 31 Graphiken
 - mit AV Best Practice International 18 Film-Dokumentationen

8. überarb. erw. Auflage



THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG

Reihe 1967 begründet von Hans Tietgens

Herausgeber

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Universität Dortmund

Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, Universität Duisburg

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Universität München

Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Bibliographische Information Der Deutschen Bibliothek

Schuchardt, Erika: Krisen-Management und Integration. – 8., überarb., erw. Aufl. – Bielefeld : Bertelsmann, 2003

Bd. 1. Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. – ISBN 3-7639-1883-3

Bd. 2. Weiterbildung als Krisenverarbeitung. – ISBN 3-7639-1884-4
DVD. Audiovisuelle Best-Practice-International-Modelle und Jahrhundert-Bibliographien zu über 2000 Lebensgeschichten zu Krisen-Management und Integration aus dem In- und Ausland

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33 · 33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11 · Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de · Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1085

Bestell-Nr. für Band 2

ISBN 3-7639-1884-1 · Best.-Nr. 14/1086

Bestell-Nr. für Doppelband (Band 1 und 2 im Paket mit DVD)

ISBN 3-7639-1888-4 · Best.-Nr. 14/1088

© 2003 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Kommunikations-Graphik-Design: © Adrean Teske und

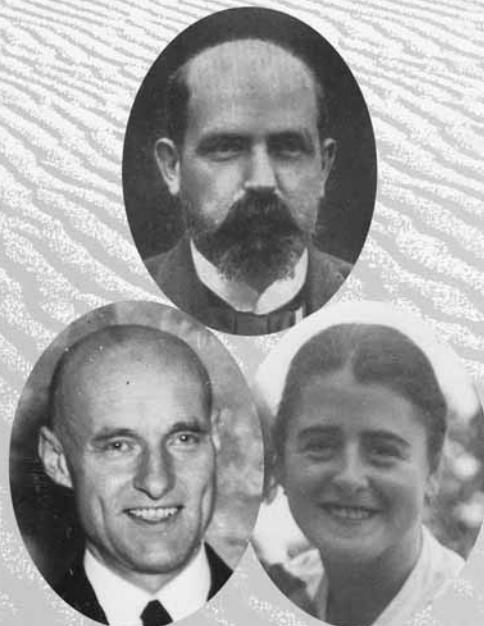
Erika Schuchardt, Hannover

DVD mit Jahrhundert-Bibliographie und

AV Best Practice International: © Erika Schuchardt

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 3-7639-1883-3



Zur Erinnerung
an meinen Vorfahren

Dr. D. Hermann Schuchardt 31.5.1868 - 27.6.1923,
Begründer des heute über 100jährigen Diakoniezentrums
Hephata bei Treysa/Kassel und des ersten Bruderhauses,
zugleich ein früher Verfechter der Erwachsenenbildung

und gewidmet meinen als Vorbilder wirkenden Eltern
Karl 16.6.1894 - 30.1.1972 und
Erna Schuchardt 24.11.1906 - 31.3.1988



Schuchardt, Schuchardt

Lieber Leser, liebe Leserin,

Sie erkennen es auf den ersten Blick: **Illustrationen – Symbole, Piktogramme, Graphiken, Bilder** - sind ein Faible von mir. Ich möchte alle erdenklichen Voraussetzungen dafür schaffen, auch Ihnen, *liebe Lesende*, den Zusammenklang von Wort, Schrift, Bild, Ton und verborgenem Erleben zu erschließen.

So habe ich lange darüber nachgedacht, wie ich Ihnen gesteigerte Leselust und Neugier vermitteln kann, die ich mir für die Verwirklichung „*unserer gemeinsamen Ziele*“ erhoffe. Darum die verschiedenen Illustrationen, die nachfolgend erläutert werden:



Krise – das gemeinsame Zeichen im Chinesischen für „*Chance und Gefahr*“



Spirale – Symbol der Seelenreise in allen Kulturen



Spiralphasen 1 bis 8 – Lernweg der Krisen-Verarbeitung



Lernprozess Krisenverarbeitung durch acht Spiralphasen



Lernprozess Krisenverarbeitung durch acht Spiralphasen **schwarz** steht für die aufgeschichteten **Erfahrungen** aus Auto-/Biographien, also jeweils für die exemplarisch dargestellte Lebensgeschichte aus den 2000 erfassten Auto-/Biographien eines ganzen Jahrhunderts



Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung in acht Spiralphasen <KMLzLPK>: Das **Ying-Yan-Zeichen** symbolisiert den komplementären 3-Schritte-Prozess von Krisen -schon- und -noch nicht- betroffener Menschen



Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung in acht Spiralphasen <KMLzLPK> (s.o.): **schwarz** steht für (s.o.) exemplarische **Erfahrungen** aus Modellen Best Practice International im In- und Ausland



DVD • mit **Jahrhundert-Bibliographien** von 1900 bis zur Gegenwart, kategorisiert nach 8 Kolumnen-Titeln und



DVD • mit AV Modellen **Best Practice International** 18 Film-Dokumentationen

Ihre Erika Schuchardt

Inhalt

模 心 KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION

BAND 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie

Vorbemerkungen zur 8. Auflage – E. Nuissl v. Rein, Direktor des DIE	21
Geleit zur 1. Aufl. 1980 – H. Tietgens, Begründer der Reihe „Theorie und Praxis“	22
EINFÜHRUNG:	
模 心 Krisen – auch ein verborgener Reichtum	25
Teil I: Theoretische Grundlagen	
Brief der Autorin	51
1. Schlüsselerfahrungen als Theorieanstoß: Die unsichtbare Mauer auf dem Pausenhof	53
2. Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik: • Separation • Integration • Partizipation	55
3. Interdisziplinäre Begründungen des Integrationsgedankens: Grenzgänge zwischen Bildung, Medizin und Ethik	65
4. Symbolischer Interaktionismus als Erklärungsansatz des 模 心 Krisen-Management-Interaktionsmodells zum Lernprozess Krisenverarbeitung <KMlzLPK>	77
4.1 Sozialisations-Modell / Sozialisations-Forschung	80
4.2 Metakommunikative Kompetenz/Forschung	85
5. Handlungstheoretische Didaktik als Grundlage des 模 心 Krisen-Management-Interaktionsmodells zum Lernprozess Krisenverarbeitung <KMlzLPK>	95
5.1 Konstitutive Elemente für das Lernen in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung <EB/WB>	95
5.2 Didaktische Merkmale der Lernsituation im Krisen-Management- Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung <KMlzLPK>	102

模 型 Teil II: Erschließung des
Lernprozesses Krisenverarbeitung <LPK>
Analyse von Lebenswelten und Deutungsmustern in Auto-/Biographien
von Krisen -schon- betroffener Menschen und ihrer Bezugspersonen aus
einem Jahrhundert von 1900 bis zur Gegenwart

模 型	1. Forschungs-Konzeption-/Diagramm: Forschungszyklus von 1962 bis zur Gegenwart	121
1.1	Zur Auto-/Biographie-Forschung: Fragestellung und Ansatz	129
模 型	2. Forschungs-Ergebnis: Krisenverarbeitung – ein Lernprozess in acht Spiralphasen	137
2.1	Zum Denk-Modell der Spiralphasen: Spirale – ‚Symbol der Seelenreise‘	137
2.2	Zum idealtypischen Verlauf der acht Spiralphasen im Eingangs-/ Durchgangs-/Ziel-Stadium:	143
2.2.1	Spiralphase 1: Ungewissheit	143
2.2.2	Spiralphase 2: Gewissheit	145
2.2.3	Spiralphase 3: Aggression	146
2.2.4	Spiralphase 4: Verhandlung	147
2.2.5	Spiralphase 5: Depression	148
2.2.6	Spiralphase 6: Annahme	149
2.2.7	Spiralphase 7: Aktivität	149
2.2.8	Spiralphase 8: Solidarität	150
模 型	2.3 Zum Forschungssample: Graphische Darstellungen zu Daten der Auto-/Biographien und Lebensgeschichten	152
模 型	3. Exemplifikation und Evaluation des Lernprozesses Krisenverarbeitung <LPK>: Exemplarische Auto-/Biographien-Analyse	159
3.1	Eingangs-Stadium I: kognitiv-reaktiv, fremdgesteuerte Dimension • Ungewissheit <Spiralphase 1> • Gewissheit <Spiralphase 2> ..	159
3.1.1	Fehlende Prozessbegleitung – A. Lefranc	160

	3.1.2 Unangemessene Prozessbegleitung – J. Ruppert	164
	3.1.3 Angemessene Prozessbegleitung – H. Green	168
3.2 Durchgangs-Stadium II:		
	emotional ungesteuerte Dimension	
	• Aggression <Spiralphase 3> • Verhandlung <Spiralphase 4>	
	• Depression <Spiralphase 5>	170
	3.2.1 Aggression <Spiralphase 3>	170
	3.2.1.1 als Schuldgefühl – M. Segal	173
	3.2.1.2 als Suizidversuch – J. Ruppert	174
	3.2.1.3 als Todeswunsch – S. Görres	175
	3.2.1.4 als Lebensabsperrung – M. Wallace	177
	3.2.1.5 als Partneranschuldigung – J. Carette	179
	3.2.1.6 als Wirklichkeitsflucht – H. Greene	180
	3.2.1.7 als Weltverfluchung – A. Lefranc	182
	3.2.1.8 als Gotteshader – D. Wilson	183
	3.2.2 Verhandlung <Spiralphase 4>	184
	3.2.2.1 als Ärzte-Shopping – I. Taitl-Münzert	184
	3.2.2.2 als Wunderglaube – M. Carson	186
	3.2.2.3 als Doppelstrategie – R. Müller-Garnn	186
	3.2.3 Depression <Spiralphase 5>	188
	3.2.3.1 als rezipierende Trauer – E. Carlson	188
	3.2.3.2 als antizipierende Trauer – J. Carette	190
3.3 Ziel-Stadium III:		
	reflexiv-aktional selbstgesteuerte Dimension	
	• Annahme <Spiralphase 6> • Aktivität <Spiralphase 7>	
	• Solidarität <Spiralphase 8>	192
	3.3.1 Angemessene Krisenverarbeitung – A. Killilea	195
	3.3.2 Unangemessene Krisenverarbeitung – R. Steenbuch	205

	4.	Krisen-Intervention und Krisen-Prävention im Lernprozess Krisenverarbeitung	
		• Exemplarische Auto-/Biographien-Längsschnitt-Studien	209
	4.1	Analoge Prozessverläufe der Krisenverarbeitung bei unterschiedlichen Krisen-Auslösern	209
	4.1.1	bei Geburt der Tochter – P.S. Buck	209
	4.1.2	bei erworbener Erblindung – H. Keller	220
	4.1.3	bei angeborener körperlicher Beeinträchtigung – C. Brown	232
	4.1.4	bei seelischer Erkrankung der Tochter – C. Park	246
	4.2	Mangelnde Krisen-Intervention in der Spiralphase 3: Aggression als Katharsis – unausgelöst	255
	4.2.1	Fehlende Aggression tendiert zur Nichtannahme – M. Shave	256
	4.2.2	Fehlende Aggression tendiert zur Depression – K. Keller	259
	4.2.3	Fehlende Aggression tendiert zur sozialen Isolation – C. Schlett	261
	4.3	Heilende Krisen-Intervention der Spiralphase 3: Aggression als Katharsis	272
	4.3.1	Therapeutische Intervention tendiert zur sozialen Integration – R. d'Ambrosio	272
	5.	Rückblick: Ausblick	281
	A.	ANMERKUNGEN	285
	B.	LITERATUR*	
	C.	GEGLIEDERTE BIBLIOGRAPHIE DER ÜBER 2000 LEBENSGESCHICHTEN *	
		zur Krisenverarbeitung von 1900 bis zur Gegenwart	
		<s. Übersicht gegenüberliegende Seite>	303
	D.	ALPHABETISCHES AUTOREN- UND TITELVERZEICHNIS DER ÜBER 2000 LEBENSGESCHICHTEN *	
		zur Krisenverarbeitung von 1900 bis zur Gegenwart	339

* Teil B nicht im Buch; Teil C und D exemplarisch. Die vollständigen Dokumente finden Sie unter <http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/schuchardt03-01.pdf> und auf DVD (Bd. 1).



**Übersicht: Gliederung der Jahrhundert-Bibliographie
der Lebensgeschichten nach Krisen-Ereignissen K1- K17**



→ bis 2001	Kritische Lebensereignisse	
176	Lebensstörungen · Krisenanlässe	K ¹
	• Abhängige Frauen • Abtreibung • Arbeitslosigkeit • Familienprobleme • Kritische Schwangerschaften • Mobbing • Sexuelle Orientierung • Diabetes • Epilepsie • Herzinfarkt • Hirninfarkt • Komo • Locked-in-Syndrom • • Migräne • Neurodermitis • Nierenleiden • Parkinson • Schlaganfall • Tourette-Syndrom • Transplantation	
48	Sexueller Mißbrauch · Mißhandlung	K ²
	• Inzest • Vergewaltigung • Sexuelle Ausbeutung	
196	Sterben · Tod · Freitod · Trauern	K ³
39	Trennung · Verlassenwerden · Einsamsein	K ⁴
	• Adoptionsfolgen • Scheidung • Scheidungskinder • Verlassene Kinder • Verlassene Partner	
489	Verfolgung · Gefangensein · Gewalt	K ⁵
	• Holocaust • Konzentrationslager • Zwangsarbeit • Exil • Krieg • Flucht • Rassismus • Asylsuche • Frauenfeindliche Traditionen	
→ bis 1980	Langfristige Krankheiten	
54	Aids	K ⁶
21	Alzheimer Krankheit	K ⁷
199	Krebs	K ⁸
27	Multiple Sklerose	K ⁹
258	Psychische Störungen	K ¹⁰
	• Angst • Autismus • Borderline-Syndrom • Bulimie/EB-Brech-Sucht • Magersucht • Depression • Schizophrenie/Multiple Persönlichkeiten • Selbstverletzung • Zwangsverhalten	
154	Sucht	K ¹¹
	• Abhängigkeit von Alkohol • Drogen • Nikotin • Medikamenten • Glücks-Spielen	
→ bis 1970	Beeinträchtigungen/Behinderungen	
92	Geistige Behinderung	K ¹²
126	Körper-Behinderung	K ¹³
9	Lern-Behinderung	K ¹⁴
112	Sinnes-Behinderung	K ¹⁵
	• Sehbehinderung • Blindheit • Schwerhörigkeit • Gehörlosigkeit/Taubheit • Taub-Blindheit	
17	Sprach-Behinderung	K ¹⁶
17	Verhaltens-Störung	K ¹⁷



seit 1900
Biographien Σ 2034

Symbolle für die Erzähl-Perspektiven der Biographen



BAND 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung

Teil III: Erschließung des Krisen-Management-Interaktionsmodells zum Lernprozess Krisenverarbeitung (KMIzLPK):

1. Einführung:	
 Krisen-Management – gesellschaftliche Schlüsselqualifikation und Integral des Bildungssystems	367
1.1 Anstoß:	
Menschen, von Krisen -schon- und -noch nicht- betroffen auf der Suche	367
1.2 Begriffsbestimmung, Personenkreis, Paradigmenwechsel:	
Vom Normativen über das Interpretative zum Komplementären ..	368
1.3 Arten der Krise:	
Lebens-LAUF-Krise und Lebens-BRUCH Krise an Schaltstellen und Rissen der Auto-/Biographie	376
1.4 Zukunftschance:	
Konstituierung interdisziplinärer  Krisen-Management-Pädagogik/-Andragogik als Integral des Gesamt-Bildungssystems	382
1.5 Theorieansätze:	
Von Behinderungs-Bewältigung über Krisen-Verarbeitung zum Krisen-Management	386
1.6  Krisen-Management-Interaktionsmodell:	
Komplementärer 3-Schritte-Prozess zu Prävention, Intervention und gesellschaftlicher Schlüsselqualifikation	405
1.7  Krisen-Management-Interaktionsmodell:	
im Spiegel von BEST PRACTICE INTERNATIONAL	
• 1970 • 1981 • 1987 • 2003	410
1.8 Entwicklungen: National und International	412
1.9 Bilanz und Perspektiven	412
2. Initiierung, Institutionalisierung, Professionalisierung von  Krisen-Management in der Erwachsenen-/Weiterbildung <EB/WB>	
nach der bildungspolitischen Zäsur • 1970	415

2.1	Erste Legitimation einer Bildungsarbeit mit von Krisen -schon-betroffenen Menschen	415
2.1.1	Aufgabenverständnis der Weiterbildung im Spannungsfeld von realistischer, gesellschaftskritischer, sozialanthropologischer und reflexiver Wende	415
2.1.2	Ursprüngliche Zielgruppenarbeit im Prozesscharakter vom teilnehmerorientierten zum teilnehmerproduzierten Lernen Lernen – gegenwärtig Krisen-Management-Interaktionsmodell «KMIzLPK»	417
3.	Erste Konzeptionen von Zielgruppenarbeit «ZGA» an Volkshochschulen nach der bildungspolitischen Zäsur • 1970.....	423
3.1	Sonderpädagogik „für“ sog. Behinderte – Nürnberg • 1970	423
3.2	Clubarbeit „für“ sog. Lernbehinderte – Ludwigshafen • 1970	425
3.3	Freizeitangebote „für“ sog. geistig Behinderte – Bethel/ Bielefeld • 1970	426
3.4	Umweltbewältigung „für“ sog. Körperbehinderte – Frankfurt • 1970	426
3.5	Interaktion „mit“ -schon- und -noch nicht- betroffenen Lernenden: Zielgruppen-Interaktionsmodell Hannover	428
3.6	Synopse der fünf Modelle Zielgruppenarbeit «ZGA»	434
4.	Empirische Datenerhebung und Analyse von Lehr-, Lern- und Beratungs-Prozessen zur Erschließung des Krisen-Management-Interaktionsmodells zum Lernprozess  Krisenverarbeitung «KMIzLPK» in der Weiterbildung mittels methodisch begleiteter Beobachtung <ul style="list-style-type: none"> • Exemplarisch Krisen-Management-Interaktionsmodell Hannover • seit 1970 	437
4.1	Erster Schritt im  KMIzLPK: Stabilisierung Lernort: Eltern-Familien-Seminar „ <i>Warum gerade ich? – Leben mit unserem -schon- betroffenen Kind</i> “	437
4.1.1	Lernsituation	437

	4.2 Untersuchung der Bedeutung von Lernen in Problemlagen	
	Erster Schritt im  KMIzLPK: Stabilisierung	
	Lernort: Öffentliche Bildungs-Beratung	
	„Ich halte ,das' nicht länger aus! – Damit kann ich nicht leben!“ 444	
	4.2.1 Beratungssituation	444
	4.2.2 Merkmale der Lernsituation: Beratung	449
	4.3 Zweiter Schritt im  KMIzLPK: Integration	
	Lernort: Eltern-Kinder-Seminar	
	„Warum gerade wir? – Sprechen mit Nachbarn – Spielen mit Nachbarskindern“	451
	4.3.1 Lernsituation: Integration	451
	4.3.2 Maders Interferenzhypthesen zur Lernsituation	454
	4.3.3 Konstitutionsanalyse der Lernsituation	460
	4.3.4 Rollenspiele: Tonband-Protokoll I und – nach Evaluierung – Protokoll II	471
	4.4 Dritter Schritt im  KMIzLPK: Partizipation	
	Lernort: Öffentlichkeit • Messe • Infa • Expo • Kongress	
	„Messe Hannover – Brücke zum Miteinander Leben Lernen“	480
	4.4.1 Integrations-Runde Hannover	483
	4.4.2 Messe-Aktionen: Integrationsbrücke	486
	4.4.3 Begleituntersuchung und Medienecho	491
	4.4.4 DVD Presse, Rundfunk, Fernsehen: Messe-Magnet	
	Integrationsbrücke – Krisen-Management-Interaktionsmodell Hannover	502
5.	Repräsentative Erhebung und Analyse	
	der Weiterbildungs-Programmstruktur an Volkshochschulen	
	zur Erschließung des	
	 Krisen-Management-Interaktionsmodells	
	zum Lernprozess Krisenverarbeitung (KMIzLPK)	
	• 1979 • 1981 • 1983 • 1986	511
5.1	Präsentation und Dokumentation	
	beim ersten BMBW-Weiterbildungs-Kongress:	
	<i>Soziale Integration: Wechselseitiges Lernen</i>	511

5.2	Einführung in den BMBW-Weiterbildungs-Kongress und in die Projektkonzeption der Bundesrepublik	513
5.3	Ergebnisse der Bestandsaufnahme Bundesrepublik Soziale Integration durch Weiterbildung	520
5.4	Einführung und Ergebnisse der Bestandsaufnahmen England, Frankreich, Italien, Schweden, USA, V. von Blumenthal	537
5.5	Abschluss-Bericht über den ersten Weiterbildungs-Kongress	543
6.	Erhebung, Dokumentation, Analyse von BEST PRACTICE INTERNATIONAL zur Evaluation des Krisen-Management-Interaktionsmodells zum Lernprozess Krisenverarbeitung «KMIzLPK» • 1981 - • 1986 und • 2003	557
6.0	Examensarbeit Alexandra Scharffenoth Krisen-Management und Integration ist lehr- und lernbar	557
6.1	Interview mit Initiatoren der ersten Stunde Min.Dirg. Dr. A. Vulpius BMBW, Dr. H. Tietgens PAS, Dr. E. Nuissl DIE, Dr. Erika Schuchardt Autorin	557
6.2	Interview mit der Autorin Dr. Erika Schuchardt	557
6.3	Ausstellung und BMBW-Kongress STOLPER-STEINE ZUM UMDENKEN Erster Weiterbildungs-Kongress <i>Soziale Integration:</i> <i>Wechselseitiges Lernen</i> im Wissenschaftszentrum Bonn: • Ausstellung BEST PRACTICE INTERNATIONAL: An-Stöße • Kongress Soziale Integration: Schritte aufeinander zu • Begleitforschung: Interviews mit Besuchern/Experten	557
6.4	Weltweite Ausstellung DIALOG IM DUNKELN • Unsichtbares komplementär entdecken • Arbeitsplätze schaffen und teilen	573
6.5	An-Stoß und Appell Begegnungszentrum HEPHATA: TUE DICH AUF • 100 Jahre Tag- und Nacht-Adresse • Miteinander leben, einander begegnen und be-greifen lernen .	583
6.6	Vom Laienspiel zum CRÜPPEL-CABARET: Theaterarbeit und Projektstudiengang zur Integration	598

	6.7 INTEGRATIVES PROJEKT-STUDIUM Bethel zum Krisen-Management-Interaktionsmodell Hannover im FB Allgemeine Erziehungswissenschaft	607
	6.8 Service Learning – „HELP‘ ZEIT-SPENDE junger Leute: Vom Service Learning Center an Hoch-/Berufs-/Schulen zur Krisen-Management-Pädagogik	617
	6.9 30 Jahre FID – FREIWILLIGE SCHULE FÜR LEBEN Bürger-Engagement für eine menschlichere Stadt	625
	6.10 Wo man sich trifft: im CAFÉ LAHR; wo man wohnt, wie jeder andere auch – Integration im Alltag erlernen	633
	6.11 Von der Aktion „Sorgenkind“ zur Aktion „MENSCH“ Aufklärung durch TV-Spots, Ausstellungen, Aktionen	638
	6.12 Niedersachsen-Initiative: DEMOKRATIE LEBEN, RECHTE NUTZEN LERNEN „Nichts über uns ohne uns – wir wählen mit!“	642
	6.13 Schuchardts Culture Parade: Integrations-Gipfel Berliner Reichstag – Dialog in der Werkstatt der Demokratie und an den Kulturstätten der Bundeshauptstadt • seit 2000	647
	6.14 Strategien zur Ermöglichung von Krisen-Management: Öffnung des Reichstags DEM DEUTSCHEN VOLKE zum Integrations-Gipfel	659
	6.15 Olympiade der Hoffnung PARALYMPICS: Mitmachen gemäß der Ursprungsidee: „Gleichklang von Körper, Geist und Seele“: Sydney • 2000; Salt Lake City • 2002, Athen • 2004	665
	6.16 AKTIONSJAHRE – national, europäisch, weltweit – United Nations Decade: MITEINANDER LEBEN LERNEN	671
	6.17 „Usable“ – Transatlantischer Ideen-Wettbewerb der Körber-Stiftung • „Adopt an Idea“ – Bürger-Engagement in der Neuen Welt 2001/02 • „Adopt an Idea“ – Zusammen leben – Integration in Vielfalt 2003/04	676
	7. Krisen-Management kollektiv: Exemplarisch im Parlament des Deutschen Bundestages:	679
	7.1 Tschernobyl – 10 Jahre danach	679
	7.2 Organ-Transplantations-Gesetz (TPG)	681

	7.3	Frauenbeschneidung – Menschenrechtsverletzung	681
	7.4	Bericht der Enquete-Kommission 'Recht und Ethik der modernen Medizin'	685
	7.5	Kosovo-Flüchtlingslager	686
	8.	Rückblick und Ausblick: Krisen-Prävention, Krisen-Intervention und Krisen-Management: Konzeption zur Aus-, Fort- und Weiterbildung – auch in der Politik	687
	A.	ANMERKUNGEN	693
	B.	LITERATUR*	701
	C.	KRISEN-MANAGEMENT und INTEGRATION kategorisiert nach ACHT KOLUMNEN-TITELN der JAHRHUNDERT-BIBLIOGRAPHIEN (KTJB 1 - KTJB 8)*	
		• über 2000 Lebensgeschichten • Krisenverarbeitung • Integration	
		- alphabetisch, inhaltlich, zeitlich gegliedert und annotiert	
		- s. nachfolgende Doppelseite	701

* Teil B und C nicht im Buch. Die vollständigen Dokumente finden Sie unter
<http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/schuchardt03-01.pdf> und auf DVD (Bd. 1).



KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION KATEGORISIERT NACH



8 KOLUMNEN-TITELN der JAHRHUNDERT-BIBLIOGRAPHIEN <KTJB 1 - KTJB 8>
zu • LEBENSGESCHICHTEN • KRISENVERERBETUNG • INTEGRATION



Gegliederte Bibliographie: 2000 Lebensgeschichten in 3 Kategorien:

- Kritische Lebensereignisse **K¹-K⁵**
- Langfristige Krankheiten **K⁶-K¹¹**
- Beeinträchtigungen/Behinderungen **K¹²-K¹⁷**



Alphabetische Bibliographie: 2000 Lebensgeschichten

- Autor
- Titel
- Krisen-Ereignis **K¹-K¹⁷**



Gegliederte Bibliographie: Krisenverarbeitung Lebens-LAUF-Krisen
eher vorhersehbar an Schaltstellen der Lebensgeschichte



Gegliederte Bibliographie: Krisenverarbeitung Lebens-BRUCH-Krisen
eher **un**vorhersehbar an Rissen der Lebensgeschichte **vor** 1970



Gegliederte Bibliographie: Krisenverarbeitung Lebens-BRUCH-Krisen
eher **un**vorhersehbar an Rissen der Lebensgeschichte **nach** 1970



Gegliederte Bibliographie: Krisenverarbeitung Lebens-BRUCH-Krisen
eher **un**vorhersehbar an Rissen der Lebensgeschichte **seit** 1980



Alphabetische Bibliographie: Integration



Auswahl-Bibliographie: Audiovisuelle Medien

Quellen

- Handbibliographierung (bis 1989 zur CD-ROM-Einführung)
aus „Deutsches Bücherverzeichnis“ (1911-1965, 44. Band)
aus „Deutscher Bibliographie“ (ab 1966, 45. Band)
aus Zeitschriftenindex „Dietrich“
- Datenbanken SOLIS, PSYNDEX, PSYINFO u.a.
- Bibliothekskataloge im Deutschen Bundestag Bonn, Berlin
- Die Deutsche Bibliothek



© Erika Schuchardt



KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION

8.2003

Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie
Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung
DVD • mit Jahrhundert-Bibliographien • mit AV Best Practice International





KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION KATEGORISIERT NACH

8 KOLUMNEN-TITELN der JAHRHUNDERT-BIBLIOGRAPHIEN <KTJB 1 - KTJB 8>
zu • LEBENSGESCHICHEN • KRISENVERERBETUNG • INTEGRATION



Lebensgeschichten aus einem Jahrhundert **seit 1900**
3 Kategorien gegliedert nach 17 Krisen-Ereignissen **K¹-K¹⁷**

KTJB 1



Lebensgeschichten aus einem Jahrhundert **seit 1900**
alphabetisch **K¹-K¹⁷**

KTJB 2



Ü I: Lebens-LAUF-Krisen **seit 1945**
Theorieansätze zur **PRÄVENTION, INTERVENTION,
BEGLEITUNG DER BEGLEITER****

KTJB 3



Ü II: Lebens-BRUCH-Krisen **vor** bildungspolitischer Zäsur **1970**
Theorieansätze, primär **BEHINDERUNGS-BEWÄLTIGUNG**
• Beeinträchtigungen/Behinderungen siehe auch **K¹²-K¹⁷**

KTJB 4



Ü III: Lebens-BRUCH-Krisen **nach** bildungspolitischer Zäsur **1970**
Theorieansätze, Coping-Modelle zur **KRISEN-VERARBEITUNG**
• Langfristige Krankheiten siehe auch **K⁶-K¹¹** • Behinderungen wie zuvor
• Kritische Lebensereignisse siehe auch **K¹-K⁵**

KTJB 5



Ü IV: Lebens-BRUCH-Krisen **seit 1980**
Erweiterte Theorieansätze zu **KRISEN-MANAGEMENT**

KTJB 6

- Anschläge, Angriffe, politisch, religiös, kriminell motiviert • Natur-, Umwelt-, technische Katastrophen
- Verletzung der Menschen-Rechte, der Ehre, des Berufs-Wissenschafts-Ansenehms • Gewalt, sexueller Mißbrauch bei Kindern
- Verfolgung, Vertriebung, Gefangensein, Folter, Gewalt • Arbeitslosigkeit und Mobbing • Kinderlosigkeit



Integrations-Pädagogik und Integrations-Andragogik **seit 1945**
alphabetische Auswahl-Bibliographie

KTJB 7



Auswahl-Bibliographie: Audiovisuelle Medien

KTJB 8



Quellen-Erschließung

- Die Deutsche Bibliothek: Z39.50-Gateway: <http://z3950gw.dbf.ddb.de>
- Online-Katalog für die Deutsche Bücherei Leipzig: <http://dbi-opac.ddb.de>
- Online-Katalog für die Deutsche Bibliothek Frankfurt a.M.: <http://dbf-opac.ddb.de>
- Deutsches Institut Erwachsenenbildung: www.die-bonn.de
- Verlag Vandenhoeck & Ruprecht: www.vandenhoeck-ruprecht.de
- Autorin: www.prof-schuchardt.de



© Erika Schuchardt



KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION

Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie

Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung
DVD • mit Jahrhundert-Bibliographien • mit AV Best Practice International



8.2003



VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN UND GRAPHISCHEN DARSTELLUNGEN

- • 1802 Heiligenstädter Testament, L. van Beethoven
- • 1824 la nona Sinfonia è stato composita da un handicappato
- • 1824 • 1945 • 1989 Autograph der 9. Symphonie L. v. B.s
- • 2003 L. v. B.s 9. Symphonie: Aufnahme in das UNESCO-Welterbeverzeichnis
- Krise: Begriff und Komplementär-These – L. v. B.s 9. Symphonie
- Krise: Begriff und Komplementär-These – Archetypus Spiral-Weg
- Krise: Begriff und Komplementär-These – chinesisches Yin Yang Zeichen
- Initiatoren der ersten Stunde
- Lebens-LAUF- und Lebens-BRUCH-Krisen in der Biographie
- Lebens-LAUF-Krisen eher vorhersehbar an Schaltstellen der Lebensgeschichte
- Lebens-BRUCH-Krisen eher unvorhersehbar an Rissen der Lebensgeschichte
- • 1962 Schüler-Auszeichnung: 1. Preis im Regionalwettbewerb
- Von der Assimilation zur Integration/Partizipation
- Integration/Partizipation: Begriff und Modell
- Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung <KMlzLPK> A
- Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung <KMlzLPK> B
- Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung als komplementärer 3-Schritte-Prozess <KMlzLPK> C
- KMlzLPK als komplementärer 3-Schritte-Prozess C I
- KMlzLPK als komplementärer 3-Schritte-Prozess von Krisen -schon- betroffener Menschen C II
- KMlzLPK als komplementärer 3-Schritte-Prozess von Krisen -noch- nicht betroffener Menschen C III
- Krisen-Management – vergrabener Archetypus
- Krisen-Management – Paradigmenwechsel
- Krisen-Management – Integral des Gesamtbildungs-Systems
- Krisen-Management – Gesellschaftliche Schlüsselqualifikation
- Krisen-Management – Konstituierung interdisziplinärer Krisen-Management-Pädagogik/-Andragogik
- Krisen-Management – Konstituierung KMlzLPK - Päd-/Andragogik
- Bundesweite Erhebung zur Programmstruktur an Volkshochschulen
- Entwicklung der VHS-Programmstruktur • 1979 • 1981 • 1983

- **Spiral-Weg der Leser und Leserinnen**
- **Lebenswelt der Auto-/Biographen zur Krisenverarbeitung**
- **Erscheinungsjahr, Anzahl und Themen der Auto-/Biographien**
- **Erzähl-Perspektiven I-V und Krisen-Ereignisse in Zahlen**
- **Themen-Wandel in den Auto-/Biographien zur Krisenverarbeitung**
- **Spiral-Darstellung Krisenverarbeitung als gesellschaftliche Interaktion**
- **Symbole für die Erzähl-Perspektiven I-V der Biographen**
- **Übersicht: Gliederung der Jahrhundert-Bibliographie der Lebensgeschichten nach Krisen-Ereignissen K 1 – K 17**
- **Spiral-Weg der Auto-/Biographen der Lebensgeschichten**
- **Doppel-Helix – Komplementär-Spirale des Lebens – Bauplan der Organismen, James Watson 1953**
- **Läuterungs-Berg und Höllen-Schlund, Botticelli, Florenz 15. Jh.**
- **Komplementär-Spirale zum Himmel – World trade Center, Entwurf Daniel Libeskind 2003**
- **Komplementär-Spirale in der gläsernen Reichstagskuppel, Sir Norman Foster, Berlin 1999**
- **Erlösungs-Spirale aus Faust II, Insz. Stein**
- **Jesus, 12-jährig auf dem Spiral-Weg zur Erkenntnis, Bertinone, Italien 15. Jh.**
- **Spiral-Erscheinungen auf dem Erleuchtungspfad Sudamas, Indien 18. Jh.**
- **Spiral-Aufgang zum Minarett, Irak, 9. Jh.**
- **Pilgrim's Progress zum himmlischen Jerusalem, Bunyans, England 19. Jh.**
- **Bodenlabyrinth in der Kathedrale Chartres, 11. Jh.**
- **Spiral-Treppe zu den Vatikanischen Museen und Bibliotheken, Rom 1932**
- **Spiral-Schwelle zum Megalith-Tempel, Malta um 2400 v. Chr.**
- **Spirale – Atmungsferment, das das Sonnenlicht zum Leben bringt, 21. Jh.**
- **Komplementär-Spiralen – Botschaft und Appell, in Stein, in Glas, in Molekülen des Lebens**
- **Spiral-Schlange – drittes Auge der erleuchteten ägyptischen Pharaonen, 3000 v. Chr.**
- **Illustrationen zu BEST PRACTICE INTERNATIONAL zu 18 Film-Dokumenten**

Vorbemerkungen zur 8. Auflage

Es geschieht nicht allzu häufig, dass ein Fachbuch, zumal ein Doppel-Band, nach einem Vierteljahrhundert in einer achten Auflage erscheint. Oft ist das Thema nicht mehr aktuell oder der wissenschaftliche Diskurs ist weiter gegangen, das Buch selbst zu einem Stück Wissenschaftsgeschichte geworden.

Anders hier: Das Buch von Erika Schuchardt zur Krisenverarbeitung hat nichts von seiner Aktualität eingebüßt und besticht nach wie vor durch die plausible Präsentation von Bearbeitungsstrukturen, abgeleitet und gestützt von Fallanalysen und theoretischen Verknüpfungen. Der Autorin ist es gelungen, den ursprünglichen Ansatz – den ‚Umgang‘ mit Behinderungen – zu einem generalisierten Zugang zu Krisen, Lebenskrisen und Verarbeitungsprozessen der Individuen und der sozialen Kontexte sowie anwachsender globaler gesellschaftlicher Krisen- und Konfliktsituationen weiterzuentwickeln. Der ursprünglich mit dem Buch verbundene Zielgruppenansatz hat sich erweitert zu einem Ansatz an individuellen wie kollektiven Problem-Fällen, -Aspekten und -Perspektiven. Lernen ist danach nicht mehr zielgruppenbezogen definiert, sondern sowohl als selbst-organisierte wie gleicherweise innovative Herausforderung zur Auseinandersetzung mit dem von Erika Schuchardt so bezeichneten *Krisen-Management*. Sie können – bezogen auf eigene Lebenssituationen und gesellschaftliche Konfliktsituationen – als ‚Krise und Chance‘ begriffen werden.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, Nachfolgeeinrichtung der ‚Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes‘, welche die erste Auflage in der Reihe Theorie und Praxis publizierte, widmet sich diesem speziellen pädagogischen Ansatz mit Erwachsenen in unterschiedlicher Weise, nicht nur mit Publikationen, sondern auch mit Forschungsprojekten und Materialentwicklungen. Auch die Formen der diskursiven Auseinandersetzung mit Krisenverarbeitung wie etwa Tagungen und Workshops stehen auf dem Programm des Instituts. Ganz zu schweigen von den neuen Medien, an denen sich auch die hier vorliegenden beiden Bände orientieren: Mit der dem Band 2 beiliegenden DVD werden auch Bilder, Gesichter, Gespräche und Eindrücke anderer sinnlicher Art sowie Best Practice Modelle – national wie international – mitgeliefert. Nach 25 Jahren ein fortlaufendes Beispiel der Innovation.

Bonn, im Juli 2003

*Ekkehard Nuissl von Rein
Wissenschaftlicher Direktor des
Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung*

Geleit zur 1. Auflage 1980

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

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

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

Das Neuartige der Erörterung eines bisher verdrängten Themas verlangt eine weit ausdifferenzierte Darstellung und das Begründen seiner Dringlichkeit. Das hat veranlasst, die Arbeit von Erika Schuchardt mit nur sehr behutsamen Kürzungen in zwei Bänden in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung aufzunehmen. Auf den ersten Blick und für den Außenstehenden dürfte zweifellos der mittlere Teil, die Wiedergabe und Interpretation der Biographien Behindter und ihrer Bezugspersonen und das daraus entwickelte Krisenverarbeitungsmodell das unmittelbare Interesse auf sich ziehen. Diesen Teil möglichst ungetkürzt zu bringen erschien angebracht, weil er in einmaliger Weise lebensgeschichtliche Prozesse und Problemlagen zu vergegenwärtigen vermag. Ohne diese detaillierte Vergegenwärtigung wäre wohl kaum ein Eindruck davon zu vermitteln, mit welchen Problemverstrickungen zu rechnen ist, mit welcher Intensität Problemverarbeitung erfolgen kann und welche unwägbaren Chancen gegeben sind, die Phasen der Annahme, der Aktivität und Solidarität zu erreichen. Ebenso unumgänglich erschien es aber auch, die Prämissen des wissenschaftstheoretischen und erkenntnismethodischen Zugriffs zu explizieren, die den Rahmen für die lebensgeschichtlichen Analysen abgeben.

Das der Arbeit zugrunde liegende Erklärungsmodell des symbolischen Interaktionismus kommt den spezifischen Schwierigkeiten des Themas besonders entgegen. Es ist aber kein „Spezialschlüssel“ für die Probleme einer Arbeit mit

Behinderten. Seitdem ein solches interpretatives Paradigma wissenschaftliche Anerkennung findet, eröffnen sich neue Möglichkeiten, Erwachsenenbildung generell wissenschaftlich zu erschließen. Wenn im ersten Teil dieses Bandes der Erklärungsansatz des symbolischen Interaktionismus eingeführt wird, so wird damit ein Anwendungsfall für einen wissenschaftsmethodischen Angang vorgelegt, der den Bedingungszusammenhängen von Erwachsenenbildung durchgehend besonders adäquat ist. Es sollte das Interesse verstärken, die Ergiebigkeit des Ansatzes weiterhin zu erproben. Er wird deshalb auch für mehrere der nächsten Publikationen dieser Reihe bestimmt sein, bei der Analyse von Bildungsurlaubsveranstaltungen ebenso wie bei grundsätzlichen Erörterungen zum Leitprinzip der Teilnehmerorientierung oder zur Zielgruppenarbeit.

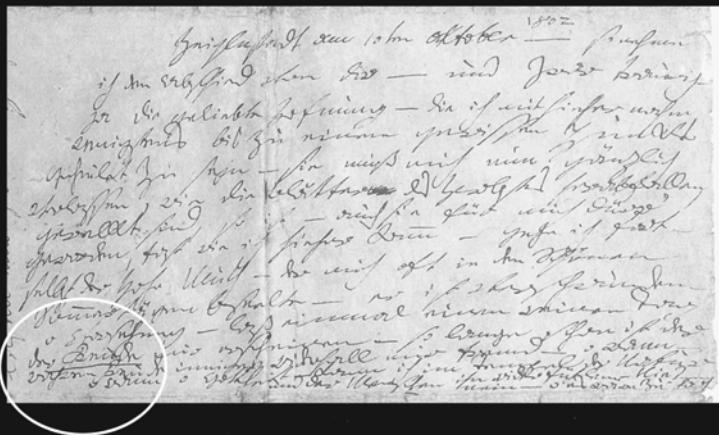
Das für die Erwachsenenbildung allgemein Exemplarische kommt auch im dritten Teil der Arbeit zur Geltung. Wenn darin gezeigt wird, wie Bildungsarbeit mit Behinderten konkret aussehen kann, so ist dies zum einen notwendige Verdeutlichung der praktischen Konsequenzen einer umfassenden Problemanalyse. Die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

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

Frankfurt 1980

Hans Tietgens
Begründer der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“
Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle
des Deutschen Volkshochschul-Verbands

Dr. Brüder



Heiligenstädter Testament



Einführung: Krisen – auch ein verborgener Reichtum

Wer war das doch? – Das ist doch gleich: ... ! So titelt allwöchentlich die FAZ.

Wer war der Mensch, der schon 25 Jahre vor seinem Tod, 31-jährig, verzweifelt, erstickend an Todesgedanken zur Feder greift und aus Gründen der Selbstrechtfertigung sein Testament – seine Biographie (!) (siehe Abb. S. 24) – als Brief an uns, die Nachwelt, schrieb:

„O ihr Menschen die ihr mich für Feindseelig störisch oder Misanthropisch haltet oder erkläret, wie unrecht that ihr mir, ihr wißt nicht die geheime ursache von dem ... überblick eines dauernden Übels ... ach, wie wär es möglich, daß ich <den> die Schwäche eines Sinnes angeben sollte, ...doppelt Wehe that mir mein unglück, indem ich dabey verkannt werden muß, ... wie ein Verbanter muß ich leben, ... es fehlte wenig, und ich endigte selbst mein Leben –“

Dieser Mensch, der die Kraft zum Aufstand gegen das „*dauernde Übel*“, gegen sein „*Unglück*“ fand, antwortete in seinem Testament:

„nur sie die Kunst, sie hielt mich zurück, ... so fristete ich dieses elende Leben – wahrhaft elend, ...“

Dieser Mensch endete mit dem Zukunftswunsch an die Familie:

„Mein Wunsch ist, ... emphelt euren <nach> Kindern Tugend, sie nur allein kann glücklich machen, nicht Geld; ich spreche aus Erfahrung, sie war es, die mich selbst im Elende gehoben, ihr Danke ich nebst meiner Kunst, daß ich durch keinen Selbstmord mein Leben endigte - lebt wohl und liebt euch, -“

Dieser Mensch, der uns mitnimmt auf seinem Weg in isolierende Stille, bedingt durch wachsende Ertaubung, war – der Leser hat es vielleicht erraten – *Ludwig van Beethoven*. Er führt uns in sein „*Verbanntsein*“ aufgrund gesellschaftlich zugewiesener Barrieren, z. B. als „*menschenfeindlich*“ abgestempelt zu sein, er bestätigt die Binsenweisheit:

Man ist nicht behindert, man wird dazu gemacht,
alltäglich 1000-fach durch die gesellschaftliche Umwelt,
lebenslang dazu verurteilt, ein Behinderten-Dasein führen zu müssen.

La Nona Sinfonia è stata composta da un handicappato.

Gli handicappati
si danno da fare.
Peccato non aiutarli.

Centro Studi e Ricerche
DEVANZA & EMARGINAZIONE
della Provincia di Milano
Corso Plebiscito 6
Telefono (02) 73.80.693

© Erika Schuchardt



KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION

Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie



Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung

DVD • mit Jahrhundert-Bibliographien • mit AV Best Practice International

 DIE 8-2003

Dass Ludwig van Beethoven der Weg durch das Leiden, durch das Dunkel seiner Krise „Leben lernen mit Taubheit“ gelang, offenbart er uns nicht nur in seiner großartigen 9. Symphonie (s. Abb. S. 26), sondern auch in der Offenlegung seines mühseligen Lernweges einer Krisenverarbeitung, die ein Vierteljahrhundert lang andauerte. Schon der Schlussatz des *Heiligenstädter Testaments'* deutet die Wegrichtung an:

„Heiligenstadt am 10ten ocktober 1802 so nehme ich den Abschied ... und Zwar traurig – ja die geliebte Hoffnung – ...selbst der Hohe Muth – er ist verschwunden – o Vorsehung – laß einmal einen (reinen)Tag der Freude mir erscheinen – so lange schon ist der wahren Freude inniger widerhall mir fremd – o wann – o Wann o Gottheit – kann ich im Tempel der Natur und der menschen ihn wider fühlen – Nie? – nein – o es wäre zu hart“

Ohne Punkt, Strich, Zeichen endet hier der **Aufschrei** des ertaubenden Beethovens in beschwörender Anrufung der Vorsehung – „laß einmal einen reinen Tag der Freude mir erscheinen“ – und der Gottheit – „o wann o Gottheit“ – bis zur *Aufbäumung* gegen sein verzweifelndes „*Nie?*“ in der doch noch verborgenen noch nicht verschwundenen Kraft der ungebrochenen „*Hoffnung*“: „nein – o es wäre zu hart“.

Vergleichbar einem Wunder hört die Welt fast ein Vierteljahrhundert danach im Mai 1824 Beethovens **Auferstehungs-Musik**, die wie ein Sonnengesang die Botschaft der Freude und der weltumspannenden Solidarität im mühselig abgerungenen Final-Vokal-Satz der 9. Symphonie verbreitet, anerkennt man dieses Werk 1972 als Hymne Europas – möglicherweise dermaleinst als Hymne der Welt – und ehrt es jüngst in Berlin durch die Aufnahme in das UNESCO-Welterbeverzeichnis. Nicht zuletzt die Landsberger Skizzenbücher zu diesem Werk belegen als autobiographisches Material das qualvoll zweifelnde Ringen, den nie enden wollenden Aufschrei – siehe schon den Schlussatz im *Heiligenstädter Testament* (s. Abb. S. 24) – und die Suche nach ungestillter Freude:

Als endlich die Entscheidung für den *vokalen* Schlussatz gefallen ist – zum ersten Mal wurde die menschliche Stimme in eine Symphonie einbezogen – beginnt das erneute Ringen Beethovens um die Einführung der Singstimmen zur „*Ode an die Freude*“ als Folge auf den instrumentalen Teil, was er durch ein Rezitativ zu lösen versucht, wenngleich er lange „sprachlos“ um Worte der Einführung ringt. Das *Skizzenbuch Mus. ms. autograph. 8* ist Beethovens autobiographisches Zeugnis:

„laßt unß das lied des unsterblich Schillers Singen Freude! Freude Freude schöner Götterfunken...“ (s. 8/1, S. 51) aber verwirft er bald: „*Nicht diese Töne, fröhlichere Freude!*“ *Freude schöner Götterfunken* (s. 8/1, S. 52) wird zum Leit-

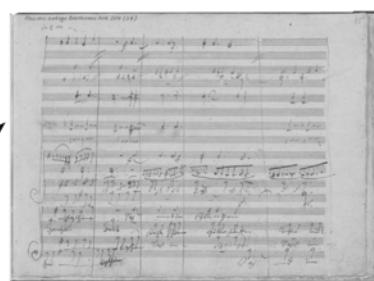
• 2003 LUDWIG VAN BEETHOVENS 9. SYMPHONIE:
AUFNAHME IN DAS UNESCO WELTERBEVERZEICHNIS –
DAS GEDÄCHTNIS DER WELT



- 1824 AUTOGRAPH DER 9. SYMPHONIE LUDWIG VAN BEETHOVENS
- 1945 ENDGÜLTIG ZERTRENNT BEI DER TEILUNG DEUTSCHLANDS
- 1989 WIEDERVEREINT – EIN SYMBOL



Mus.ms.autogr.Beethoven Artaria 204(3a),S.84,T.694-698
im Ostteil der geteilten Stadt Berlin



Mus.ms.autogr.Beethoven Artaria 204(3b),S.85,T.699-703
im Westteil der geteilten Stadt Berlin

© Erika Schuchardt



KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION

 8-2003

Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie

Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung

DVD • mit Jahrhundert-Bibliographien • mit AV Best Practice International

motiv für den endgültigen Wortlaut: „*O Freunde, nicht diese Töne!, Sondern laßt uns angenehmere anstimmen, und freudenvollere!*“ Damit wird die vorangehende, eher bedrohlich schrill dissonante Musik des Schreckens entschieden zurückgewiesen und dem Hymnus der Freude weit Tür und Tor geöffnet: „*Freude schöner Götterfunken, Tochter aus Elyseum, wir betreten feuertrunken himmlische dein Heiligtum!*“ Fast glaubt man, selbst Ohrenzeuge des Jubelausbruchs Beethovens zu sein, wenn man auf seine Skizze stößt: „*Ha dieses ist es Ha Es ist nur (!) gefunden. Ich selbst werde vorsingen Freude schöner ...*“ (S. 70) (s. Abb. S. 28: Ausschnitte aus Skizzenbuch Mus. ms. autogr. Beethoven 8/1 [z. Zt. Krakau], S. 51, 52; Landsberg 8/2 [Berlin, SBB], S. 69, 70, 75, 92).

Es bleibt das Geheimnis des Lernprozesses durch Krisen, ob Beethovens Botschaft der 9. Symphonie als Botschaft völkerverbindende Solidarität und Freude, Beethovens Neugeburt, ja sein schöpferischer Sprung aus der ihn verbannenden Ertaubung und seiner bitteren Krisenerfahrung war.

Sich offenbarend schreibt er am 19. September 1815 aus Wien in einem Brief an *Gräfin Marie Erdödy* in Jedlesee:

„... und so tröste ich mich und zugleich spreche ich Ihnen nun auch Trost zu, wir endliche mit dem unendlichen Geist sind nur zu Leiden und Freuden geboren und beynah könnte man sagen, die ausgezeichneten erhalten durch Leiden Freude“ (Anmerkungen der Autorin: Unterstreichung analog dem Heiligenstädter Testament)

Ich wage schon hier die Kernaussage der beiden *Komplementär-Thesen*, *individuell wie kollektiv*, die ich im vorliegenden Doppel-Band vielfältig aus Auto-/Biographien eines Jahrhunderts zu belegen suche, erneut auch im Blick auf Ludwig van Beethoven:

Krisen – auch ein verborgener Reichtum

Ludwig van Beethovens 9. Symphonie

- auch ein schöpferischer Sprung aus der Krise des Verbanntseins durch zunehmende Ertaubung
- auch Aufstand: „Wie ein Verbannter muss ich leben“
- auch Auferstehung und Neugeburt zum Durchbruch, damit leben zu wollen: „Ich selbst werde vorsingen Freude“

An dieser Stelle eine kulturgeschichtliche Annotation: Das weitere Schicksal der zweibändigen Partitur zur 9. Symphonie – Beethoven-Autograph Landsberg Skizzenbuch 8/1, 8/2 – ist auf andere Weise ebenfalls mit erfolgreicher Krisenverarbeitung verknüpft. In der Zeit der Teilung Deutschlands in Ost und West



KRISE: BEGRIFF UND KOMPLEMENTÄR-THESE

KRISE und CHANCE

im Deutschen zwei Begriffe



im Chinesischen ein Zeichen

Krisen – auch ein verborgener Reichtum

Ludwig van Beethovens 9. Symphonie

– auch ein schöpferischer Sprung
aus der Krise des Verbanntseins
durch zunehmende Ertaubung



Ludwig van Beethovens 9. Symphonie –
Das Gedächtnis der Welt – Memory of the world
UNESCO-Welterbezeichen

2003

Der von Krisen -schon- betroffene Mensch
ist eine Herausforderung für die Gesellschaft –
komplementär gilt:

die Gesellschaft der –noch nicht– betroffenen Menschen
ist eine Herausforderung für den -schon- betroffenen Menschen –
analog der Komplementarität im Symbol des chinesischen Yin Yang

Erika Schuchardt



war die Partitur schicksalhaft auf beide Teile Deutschlands verteilt: Die Mauer zwischen dem Ost- und dem Westteil von Berlin zog über mehrere Jahrzehnte einen Riss quer durch die berühmt gewordene Doppelfuge im Final-Vokal-Satz, in dem Beethoven ja gerade die beiden musikalischen Hauptthemen „Freude“ (Schillers Ode) und „völkerverbindende Solidarität“ („Seid umschlungen, Millionen“) in kontrapunktischer Verflechtung gleichzeitig zum Erklingen brachte. Symbolträchtig wurden mit der Überwindung der Teilung Deutschlands und der Zusammenführung der beiden Staatsbibliotheken zur heutigen *Staatsbibliothek zu Berlin – Stiftung Preußischer Kulturbesitz* – die zertrennten Teile des Autographs der 9. Symphonie wieder zueinander gefügt (s. Abb. S. 30).

Das Thema des vorliegenden Doppel-Bandes ist *Weg* und *Ziel* zugleich: „**Krisen-Management und Integration**“ sind Appell und zugleich Suche nach Wegen, zutreffender: nach *Schritten aufeinander zu*. Es bleibt die Schlüsselfrage: *Wer* tut den ersten Schritt? Wir müssen nicht erst *Paul Watzlawicks* Interpretation von „*Virginia Woolf*“ nachanalysieren, wir erfahren es tagtäglich: Jede gelungene Ehe/Partnerschaft lebt davon und geht davon aus, dass jeder der Beteiligten bereit ist, jederzeit den *ersten Schritt* zu tun. Dass dies nur noch in jeder vierten Partnerschaft gelingt, zeigt erst recht die Notwendigkeit, „*zusammen leben – Integration in Vielfalt*“ wirklich von Grund auf lernen zu wollen, das heißt, es sich abzufordern. Dies gilt nicht nur für den individuellen Bereich, sondern auch kollektiv.

Noch schwerer wird es, wenn neben den Partnerschafts-Krisen, neben den alltäglichen, eher *vorhersehbaren* Krisen im Lebens-LAUF (s. Abb. S. 32) die eher *unvorhersehbaren* Krisen als Lebens-BRÜCHE wie aus heiterem Himmel hereinbrechen, blitzartig unser durch Normen geordnetes Leben zerstören und uns – Beethoven vergleichbar – unfreiwillig in Isolierung verbannen.

Solche – von mir so bezeichneten – **Lebens-BRUCH-Krisen** sind zum Beispiel die Geburt eines kranken oder beeinträchtigten Kindes, Folgen eines Unfalls, Verlust des Arbeitsplatzes, Zerstörung nach einem Terroranschlag. Existentiell zerbrochen liegt der von derartigen Krisen betroffene Mensch am Boden und ist von diesem lebensverändernden Augenblick an darauf angewiesen, seine Frage: „*Warum gerade ich?*“ als „*Leben lernen in Krisen*“ noch einmal neu zu entdecken.

Einige unter uns haben es geschafft, wenige darüber geschrieben, unbekannt bleibt die Zahl der von Krisen betroffenen Menschen, die mutterseelenallein auf sich gestellt ihren Weg aus der Krise nicht fanden, ihn abbrachen, aufgaben, vereinsamten, verelendeten. Dabei brauche ich nur zu



KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION

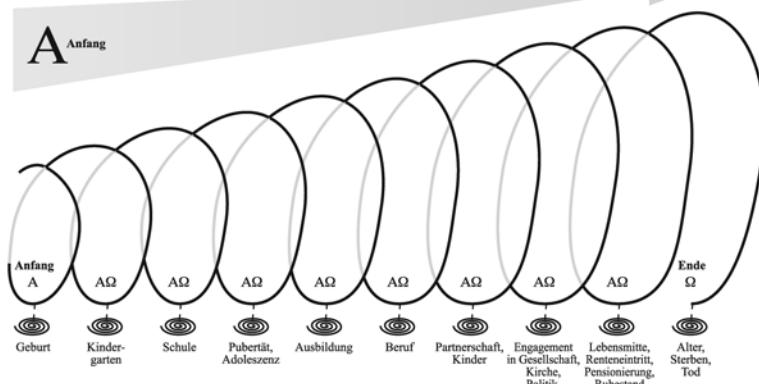
Lebens-LAUF-Krisen

eher vorhersehbar an Schaltstellen der Lebensgeschichte



Ω Ende

A Anfang



KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION

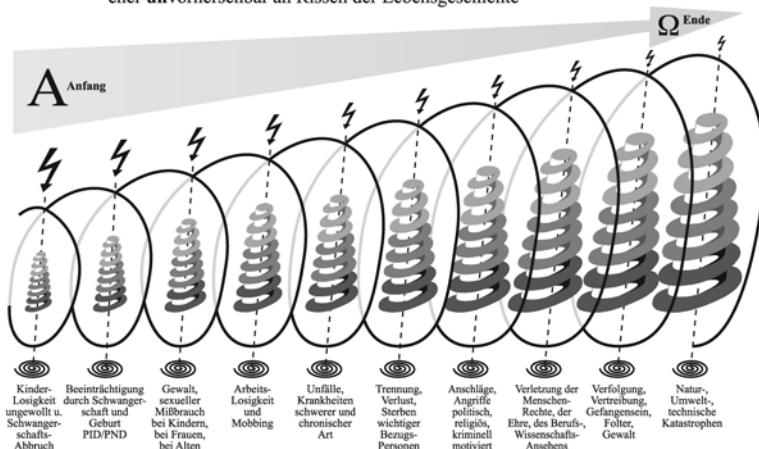
Lebens-BRUCH-Krisen

eher unvorhersehbar an Rissen der Lebensgeschichte



Ω Ende

A Anfang



erinnern an diejenigen Menschen, die allein rund um die **Milleniums-Wende** von sogenannten *Schlagzeilen-Krisen* betroffen waren. Exemplarisch nenne ich die -schon- betroffenen Menschen

- des Moskauer Theater-Geiseldramas
- der ostdeutschen Flutkatastrophe in den gerade wieder aufgebauten Gebieten
- des New Yorker Terroranschlags auf Tausende im World Trade Center
- der Erfurter Schülertragödie
- des Escheder ICE-Unfalls
- der Havarie des russischen Unterseebootes Kursk.

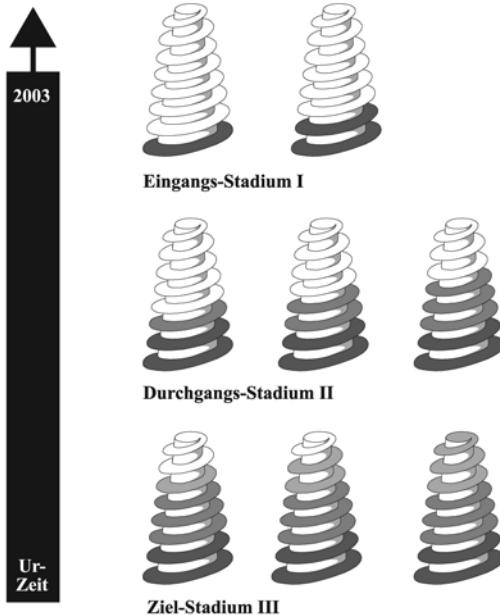
So sind weltweit viele -schon- betroffene Menschen unterwegs und entdecken mühselig neu: Sind Krisen möglicherweise auch ein *verborgener Reichtum*, auch eine *Chance* neben dem erlittenen Leid und der zur andauernd bedrohlichen Wirklichkeit gewordenen *Gefahr*? Dass in der Verarbeitung der Krise eine Chance liegt, offenbart der Stamm des Wortes Krise. Etymologisch stoßen wir nach *vom Gebssattel* auf eine alte Sanskrit-Wurzel, in der *κρίνειν* (»krinein«) „reinigen“, „klären“, „entscheiden“ bedeutet, vergleichbar den Prozessen der Katharsis – bei einer Krankheit mit ungewissem Ausgang, aber weichenstellender Zukunftsbedeutung. Die chinesische Schriftsprache hat dieser philosophischen Weisheit buchstäblich Zeichen gesetzt . Was wir im Deutschen mit zwei entgegengesetzten Begriffen, nämlich „Krise“ und „Chance“ zum Ausdruck bringen, ist im Chinesischen in einem einzigen Zeichen vereint, das Krise zugleich als Gefahr und Chance versteht (s. auch Abb. S. 34). Sie bilden eine unauflösbare – interdependente – Einheit. (Menschen, die sich mit traditioneller chinesischer Medizin – TCM – befassen, ist der ganzheitliche Ansatz vertraut, s. Literatur und DVD.) Jedoch bleibt die Krisenverarbeitung weitgehend angewiesen auf die Bereitschaft und demzufolge die Fähigkeit des von der Krise -schon- betroffenen Menschen, sich wirklich einzulassen auf den lebensgefährlichen wie Lebenschancen eröffnenden Durchgang durch den von Dunkelheiten verhüllten **Lernweg durch die Krise**.

Dazu bedarf es der *An-Stöße*: Die berühmten „*Schritte aufeinander zu*“ fallen nicht vom Himmel, sie können jedoch erlernt werden – vergleichbar dem Laufen Lernen eines Kindes, das den aufrechten Stand wollen und wagen muss, was der Theologe *Helmut Gollwitzer* in langen Jahren russischer Kriegsgefangenschaft aus seiner Glaubenshaltung neu entdeckte auf dem Wege seiner autobiographischen Veröffentlichungen von „... und führe mich, wohin du nicht willst“ hin zu „*Krummes Holz - aufrechter Gang*“.

機 ䷛ KRISE: BEGRIFF UND KOMPLEMENTÄR-THESE



機 ䷛ KRISEN-VERARBEITUNG
ein archetypischer Spiral-Weg



Immer wieder aufstehen, zuhören, bewahren, protestieren, reformieren, sich bewegen und bewegen lassen, dadurch Anstöße aufnehmen, setzen und wirken – das ist gelungene Lebenswirklichkeit eines Menschen, der *Krisen-Management und Integration* gelernt hat. In der berühmt gewordenen Definition des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen* heißt es bereits Mitte der 60er Jahre:

„Gebildet wird (nicht ist) jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft, die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“.

Übersetzt auf unsere Thematik: *Krisen-Management und Integration – Schritte aufeinander zu* – bedürfen des weichenstellenden ersten Schrittes! *Miteinander-leben-lernen* in der Europahymne aus Beethovens 9. Symphonie der *Ode an die Freude* als *Solidarität* („Brüderlichkeit“, heute also „Geschwisterlichkeit“) als Ausdruck gelungener Krisenverarbeitung in der 8. Spiralphase *Solidarität* besungen, bleibt immer auf wechselseitige An-Stöße angewiesen. Integration ist ein wechselseitiger – komplementärer – Prozess, symbolisiert im Yin Yang und im Sinne von *Weg* und *Ziel* die Basis dessen, was wir heute unter Partizipation verstehen (s. Abb. S. 38).

Wie können die **wechselseitigen An-Stöße** aussehen?

- *mitmenschlich* als Bereitschaft zum ersten Schritt im solidarischen Leben, Forschen, Handeln
- *ethisch* als Auseinandersetzung mit den Wurzeln solidarischen Handelns zur Einstellungs- und Bewusstseinserweiterung und zur Implementierung in die einzelnen Handlungsfelder
- *pädagogisch* als vielfältige Angebote an Lern-Orten zur Selbstregulierung, Begegnung, Deutungsmusterüberprüfung, Einstellungs- und Verhaltensänderung
- *wissenschaftlich* als unterschiedliche Forschungsansätze zur Erschließung derartiger Lernwege für Person, Gesellschaft und Staat
- *rechtlich* als Verwirklichung der Grundrechte für Lernwege zur Personwerdung, als Initiativen zur Umsetzung der Grundrechte in Rechtsvorschriften zur Gewährleistung von Integration und Partizipation in Bundes- und Landesgesetzen sowie auf internationaler Ebene im Völkerrecht.

Dass im Bereich des Krisen-Managements ein derartiger Forschungsansatz zur Integration der von Krisen –schon- betroffenen Menschen bereits vor knapp einem Vierteljahrhundert eingeleitet wurde, dazu ist der Name eines „untypischen“ Ministerialbeamten zu nennen, der den ungewöhnlichen

INITIATOREN DER ERSTEN STUNDE



Dr. Axel Vulpius, Ministerialdirigent im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft



Dr. Hans Tietgens, Direktor der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, des heutigen Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

© Erika Schuchardt



KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION 8-2003

Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie



Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung



DVD • mit Jahrhundert-Bibliographien • mit AV Best Practice International

ersten Schritt einschlug und schon 1979, also noch vor der Ausrufung des *Internationalen Jahres 1981*, noch vor der *UN-Dekade 1982-1992* und vor dem *Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderungen 2003* mit Weitsicht zukunfts-eröffnende Wege bahnte:

Ministerialdirigent Dr. Axel Vulpius.

Zwar stieß sein Forschungs-Anstoß zunächst in den einschlägigen Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht unbedingt auf Resonanz, auch aus der Sorge heraus, dass neue Projekte sich nur schwer zu Dauerangeboten entwickeln lassen; aber seine nachhaltig betriebene ministerielle Projektförderung und -förderung bewirkte, dass nicht zuletzt das nun in seiner erweiterten 8. Auflage vorliegende zweibändige Werk um die bundesweiten wie internationalen An-Stöße durch ausgewählte AV-Praxis-Modelle – *Best Practice International* – zur sozialen Integration bereichert werden konnte. Das erleichterte der Forschung die Erschließung des  *Krisen-Management-Interaktionsmodells* zum *Lernprozess Krisenverarbeitung (KMIzLPK)*. Solche Innovationen, das wurde mir als Mitglied des Deutschen Bundestages während zweier Legislaturperioden immer bewusster, sind nicht die Regel, sondern ein Glücksfall.

In dem hier in 8. überarbeiteter und erweiterter Auflage vorliegenden Doppel-Band der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ soll Krisen-Management und Integration mit Kopf, Herz und Hand erlebt, erlernt, bedacht und als Herausforderung und An-Stoß neuer Schlüssel-Qualifikation und Integral des Gesamtbildungssystems erkannt werden. Es bleibt das Verdienst des Begründers dieser Reihe

Professor Dr. Hans Tietgens,

die Bedeutsamkeit der Thematik frühzeitig erkannt und ihr erstmalig den Raum für zwei Bände erfochten und zukunftsweisend die Weichen für die Neuauflage eines Doppel-Bandes gestellt zu haben. Nicht zufällig charakterisiert der Nachfolger im Amt, *Ekkehard Nuissl von Rein*, 2002 in der Festschrift (S.6) die „Sprache“ des Begründers der Reihe, die sich „spiralförmig in den Gegenstand hineinwindet und ihn abgewogen, letztlich aber auch analytisch zerlegt ...“, und er resümiert: „Von allen Wissenschaftlern ... der ... Teildisziplin Erwachsenenbildung hat *Hans Tietgens* am meisten geschrieben“. Die Wirkung reicht über ein halbes Jahrhundert bis in die Gegenwart hinein.

危机 KRIZE: BEGRIFF UND KOMPLEMENTÄR-THESE

KRISE und CHANCE

im Deutschen zwei Begriffe



im Chinesischen ein Zeichen

Krisen – auch ein verborgener Reichtum

Der von Krisen –schon– betroffene Mensch
ist eine Herausforderung für die Gesellschaft
komplementär gilt:

die Gesellschaft der –noch nicht– betroffenen Menschen
ist eine Herausforderung für den –schon– betroffenen Menschen –
analog der Komplementarität im Symbol des chinesischen Yin Yang

Erika Schuchardt

Komplementarität als Grundvoraussetzung
kosmischen und damit auch menschlichen Daseins



dargestellt im chinesischen Yin Yang

- Gleichgewicht → Leben in Balance → Shalom
- Un-Gleichgewicht → Krankheit
- Trennung → Tod

Textsammlung Huainanzi (2. Jhd. v. Chr.)



Die Neuauflage des vorliegenden Doppel-Bandes

„Krisen-Management und Integration“

behandelt die Fragen nach dem Phänomen der Krise, nach den Ursachen und dem gesellschaftlichen Stellenwert, nach Verhaltensprozessen -schon- und -noch nicht- betroffener Menschen zur Verleugnung, zur Verdrängung bis hin zur Verarbeitung von Krisen und schließlich auch der Forderung nach Konstituierung einer neuen Schlüsselqualifikation als einer Krisen-Management-Pädagogik/-Andragogik als Integral des Gesamtbildungssystems.

Dazu wird das Phänomen der Krise in der etymologischen Urbedeutung der Sanskrit-Wurzel aufgedeckt – zugleich in ihrer Komplementarität als Gefahr und Chance – als Grundvoraussetzung kosmischen und damit auch menschlichen Seins – symbolisiert in der Vereinheitlichung der Komplementarität in *einem* Schriftzeichen in der chinesischen Sprache. Dies leitet zur erkenntnisleitenden Kernaussage der beiden **Komplementär-Thesen** der Autorin – individuell und kollektiv:

Der Doppel-Band 1 Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie erschließt grundlegend den **Lernprozess Krisenverarbeitung** in acht Spiralphasen und entwickelt



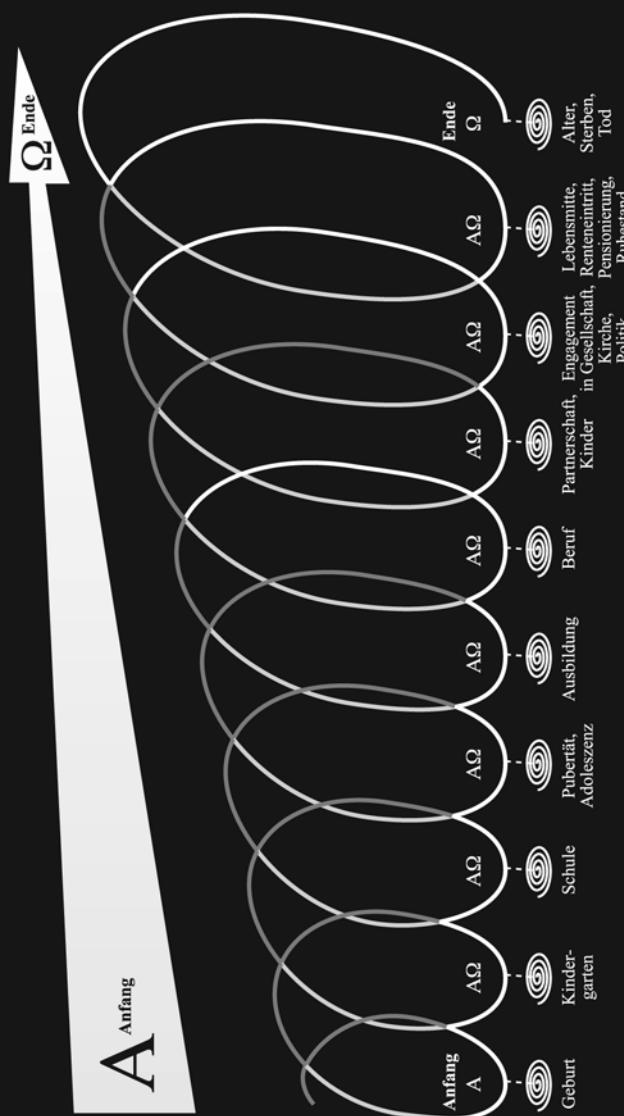
die Komplementär-These individuell:

Krisen – auch ein verborgener Reichtum
Der von Krisen -schon- betroffene Mensch
ist eine Herausforderung für die Gesellschaft –

komplementär gilt:

Die Gesellschaft der -noch nicht- betroffenen Menschen
ist eine Herausforderung für den -schon- betroffenen Menschen –
analog der Komplementarität im chinesischen Yin Yang

 **KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION**
Lebens-LAUF-Krisen
eher vorhersehbar an Schaltstellen der Lebensgeschichte



Der Doppel-Band 2 Weiterbildung als Krisenverarbeitung erschließt aufbauend das **Krisen-Management-Interaktionsmodell** zum Lernprozess Krisenverarbeitung in acht Spiralphasen als komplementären 3-Schritte-Prozess und entwickelt



die Komplementär-These kollektiv:

Soll Miteinander-Leben im Anderssein – „Unity in Diversity“/Integration in Vielfalt – zum Aufbau einer pluralen Global-Gesellschaft gelingen, muss zwischen sozialen Entitäten Individuation in Balance von Innen- und Außenwelt in eigener Kulturalität erlernt, erschlossen und gelebt werden –

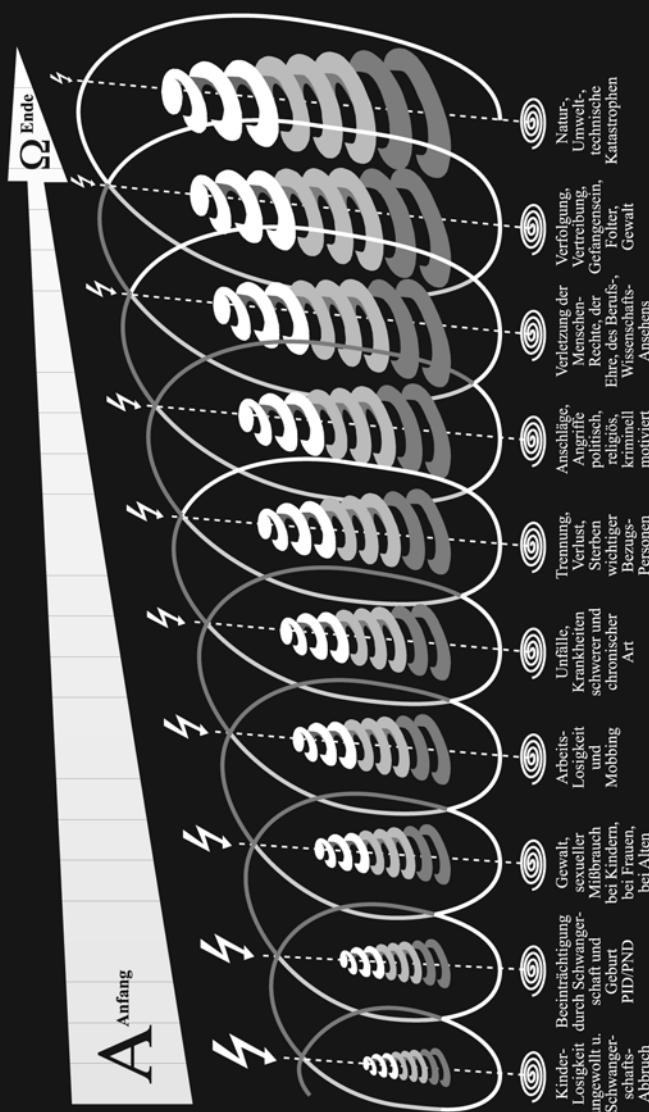
komplementär gilt:

Soll zwischen sozialen Entitäten Individuation und Balance von Innen- und Außenwelt in eigener Kulturalität auf Dauer gelingen, muss Miteinander-Leben im Anderssein – „Unity in Diversity“/Integration in Vielfalt – erlernt, erschlossen und gelebt werden.

Auf der Basis der vorgenannten Komplementär-Thesen wird die Erschließung der Forschungsergebnisse im Folgenden abrißartig dargelegt. Wenn dazu in beiden Bänden *Lernen in Krisen* exemplarisch entfaltet wird am Beispiel der Krise „Behinderung“, eröffnet das – wie einführend anhand der Biographie *Ludwig van Beethovens* veranschaulicht – Lernchancen in zweierlei Hinsicht:

- Zum Ersten in Gestalt von *Perspektivenverschränkung durch Änderung des Blickwinkels*. Das heißt: -Noch nicht- betroffene Bürgerinnen und Bürger unserer Gesellschaft lernen von jenen, die als von der Krise „Behinderung“ -schon- Betroffene am Rande der Gesellschaft stehen; von jenen, die als lebenslang existentiell Betroffene ihrer Situation niemals entfliehen können, wohl aber mit Kopf, Herz und Hand schon gelernt haben, sich *durch* den Lernweg der Verarbeitung ihrer Krise, *durch* acht Spiralphasen hindurch zu winden; sie treten dadurch aus der gesellschaftlichen Zuweisung „Behindert-Sein/-Bleiben“ in neu gewonnener Identität heraus in ein selbstbestimmtes Leben als „*Person mit einer Behinderung*“, nicht aber länger stigmatisiert als „*Behinderter*“.
- Zum Zweiten im Begreifen dessen, dass die Lebens-*BRUCH*-Krise „mit Behinderung leben“ den gesamten Lebens-*LAUF* prägend begleitet – als „*angeborene*“ oder als in Folge von Unfällen, Katastrophen, Angriffen, Anschlägen „*erworbenen*“ oder aber als erst im Alter auftretende „*zu antizipierende*“ Betroffenheit.

 KRISSEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION
Lebens-BRUCH-Krisen
eher unvorhersehbar an Rissen der Lebensgeschichte



Der Mensch rechnet üblicherweise zu keiner Zeit mit einer ‚Behinderung‘ als Lebens-BRUCH-Krise, obwohl sie ihn lebens-lauf-bedingt fast ausnahmslos trifft (s. Abb. S. 42). Um so existentiell wichtiger ist für ihn die im Band 1 enthaltene exemplarische Darstellung der Verarbeitung von Krisen, exemplifiziert an sog. ‚Behinderung‘.

Band 1 „Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie“ entfaltet hier im *Einführungs-Kapitel* Krisen – auch als einen verborgenen Reichtum – und zeigt anhand von ‚Testimonies‘ – von Zeitzeugen aus aller Welt – den nur dem menschlichen Geschöpf erschlossenen Aufbruch der Person aus Krisen – durch Leiden und Lernen zu neuer Identität, veranschaulicht im Spiegel von Lebens-Geschichten eines Jahrhunderts grenzüberschreitend in allen Kulturen.

Dazu wird der Leser einleitend konfrontiert mit der Erkenntnis, dass *Ludwig van Beethoven* vor der Umwelt weitgehend verborgen, ein von Krisen schwerst betroffener sog. ‚Behinderter‘, gesellschaftlich Ausgestoßener, Suizid-Gefährdeter war, dass er durch sein Lernen in der Krise zum schöpferischen Sprung in Gestalt der Neunten Symphonie ‚Ode an die Freude‘ fand.

Zur Erschließung solchen Lernens – des Lernprozesses Krisenverarbeitung in acht Spiralphasen – legt **Teil I** zunächst die **Theoretische Grundlage**. Ausgelöst durch biographische Schlüsselerfahrungen der Autorin als Theorieanstoß werden bildungspolitische und interdisziplinäre Begründungszusammenhänge im Kontext zeitgeschichtlich bedingten Paradigmenwechsels dokumentiert und analysiert. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive werden der symbolische Interaktionismus und die handlungstheoretische Didaktik als Theorieansätze erkannt für Lernprozesse, die über Wissenserweiterung die Umdeutung von Deutungsmustern anstreben. Zum Erreichen ausgewogener Balance zwischen Theorie und Praxis appelliert die Autorin in einem Brief an ihre Leser als ‚Haushälter der Zeit‘, entsprechend dem individuellen ‚Lerntypus‘ vorab eine Entscheidung über die Vorgehensweise beim Lesen zu finden.

Teil II dokumentiert vorab den 40jährigen kontinuierlichen Prozess des *Forschungszyklus* im Forschungsdiagramm von 1962 bis zur Gegenwart und reflektiert den *autobiographischen Ansatz*, mittels dessen die  **Erschließung des Lernprozesses Krisenverarbeitung** in acht Spiralphasen aus über 2000 bibliographisch erfassten und zwischenzeitlich 6000 erschlossenen Lebensgeschichten der Weltliteratur seit 1900 gelang. Dabei erweist sich das *Denkmodell* des Lernprozesses Krisenverarbeitung gleicherweise als *Komplementär-Spirale*, deren Archetypus seit Jahrtausenden den Prozess der *Seelenreise symbolisiert* – vielfältig belegt in Kunst- und Kulturgeschichte. Exemplarisch wird zunächst der Lernprozess Krisen-



Übersicht: Gliederung der Jahrhundert-Bibliographie der Lebensgeschichten nach Krisen-Ereignissen K¹-K¹⁷



→ bis 2001

Kritische Lebensereignisse

176

Lebensstörungen · Krisenanlässe

K¹

- Abhängige Frauen • Abtreibung • Arbeitslosigkeit • Familienprobleme • Krisische Schwangerschaften • Mobbing
- Sexuelle Orientierung • Diabetes • Epilepsie • Herzinfarkt • Hirnatum • Koma • Locked-in-Syndrom •
- Migräne • Neurodermitis • Nierenleiden • Parkinson • Schlaganfall • Tourette-Syndrom • Transplantation

48

Sexueller Mißbrauch · Mißhandlung

K²

- Inzest • Vergewaltigung • Sexuelle Ausbeutung

196

Sterben · Tod · Freitod · Trauern

K³

39

Trennung · Verlassenwerden · Einsamsein

K⁴

- Adoptionsfolgen • Scheidung • Scheidungskinder • Verlassene Kinder • Verlassene Partner

489

Verfolgung · Gefangensein · Gewalt

K⁵

- Holocaust • Konzentrationslager • Zwangsarbeit • Exil • Krieg • Flucht • Rassismus • Asylsuche
- Frauenfeindliche Traditionen

→ bis 1980

Langfristige Krankheiten

54

Aids

K⁶

21

Alzheimer Krankheit

K⁷

199

Krebs

K⁸

27

Multiple Sklerose

K⁹

258

Psychische Störungen

K¹⁰

- Angst • Autismus • Borderline-Syndrom • Bulimia/EB-Brech-Sucht • Magersucht • Depression
- Schizophrenie/Mehrere Persönlichkeiten • Selbstverletzung • Zwangsverhalten

154

Sucht

K¹¹

- Abhängigkeit von Alkohol • Drogen • Nikotin • Medikamenten • Glücks-Spielen

→ bis 1970

Beeinträchtigungen/Behinderungen

92

Geistige Behinderung

K¹²

126

Körper-Behinderung

K¹³

9

Lern-Behinderung

K¹⁴

112

Sinnes-Behinderung

K¹⁵

- Sehbehinderung • Blindheit • Schwerhörigkeit • Gehörlosigkeit/Taubheit • Taub-Blindheit

17

Sprach-Behinderung

K¹⁶

17

Verhaltens-Störung

K¹⁷

seit 1900

Symbol für die Erzähl-Perspektiven der Biographen

Biographien Σ 2034



Erika Schuchardt

verarbeitung im kognitiv-reakтив fremdgesteuerten Eingangs-, im emotional ungesteuerten Durchgangs- und im reflexiv-aktional selbstgesteuerten Zielstadium analog dem Lernen von Kopf, Herz und Hand entfaltet und das Ringen des Lernens durch alle Spiralphasen hindurch in zahlreichen Auto-/Biographien -schon- und -noch nicht- betroffener Menschen – u.a. *E. Carlson, H. Greene, A. Lefranc und D. Wilson* – verifiziert. Sodann werden weiterführend die Faktoren der Krisen-Intervention und -Prävention anhand von Längsschnitt-Studien von Auto-/Biographien mit unterschiedlichen Krisen-Auslösern herausgearbeitet: • *Pearl S. Buck* über ihre zwei Leben als Nobel-Preisträgerin und als Mutter ihrer von geistiger Beeinträchtigung betroffenen Tochter, • *Helen Keller* über ihr Leben mit erworbener Sinnesbehinderung und das Leben ihrer Mutter *Kate Keller* – „unverarbeitet“ in lebenslanger depressiver Apathie, • *Christy Brown* über sein integriertes Leben mit angeborener physischer Beeinträchtigung als Benjamin unter 15 Geschwistern, • *Clara Park* über ihr Leben mit ihrer seelisch erkrankten Tochter.

Bedeutsam für die Begleitung der Begleiter werden die hemmenden und fördernden Faktoren der *Krisen-Intervention* und *Krisen-Prävention* exemplarisch analysiert und evaluiert. Anhand der Aggression (Spiralphase 3) in neun ausdifferenzierten Deutungsmustern – u.a. unausgelöst (unverarbeitet) bei *C. Schlett*, ausgelöst bei *d'Ambrosio* – erschließt sich Aggression (Spiralphase 3) als Schlüsselfaktor, ja als „Liebesbeweis“ im Lernprozess Krisenverarbeitung. Dazu wird erkenntnisleitend parallel die wissenschaftliche Theorie des symbolischen Interaktionismus und der handlungstheoretischen Didaktik als Erklärungsmodell eines interpretativen Paradigmas erläutert.

Als **Denkanstoß** zu eigener Forschung und zum Lesen und Schreiben als Therapie im Sinne von *Bibliotherapie* folgt die **Jahrhundert-Bibliographie** aller Lebensgeschichten von 1900 bis zur Gegenwart

- kategorisiert nach 17 Krisen-Ereignissen
- insgesamt über 2000 erfasste Titel; seit 1989 sind über CD-ROM alle 6000 elektronisch zugänglich
- sowohl als **Alphabetisches Autoren- und Titelverzeichnis** als auch als **Gegliederte Bibliographie**
- und zwar gegliedert einerseits nach *drei Kategorien*, nämlich
 - Kritische Lebensereignisse (K1 – K5)
 - Langfristige Krankheiten (K6 – K11)
 - Beeinträchtigungen/Behinderungen (K12 – K17)
- andererseits nach den dazugehörigen, insgesamt *17 Krisen-Ereignissen von K1 – K17*, den sogenannten Lebens-**BRUCH**-Krisen (s. Abb. S. 44, Bd. 1 Inhaltsverzeichnis und Bd. 2 **Kolumnen-Titel** der **Jahrhundert-Bibliographie** KTJB 1 und KTJB 2).

Alle Auto-/Biographien sind überdies *annotiert* durch eine Kurzinhaltangabe und versehen mit *Piktogrammen*, die die jeweilige *Erzähler-Perspektive* (als Betroffene / Eltern / Partner / Fachleute / Betroffene gemeinsam mit Fachleuten / Laien) kenntlich machen. Aufgrund des Umfangs finden Sie die alphabetische und gegliederte (Auto-)Bibliographie unter

<http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/schuchardt03-01.pdf>
oder auf DVD (in diesem Band).

Band 2 Weiterbildung als Krisenverarbeitung entfaltet im *Einführungs-Kapitel* Krisen-Management als gesellschaftliche Schlüsselqualifikation und als Integral des Gesamt-Bildungssystems auf der Basis der Komplementär-Thesen individuell und kollektiv, dokumentiert sodann historisch rückblickend den Legitimationsprozess der Bildungsarbeit mit von Krisen -schon- und -noch nicht-betroffenen Menschen im Spiegel bildungspolitischer Gutachten, Stellungnahmen, Gesetze und Empfehlungen seit 1945 und mündet zukunftsweisend ein in die Forderung nach Konstituierung interdisziplinärer Krisen-Management-Pädagogik/-Andragogik. Des weiteren werden dazu erkenntnisleitend analog dem Paradigmenwechsel vom Normativen über das Interpretative zum Komplementären die Theorieansätze von der anfänglichen

- Behinderungsbewältigung *seit* 1945 über
- Krisenverarbeitung *nach* der bildungspolitischen Zäsur 1970 bis zum
- Krisen-Management *seit* Ende 1980 – mit Rückgriffen auf Band 1, Teil 1 „Theoretische Grundlagen“ –

vorgestellt, und überdies im Spiegel von Konzeptionen der Krisen-Management-Pädagogik/-Andragogik im Rahmen eines Forschungsauftrages des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW/BMBF) erhoben, analysiert und durch exemplarische Darstellung von Modellen *Best Practice International* evaluiert.

Dabei wurde versucht, exemplarisch die Modelle der ursprünglichen Zielgruppen-/Krisen-Interaktions-Konzeption des gegenwärtigen Krisen-Management-Interaktionsmodells zum Lernprozess Krisenverarbeitung als komplementären 3-Schritte-Prozess (KMIzLPK) nicht nur bundesweit, sondern auch international annähernd repräsentativ zu erheben und in Bild und Ton als Denkanstoß weiterzugeben (s. 18 Film-Dokumentationen auf DVD).

Eindrucksvoll ist das Fazit:

- 1979 hatte ich die erste Bestandsaufnahme von fünf Zielgruppen-/Krisen-Interaktionsmodellen mit der 1. Auflage dieses Doppel-Bandes vorgelegt, damals begrenzt auf die Volkshochschulen *Nürnberg, Ludwigs-hafen, Bielefeld, Frankfurt/M. und Hannover*.

- 1980-1986 folgte die Chance, im Rahmen eines Forschungsauftrages des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW/BMBF) die bundesweiten und internationalen Modelle in den beiden Veröffentlichungen der Forschungsdokumentation „Schritte aufeinander zu“ auszuwerten. Krönung wurde der erste wissenschaftliche Weiterbildungskongress „Soziale Integration“, der mit einer Ausstellung „Wechselseitiges Lernen“ im Wissenschaftszentrum Bonn verbunden war und dessen Inhalt 1987 das BMBW/BMBF veröffentlichte.
- 2003 steuert nunmehr das *Deutsche Institut für Erwachsenenbildung* (DIE) die erneute Evaluation an, und zwar nicht zuletzt mit Blick auf das Europäische Jahr 2003 und die bedrohlich wachsenden Herausforderungen durch Krisen – individuell wie kollektiv. Auf diese Weise ist es gelungen, alle Modelle über den dazwischen liegenden Zeitraum zu evaluieren und neue hinzuzufügen.

Einmal mehr erweist sich: Miteinander-Leben-Lernen kann gelehrt, gelernt und damit institutionalisiert und professionalisiert werden. Die Wissenschafts-Forschung stellt durch Deutungsmuster-Analysen aus Lebensgeschichten betroffener Menschen und ihrer Bezugspersonen wie auch durch Theorie-Konzeptionen Lernmodelle zur Krisenverarbeitung bereit – hier das Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung in acht Spiralphasen als wechselseitigen 3-Schritte-Prozess. Nicht zuletzt die Bildungspolitik erkennt die Chance, den Bildungskanon um das Miteinander-Leben-Lernen zu erweitern in Gestalt von Studiengängen zu Krisen-Prävention und Krisen-Intervention, als erste Schritte zur geforderten Krisen-Management-Pädagogik/-Andragogik. Das belegt das Schluss-Kapitel „Rückblick/Ausblick: Krisen-Prävention, Krisen-Intervention und Krisen-Management: Konzeption zur Aus-, Fort- und Weiterbildung – auch in der Politik“.

An-Stoß gebend zu eigener Forschung, zur Durchdringung des Theorie-Praxis-Bezugs folgt die **Bibliographie zu Krisen-Management und Integration**, kategorisiert nach acht Kolumnen-Titeln der Jahrhundert-Bibliographie KTJB 1 – KTJB 8 (s. Abb. Band 2 Inhaltsverzeichnis: Übersicht Jahrhundert-Bibliographie).

So steht nachdrücklich vor Augen: Die Erwachsenenbildung /Weiterbildung² hat nicht nur gemäß der Konzeption des *Club of Rome* die Zukunftschance Umdenken realisiert und damit einen Paradigmenwechsel vollzogen, sondern auch längst gemäß dem UNESCO-Delors-Bericht zur Bildung im 21. Jahrhundert die sog. vierte Säule aufgebaut, das Miteinander-Leben-Lernen in Verschiedenheit, „Unity in Diversity“.

Auch wenn kein Zweifel darüber bestehen kann, dass wir trotz aller Problemlösungsansätze an Grenzen stoßen, eröffnet das Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung als komplementärer 3-Schritte-Prozess neue Wege: Wir können Krisen nicht abschaffen, wir können aber die Bedingungen, unter denen Menschen von Krisen getroffen werden, verändern und wir können uns selber ändern – darin liegt die Chance zur Über- schreitung von Grenzen.

Der Lernprozess Krisenverarbeitung in acht Spiralphasen befähigt uns dabei zum Mit-Leiden, Mit-Gehen, Mit-Erleben und Mit-Gestalten und wird durch das Krisen-Management-Interaktionsmodell als komplementärer 3-Schritte-Prozess lehr- und lernbar sowie institutionalisier- und professionalisierbar und eröffnet zukunftsweisend in der Krisen-Management-Interaktions-Pädagogik/-Andragogik die Voraussetzung zum Erwerb neuer Schlüsselqualifikationen auf dem Weg zu einer Solidar-Weltgesellschaft.

Teil I: Theoretische Grundlagen

Lieber Leser, liebe Leserin – liebe Haushälter Ihrer Zeit!

Uns eint das Wissen: Zeit ist ein Geschenk!

Zeit ist nichts, was es auf der Zeit-Sparkasse der grauen Herren Momos nach Michael Ende zu sparen, wohl aber etwas, was es umsichtig zu nutzen und zu verwalten gilt.

Als *Autorin* lade ich Sie darum zunächst zum Sprung über die Theorie hinweg zur ‚mittelbaren‘ Begegnung mit den Stimmen von Krisen – schon – betroffener Auto-/Biographen in ihren Lebens-Geschichten ein (Teil 2, Kap. 2), um erst danach aus dieser erweiterten Perspektive neu gewonnener Erfahrungswelten heraus sich mit eigenen erkenntnisleitenden Fragen der Theorie (Teil 1, Kap. 1) zu stellen.

Das hatte schon der Herausgeber dieser Reihe: *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*, Hans Tietgens, im Geleit zur ersten Auflage so gesehen, nachdem er die auf den ersten Blick so unmittelbar Interesse auf sich ziehenden Biographien im mittleren Buchteil gelesen hatte. Ist es nicht zuletzt auch Goethes Erkenntnis:

*"Grau, teurer Freund, ist alle Theorie,
doch grün des Lebens holder Baum."*

Sie verstehen, lieber Leser, liebe Leserin, als Autorin ist es mein Wunsch an den Zeithaushälter als Leser, ihm möge ausreichend Zeit dazu bleiben, die im Lebens-LAUF aufgeschichteten Erfahrungen von Krisen – schon – betroffener Menschen anzuhören, ihnen ‚mittelbar‘ zu begegnen und – gemäß meiner These: *Krisen – auch ein verborgener Reichtum* – das zunächst belastend Herausfordernde wie das gewinnbringend Bereichernde *selbst* zu entdecken.

Ihre Erika Schuchardt



1962 Schüler-Auszeichnung:

Projekt „Unsere Schule – unsere Heimat“ –
1. Preis im Wettbewerb der Region für die
sog. „Sonderschule“ – additive Gesamtschule



© Erika Schuchardt



KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION

Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie

Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung

 8-2003

DVD • mit Jahrhundert-Bibliographien • mit AV Best Practice International

1. Schlüsselerfahrungen als Theorieanstoß: Die unsichtbare Mauer auf dem Pausenhof

Damals, als ich vor 40 Jahren nach dem Studium erstmalig in den Schuldienst eintrat, hatte ich keinesfalls den interdisziplinären Überblick und das erforderliche wissenschaftlich fundierte Wissen, verbunden mit weitreichenden Erfahrungen, aber – aus der Rückschau sei es gesagt – schon damals ein unverstelltes Verhältnis für das Wesentliche, das mich zum wagemutigen Protesthandeln herausforderte: Ich litt mit meinen Schülern an der unsichtbaren Mauer, die quer durch den Pausenhof die Sonderschule von der Regelschule trennte.

Damals, 1965, erkämpfte ich für drei meiner sogenannten Sonderschüler die Rücküberweisung aus der Sonderschule in die Regelschule, weil sie meines Erachtens absolut nicht ‚behindert‘ waren, sondern lediglich durch erschwerte Lebensumstände ‚verhindert‘, so ‚normal‘ zu lernen wie jeder andere Schüler. Es fehlte nicht viel, und ich hätte ein Juraexamen ablegen können, so viel hatte ich als Anwältin meiner Schüler im Interesse einer erfolgreichen Rückführung zu gelungener Integration erlernen müssen.

Damals, 1969, erreichte ich für *Manfred*, einem ehemaligen Sonderschüler, der bereits als Klassensprecher trotz einer Sprachbehinderung, als sogenannter ‚Stotterer‘, zum allgemeinen Erstaunen spontan eine öffentliche Rede gehalten hatte – anlässlich des Unterrichtsbesuches der Volkshochschule Hannover –, den Einstieg in eine Fortbildung zum Meister im Tischlerhandwerk. Wieder musste ich Anwältin sein und vor allem darauf dringen, dass seine Lese- und Rechtschreibschwäche bei der Prüfungsbewertung Berücksichtigung fand. (Anm.: Jener ehemalige Sonderschüler ist noch heute in derselben Firma, in die ich ihn persönlich 1966 begleitete und mit der nachdrücklichen Bemerkung übergab: „Sie erhalten einen meiner besten Schüler – er hat bedauerlicherweise gegenwärtig ‚nur‘ seinen Sonderschulabschluss, aber seien Sie gewiss, er wird es zum Meister bringen, vorausgesetzt, Sie lassen seine Berichtshefte in Bezug auf die unverschuldete Lese- und Rechtschreibschwäche (Legasthenie) überprüfen und geben ihm die Chance, sich zu beweisen).“

Damals, 1969, erzwang ich für *Ute* unter Einschaltung des Rechtsweges wegen sexuellen Missbrauchs des Pflegevaters die ‚Freilassung‘ einer Schülerin aus dem sog. ‚Elternhaus‘ und begleitete sie bis zu jenem Tag, an dem sie selbst – nach zwischenzeitlich überlebtem Suizid – als Erzieherin selbstverantwortlich Weichen für die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen stellen konnte.

Noch heute danke ich meinen Schülerinnen und Schülern. Erst jetzt erkenne ich, dass ich ohne diese ‚*unfreiwillig*‘ gemachten Erfahrungen - in heutiger Terminologie von mir als ‚*vermittelte*‘ Betroffenheit bezeichnet gegenüber existentieller ‚*unmittelbarer*‘ oder ‚*mittelbarer*‘ - vermutlich wohl kaum den Weg zum Einfühlen in die Lage der von kritischen Lebensereignissen betroffenen Menschen und zum Erarbeiten von Weichenstellungen für die Krisenverarbeitung gefunden hätte.

(Anmerkung: ‚*unfreiwillig*‘, – weil mir von der Schulbehörde trotz eines attraktiven Universitäts-Angebotes für eine Tätigkeit zur Verbindung von Schulpraxis und Assistententätigkeit bedauerlicherweise zunächst fernab der Universität die Leitungsfunktion in einer Kleinstadt übertragen wurde und ich – nach ausgehandeltem 6-Monats-Kompromiss – ebenso überraschend mit dem Aufbau einer zweiklassigen Sonderschule, in der ich, – zu der Zeit noch ohne Zusatzqualifikation – mit der Oberklasse der Jahrgänge 5 bis 9 beauftragt wurde. – Damals ein ‚*Zufall*‘ – heute ein ‚*Glücksfall*‘)

2. Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik:

- Separation • Integration • Partizipation

Spricht man unter dem Gesichtspunkt der Integration von der *Bundesrepublik Deutschland*, so kann man bedauerlicherweise im europäischen Vergleich nur von einem „integrationspädagogischen Entwicklungsland“ sprechen: Wir haben ein Höchstmaß an Integration im vorschulischen und Primarbereich – nämlich überall, wo Integration fast ‚automatisiert‘, einfach ganz selbstverständlich von Natur aus ohne jede Vorbehalte oder gar erst erlernte Vorurteile gelebt wird und nicht erst pädagogisch mittels Curricula erlernt werden muss; wir haben ein geringes Maß an Integration im Sekundarbereich, und wir haben fast gar keine Integration im Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsbereich. Die deutlichste Sprache spricht die Statistik: Während sich in Deutschland lediglich eine schulische Integrationsquote von 10 % nachweisen lässt, folgen Schweden, Dänemark, Luxemburg, Großbritannien und Österreich mit 30 %, Spanien mit 50 %, Portugal (eines der ärmsten Länder Europas) mit 70 % und Norwegen und Italien gar mit 100 % (vgl. *Eberwein* 2003, S. 113 ff.). Analoges lässt sich für den Erwachsenenbildungsbereich dokumentieren: Während die nordischen Staaten bereits über eine Volkshochschule für alle jungen Menschen – inklusiv der von Krisen betroffenen – verfügen und ihnen für die Dauer eines Jahres nach dem *Grundtvigschen Heimvolkshochschulmodell* ein ganzes Jahr lang voll finanzierte Heimvolkshochschulbildung garantieren, bleibt die Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik den jeweiligen Landesinitiativen und den jeweilig amtierenden Pädagogen überlassen.

Daraus ergeben sich jetzt *drei Fragen*: Erstens: Sind *Lehrer an Regelschulen, Diplompädagogen in der Erwachsenenbildung*, durch einen universitären Ausbildungsgang auf Integrations-Pädagogik/Andragogik vorbereitet?

Eindeutig muss mit ‚Nein‘ geantwortet werden. Gegenwärtig gibt es außer dem Land Berlin kein Bundesland, das für Lehrer an Allgemeinbildenden Schulen oder in der Erwachsenenbildung die integrative Ausbildung fordert oder fordert. Bahnbrechend steht Berlin an erster Stelle. Nicht nur startete in Berlin 1972 aus der Initiative von Berliner Müttern, deren Kinder ‚behindert‘ waren, das erste integrative Kinderhaus, sondern Berlin steht auch bis heute insofern einsam an der Spitze, weil es bereits im Rahmen der Ausbildung für alle Lehramtsstudierenden einen Pflichtschein für Integrationspädagogik eingeführt hat und für bereits ausgebildete Lehrer die Möglichkeit zum Erwerb einer Zusatzqualifikation Integrationspädagogik schuf. Allen anderen Ländern ist Ausbildung zur Integrationspädagogik weitgehend unbekannt. Dazu passt, dass die *Europäische Union* in ihrem ‚Leitfaden‘ von 1996 die Forderung erhebt:

„damit die Lehrer für alle Schüler Verantwortung übernehmen können, auch für Schüler mit besonderen Bildungsbedürfnissen, sind umfassende Einführungs-, Spezial- und berufsbegleitende Ausbildungsprogramme nötig.“

Gleicherweise hat auch die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* im Jahr 1997 deutlich ihre ‚Empfehlung‘ zur Weiterentwicklung der Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrern formuliert und darin die ‚Kompetenz zur Integration von Behinderten‘ als notwendige Qualifikation gefordert. Der Erwachsenenbildungsbereich ‚blieb‘ jedoch bedauerlicherweise bis zum heutigen Tage ausgespart.

Fragt man umgekehrt (2. Frage), ob für *Lehrer und Diplompädagogen* im *Sonderschulbereich* denn die Anbahnung einer Integration ein Baustein im Ausbildungskonzept sei, stößt man auf ein Vakuum. Pointiert äußert sich dazu der Herausgeber des ersten ‚Handbuches der Integrationspädagogik‘ in der Bundesrepublik 1988, *Hans Eberwein*, der das Berliner Integrationskonzept der Lehrerausbildung gravierend bestimmt hat, in dem er voller Erstaunen fragt, warum die Sonderpädagogen als sogenannte Anwälte von Kindern mit Behinderungen sich der Integrationspädagogik verweigern:

„Schwierig gestaltet sich das Umdenken in den Erziehungswissenschaften, vor allem in der Sonderpädagogik. Diese tut sich schwer, mit einer Entwicklung Schritt zu halten, die von ihr nicht initiiert, sondern von außen, hauptsächlich von Eltern ‚Behinderten‘, aufgezwungen worden ist. Dies ist um so erstaunlicher, als sich doch gerade Sonderpädagogen als ‚Anwälte‘ von Kindern mit Behinderung für deren Rechte und Interessen im besonderen Maße einsetzen. Dass sie sich subjektiv so verstehen und verhalten, soll hier nicht bestritten werden, die Frage ist jedoch, ob ihr Selbst- und Berufsverständnis mit den Bedürfnissen und Erwartungen der ‚Behinderten‘ selbst, ... sowie mit wissenschaftlichen Erkenntnissen in Einklang steht. An dieser Stelle sind Bedenken angebracht. Denn als Vertreter und Träger des Systems Sonderpädagogik müssen sie zwangsläufig um dessen Erhalt bemüht sein.“ (a.a.O., S. 18)

Folglich kommt *Hans Eberwein* zu dem Fazit:

„Die Sonderpädagogik hat aufgrund mangelnder Selbstreflexion und Selbstkritik die Zeichen der Zeit nicht richtig erkannt und bis heute nicht akzeptiert, dass ihr Wissenschaftssystem und ihre Schulkonzeption neu zu denken sowie paradigmatische Überlegungen anzustellen sind.“ (a.a.O., S. 19)

Als herausragende Ausnahme innerhalb der Sonderpädagogik zitiert Eberwein den Kollegen *Speck*, der 1991 die Formulierung wagt:

„Die Heil-, Sonder-, oder Behindertenpädagogik ist zur Frage geworden, grundlegend zur Disposition gestellt. Weil sie diese Erfahrung zum ersten Mal in ihrer Geschichte machen musste, fiel es ihr schwer, die Fragezeichen am Horizont zu erkennen.“ (a.a.O., S. 11)

Desto nachhaltiger stellt sich die 3. Frage: Wie kann im Hinblick auf ein geeintes Europa, im Ausblick auf das Leben in einer Welt, die offenbar primär systembedingte Separation – die ‚Aussonderung‘ – überhaupt noch vertreten werden?

Hier ist an *Hartmut von Hentigs* hilfreiche Unterscheidung von ‚System- und Sachzwang‘ zu erinnern. Nicht nur haben wir in Berlin das von der Bundesregierung voll finanzierte ‚Haus der Kulturen der Welt‘, sprechen wir von interkultureller Bildung, fördern wir europäische Bildungs- und Ausbildungsprogramme, -konzepte und -modelle, die allein nur dann finanziert werden, wenn mehrere Länder beteiligt sind, d.h. wenn die Perspektivenverschränkung unterschiedlicher Kulturen sichergestellt ist. Es gilt vielmehr auch noch immer *Richard von Weizsäckers* richtungsweisende Aussage: „*Es ist normal, verschieden zu sein*“, die sich die Integrationspädagogik als Grundprinzip zu eigen gemacht hat, ergänzt um den an sich lapidaren Satz: „*Gemeinsamkeit ist die Voraussetzung, um Verschiedenheit akzeptieren zu können*“. So zielt Integrationsentwicklung seit nunmehr rund 30 Jahren auf Eingliederung aller Menschen, nicht nur solcher mit Behinderung, sondern auch jener gesellschaftlicher Randgruppe von Krisen-schon- betroffener Menschen, um einer emanzipatorischen Sozialbewegung Raum zu schaffen.

So gipfelt schließlich der Paradigmenwechsel darin, dass die von der **World-Health-Organisation (WHO)** neu definierte **International Classification (IC 2)** in der *Absage* an das uralte medizinisch-klinische Modell **International Classification Impairment Disability Handicap (IC 1 IDH von 1980)** in Erscheinung trat und durch die positiv zukunftsorientierte Aussage der zweiten unter dem Motto **International Classification Functioning Disability Health (IC 2 FDH von 2002)** ersetzt wurde. Diesem vorrangig an den Funktionen, Fähigkeiten und dem psychisch/physischen Wohlbefinden, am Gesundsein orientierten Klassifikationsbegriff, liegt die Zielvorstellung selbstbestimmter Teilhabe an der Gesellschaft und damit auch der Partizipation trotz möglicher Beeinträchtigung zugrunde.

Es ist wichtig festzuhalten: Das bio-, psycho-soziale Modell der neuen internationalen Klassifikation der ‚Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit‘ setzt positiv gerichtet lediglich ein *Gesundheitsproblem* (health condition) voraus, das keine Krankheit sein muss, sondern auch das Ergebnis von Verletzung – Unfall, Gewalteinwirkung, Krieg, Terror, Katastrophe – oder eines anderen Leidens sein kann. Damit sind zugleich Sozial- und Rehabilitationspolitik sowie die Behinderten- und gleicherweise Menschenrechtspolitik angesprochen. In den Mittelpunkt rückt damit das *positive Wechselverhältnis* zwischen einer Person mit einem Gesundheitsproblem und ihren Kontextfaktoren wie Lebens-

hintergrund, Umweltfaktoren, z.B. gesellschaftliche Position, sozialer Status sowie personenbezogene Faktoren, z.B. Lebensgeschichte, Lerngeschichte (vgl. Graphik Krisen-Management-Interaktionsmodell A-C). Damit wird entschieden dem bisherigen ‚Defizit-Modell‘ (IC 1) ein ‚Kompetenz-Fähigkeiten-Modell‘ (IC 2) gegenüber gestellt, demgemäß jeder verstärkt selbstbestimmt ‚lernen‘ wie ‚managen‘ muss, mit seinem ‚Gesundheitsproblem‘ in weitestgehender Partizipation zu leben. Gemäß von Hentigs These vom Sach- und Systemzwang entscheidet zukünftig nach IC 2 verstärkt der vom Gesundheitsproblem/Krise Betroffene selbst, wie er mit dem ‚Sachzwang Behinderung/Beeinträchtigung‘ leben will, und ist nicht länger primär vom ‚Systemzwang Sondermaßnahmen‘ daran gebunden, gesellschaftlich vorgegebene Sondereinrichtungen zu nutzen.

Es kann festgestellt werden: Der Teufelskreis zugeschriebener Statuszuweisung ist durchbrochen: *Man ist nicht behindert, sondern man wird dazu gemacht, tagtäglich durch die 1.000-fache Behinderung/Verbannung der Umwelt* (vgl. dazu *Ludwig van Beethovens Aussage im Heiligenstädter Testament* 23 Jahre vor seinem Tod: *Ich bin ein Verbannter*).

Die Ein-Bahnstraße ‚für‘ betroffene Menschen erweitert sich zur Zweie-Bahnstraße ‚miteinander unterwegs‘, gestaltet sich zum lebenslangen ‚voneinander Lernen‘ als konstitutives Element der Bildung in all ihren Bereichen vom Primar- bis Quartär-Bereich (vgl. dazu das von der Autorin entwickelte *Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung*, vgl. auch Band 2, Kap. 4-5 dieses Doppelbandes). In der Bundesrepublik Deutschland hat nicht zuletzt die Änderung des Grundgesetzes (GG) im Jahr 1994 durch Hinzufügung des Satzes 2 in Art. § 3 Abs. 3: „*Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden*“ den Anspruch auf Gleichstellung – vgl. Gleichstellungsgesetz 2002 – rechtlich sichergestellt.

Rückschauend ist zu resümieren: Die fast 30-jährige Geschichte der Integrations-Pädagogik/Andragogik hat den Durchbruch vom *Nationalen Jahr der Behinderten 1981* über die *United Nation's Decade 1982-1992* bis zum *Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderungen 2003* geschafft. Gemäß dem Philosophen Hans-Georg Gadamer ist damit die ‚Wirkungsgeschichte‘ einer alten Ideologisierung de jure durchbrochen, de facto klafft desto gravierender die Diskrepanz zwischen erweiterten Ansprüchen und alltäglicher Wirklichkeit auseinander, ist innovatives Handeln in Politik, Wissenschaft und Praxis vor Ort als Herausforderung an jeden unter uns zukunftsweisend eröffnet wie gefordert.

Vor diesem bildungspolitischen Hintergrund lesen sich die Ausführungen zu dieser Problematik in der ersten Auflage dieses Doppelbandes 1979 – ursprünglich unter dem Kapiteltitel „*Integration versus Separation Behindeter in*

der *Bildungspolitik*“ – wie ein historisches Dokument, das aber möglicherweise dazu verhilft, Verständnis für die hindernisreiche Entwicklung in den vergangenen Jahrzehnten zu wecken.

Anlass und Motiv zu der hier vorliegenden Arbeit ist der – für die Autorin irritierende – Kontrast zwischen siebenjähriger pädagogischer Debatte³, ausgelöst durch bildungspolitische Stellungnahmen⁴ unter der Parole ‚Integration versus Isolation der SonderSchule‘, und dem beharrlich kontinuierlichen Ausbau der bestehenden Schulstruktur mit separierenden SonderSchuleinrichtungen.

Auffällig ist dabei nicht zuletzt der Prozess der Entstehung jener bildungspolitischen Dokumente, deren offensichtliche Widersprüchlichkeit aus der Retrospektive des Ausschussvorsitzenden J. Muth ein Rätsel bleibt, m. E. aber vielmehr eine Schlüsselfunktion für das zentrale Problem sozialer Integration erhält.

„Selbst für den Kenner der schulpolitischen Szenerie des Anfangs der siebziger Jahre wird es ein Rätsel bleiben, wie es möglich sein konnte, dass die Kultusminister fast zeitgleich für den hier zur Diskussion stehenden Zusammenhang zwei widersprechende politische Entscheidungen getroffen haben.“⁵

Dazu sollen zwei Erklärungen versucht werden: Die Widersprüchlichkeit bildungspolitischer Aussagen wird entweder mit mangelnder Entscheidungsfähigkeit begründet, oder aber sie wird angemessener als Suchbewegung in einem fundamentalen Lernprozess und damit als Bewusstseinsänderung erkannt. Legt man die kommunikationswissenschaftlichen Erkenntnisse des symbolischen Interaktionismus⁶ zugrunde, so entziehen sich derartige Lernprozesse einem ausschließlich kognitiven Denken; sie sind vielmehr gleicherweise den im affektiven Bereich besetzten biographisch verwurzelten Deutungsmustern ausgesetzt, die als Einstellungsdispositionen unterschiedlich bewusst den Urteilsprozess prägen.⁷

Im Folgenden soll die fast zeitgleiche Widersprüchlichkeit auszugsweise dokumentiert werden:

- Nachdem der seit eh und je immens betriebene isolierte Ausbau des SonderSchulwesens noch durch das ‚*Gutachten zur Ordnung des SonderSchulwesens*‘ von der Kultusminister-Konferenz (KMK) 1960 forciert worden war, wurde 1971 – gemessen an den Reformen im Regelschulsystem mit elfjähriger Verzögerung⁸ – endlich das integrative Konzept im ‚*Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung*‘ an die Regierungschefs des Bundes und der Länder über den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget unter Beteiligung aller Kultusminister (!) beschlossen. Dieser Beschluss schien die jahrzehntelange Separierung aufzuheben.
- Doch schon fünf Monate später folgte am 16. März 1972 der widersprechende Beschluss der Kultusminister-Konferenz in Gestalt der ‚*Empfehlungen zur Ordnung des SonderSchulwesens*‘, der jene die Eigenständigkeit der SonderSchule betonende separierende Konzeption erneut zum Inhalt hatte, und zwar einstimmig angenommen, weil alle Beschlüsse der Kultusminister-Konferenz einstimmig gefasst werden müssen.

Wörtlich heißt es im ‚*Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung*‘ von 1971⁹:

„Bei der Einrichtung des Sonderschulwesens ist eine möglichst enge Verzahnung mit dem allgemeinen Bildungswesen anzustreben. Die Eigenarten der besonderen Behinderungen entscheiden über das Ausmaß der möglichen Integration und der notwendigen Differenzierung in pädagogischer und institutioneller Hinsicht. Insgesamt wird also die Sonderpädagogik nicht mehr auf das Sonderschulwesen begrenzt sein.“

Als Maßnahmen für die Erreichung dieses Ziels sowie für die notwendige ‚Veränderung der Organisationsformen in Schule und Unterricht‘ und die konsequente individuelle Förderung der Schüler werden u. a. formuliert:

„Entwicklung von Materialien, Unterrichtsverfahren und Organisationsformen zur Förderung behinderter Schüler und innerhalb des allgemeinen Bildungswesens.“

Darüber hinaus aber auch:

„Besondere Förderungsmaßnahmen zur Vermeidung von Ausleseprozessen im allgemeinen Bildungswesen.“

Widersprechend lautet die Präambel der ‚Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens‘ der Kultusminister-Konferenz von 1972¹⁰:

„Die Empfehlung zielt auf die Vereinheitlichung und den Ausbau der bestehenden Einrichtungen sowie auf die Schaffung notwendiger neuer Einrichtungen im Sonderschulwesen. Sie geht dabei vom gegenwärtigen Stand aus und weist die in der augenblicklichen Situation gegebenen Möglichkeiten einer Weiterentwicklung auf.“

Unverbrüchlich hält diese *Empfehlung* an den vom Regelschulsystem separat bestehenden Formen des Sonderschulwesens fest und fällt damit auf den Stand des *Gutachtens* von 1960¹¹ zurück bzw. noch hinter diesen, denn in einzelnen Formulierungen war das Gutachten sogar ‚integrativer‘ als die Empfehlungen.

Unverändert greift die Endfassung des *Bildungsgesamtplanes* vom 15. Juni 1973¹², der die verbindliche ‚Gesamtkonzeption für die Gestaltung des Bildungswesens bis zum Jahre 1985‘ enthält, die bereits im *Zwischenbericht* formulierten Aussagen auf, z. B.:

„Einrichtung von Schulversuchen zur Erprobung von Unterrichtsverfahren und Organisationsformen zur Förderung behinderter Schüler im allgemeinen und beruflichen Bildungswesen bis 1975.“

Außerdem aber auch:

„Umstrukturierung der Sonderschulen für Lernbehinderte in dem Maße, wie die Ausgliederung von Schülern durch differenzierte Förderungsmaßnahmen vermieden werden kann.“

Es stellt sich erneut die Frage: Trifft der hypothetische Erklärungsversuch zu? Die Widersprüche der politischen Entscheidungen spiegeln jene Ambivalenz wider, die Ausdruck einer Suchbewegung ist, die zugleich als Voraussetzung, Ziel und Methode einer Realisierung von Integration erkannt werden muss.

Bestätigt wird diese Annahme von dem schon zitierten *J. Muth*, dem langjährigen Vorsitzenden des Ausschusses für Sonderpädagogik der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, die am 13.10.1973 – in Fortschreibung der integrativen Konzeption des *Bildungsgesamtplanes* – ihre ‚Empfehlungen zur pädagogischen Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher¹³ verabschiedete. *Muth* reflektiert über deren Entstehungsgeschichte 1976¹⁴:

„Das stärkste Hemmnis, das der Realisierung der Vorschläge der Empfehlung der Bildungskommission im Wege steht, dürfte in der Ausbreitung von Lernprozessen, wie sie sich im Ausschuss Sonderpädagogik ergeben haben, und damit in einer Bewusstseinsänderung bestehen.“ (Sperrung von der Autorin)

Er erläutert dazu, dass das erhebliche Abweichen der *Empfehlungen der Kultusminister-Konferenz* 1972 von denen des *Bildungsrates* 1973 bzw. deren konzeptionellem Vorläufer, dem *Zwischenbericht* 1971, und dem späteren *Bildungsgesamtplan* 1973

„... mehr aus taktischen als aus sachlichen Gründen mit der Formulierung überspielt worden (ist):

„Beide Empfehlungen stellen keine Gegensätze dar, sondern ergänzen sich im Rahmen einer Bildungsplanung, die einerseits kurzfristige Maßnahmen des Ausbaus und der Weiterentwicklung bestehender Formen zu treffen hat, andererseits langfristige Zielprojektionen entwerfen muss, auf die hin kurzfristige Maßnahmen orientiert sein müssen“ (S.22).¹⁵

Solches Taktieren war unumgänglich, da an der Erarbeitung jener Empfehlungen 1972, die von den Ministern der Kultusminister-Konferenz verabschiedet worden war, vor allem die Referenten für das Sonderschulwesen der Kultusverwaltungen der Länder mitgewirkt hatten, also z.T. dieselben Personen, die als Vertreter der Verwaltung in den Ausschuss Sonderpädagogik der Bildungskommission zur Erarbeitung der Empfehlungen des Bildungsrates entsandt worden waren.

„Am Beispiel dieser Verwaltungsvertreter wurde deutlich, was im übrigen in gleicher Weise für jedes Mitglied des Ausschusses gilt, welche Lernprozesse in einer gut kooperierenden und interagierenden Gruppe möglich sind.“¹⁶ (Sperrung von der Autorin)

Es ist anzunehmen, dass dieser Einstellungswandel *Ergebnis politischen Taktierens* ist, aber es kann auch nicht ausgeschlossen werden, dass sich hier ein *Lernprozess dokumentiert*.

Der Entscheidungsprozess dieser bildungspolitischen Debatte ist in Entstehungsgeschichte, Ergebnis und Verlauf für die Sonderpädagogik bahnbrechend. Sie hat in einem zentralen Bereich pädagogischer Theorie und Praxis, der Analyse und Kritik staatlich organisierter Erziehung, den um ein Jahrzehnt verzögerten Anschluss der Sonderpädagogik an die Reformen der allgemeinen Erziehungswissenschaft wiedergefunden.

Der dennoch irritierende Kontrast zwischen der Konzeption und der realen Schulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland ist sicherlich auf ökonomische Gegebenheiten zurückzuführen, obgleich auch ein Zusammenhang mit der weitverbreiteten *Hilflosigkeit* bzw. der *Integrationsapathie* der Pädagogen bestehen dürfte. Sie beruht einerseits auf dem Mangel an wissenschaftlicher Anstrengung, die Zusammenhänge zwischen realer Schulentwicklung und den grundlegenden gesellschaftlichen Prozessen systematisch und historisch zu untersuchen; dieser Mangel ist im Bereich der Sonderpädagogik besonders gravierend.¹⁷ Sie ist andererseits tief verwurzelt in dem historisch gewachsenen, nach Eigenständigkeit strebenden Selbstverständnis der Sonderschullehrer.

Ein Exkurs über *Integrationsprobleme im Urteil der Lehrer* soll das belegen. Die Erklärungen für die Theorie-Praxis-Diskrepanz entsprechen den Ergebnissen einer von der Autorin vorgenommenen empirischen Einstellungs-Untersuchung zur Frage „*Sonderschul-Konzeptionen im Urteil der Lehrer*.“¹⁸ In dieser Arbeit wurde mittels Polaritätsprofil und Zitatsammlung das Selbst- und Fremdbild der Sonderschule in Relation zur Regelschule, differenziert nach alternativen Sonderschul-Konzeptionen, untersucht. Der Wert dieser Lehrer-

Einstellungs-Untersuchung liegt in Abgrenzung zu anderen zwischenzeitlich veröffentlichten Untersuchungen im Erhebungsdatum selbst, nämlich im Spannungsfeld zwischen separierenden Empfehlungen der Kultusminister-Konferenz 1972 und integrierenden Empfehlungen des Bildungsrates 1973; von daher spiegelt das Untersuchungsergebnis das engagierte Urteil betroffener Pädagogen aus der unmittelbaren Umbruchssituation.¹⁹ Die *scheinbare Diskrepanz* zwischen den vergleichbaren Untersuchungsergebnissen, d.h. zwischen der relativ hohen *Integrationsbereitschaft* der befragten Lehrer bei *Grundwaldt* und bei *Stadler* und der *Integrationsapathie* in der Untersuchung der Autorin, dürfte sich aus dem Abstand der Befragten zur realen bildungspolitischen Situation erklären. So halten nach *Grundwaldt*²⁰ 75% der Gesamtschullehrer eine Zusammenarbeit zwischen Gesamt- und Sonderschulen für erforderlich, jedoch nur 56% glauben an diese als reale Möglichkeit. *Stadler*²¹ weist in seiner empirischen Untersuchung zum pädagogischen Selbstverständnis der Sonderschullehrer nach, dass sogar 77% der Befragten sogenannte lernbehinderte Kinder für integrationsfähig halten. Dazu kommentiert *Eberwein*²²

„...offenbar handelt es sich hier aber um Bekenntnisse, denen bisher keine Initiativen zur Verwirklichung der Integration gefolgt sind.“

Demgegenüber zeichnen die Ergebnisse der Autorin²³ ein realitätsbezogenes Situationsbild; durch Polaritätsprofile und Zitatsammlung sind *drei Einstellungstypen* ermittelt worden, der ‚*integrative*‘, der ‚*separative*‘ und der ‚*inexponierte*‘ Typ, deren Verteilung starke Integrationsbarrieren innerhalb der Gesamtheit der niedersächsischen Lehrer aus Stadt und Land ausweist. So entfallen 26,4% auf den ‚*integrativen*‘, 30,4% auf den ‚*separativen*‘ und 43,2% auf den ‚*inexponierten*‘ Typ; die größte Anzahl der Inexponierten scheint der ungeklärten bildungspolitischen Real-Situation zu entsprechen, zugleich aber ist sie erneut Indiz für die *Integrationsapathie*²⁴. Zusammenfassend hatten die Lehrer-Einstellungs-Untersuchungen gezeigt:

„Soziale Isolation Behindter ist nicht allein durch das vorgegebene separierende Schulsystem existent, sondern sie wird gravierend geprägt von den internalisierten Einstellungen der an diesen Schulen lehrenden Lehrer selbst. Sonderschullehrer unterstützen die schulorganisatorisch vorgegebene Separation auch noch funktional durch ihre lerngeschichtlich erworbene Einstellung und, wie vermutet, aber nicht empirisch belegt werden konnte, auch durch ihr Erziehungs- und Lehrverhalten. Konkretisiert verstärken Sonderschullehrer mit ihrem Urteil:

- den Eigencharakter der Sonderschule als Schonraum,
- die Andersartigkeit des Sonderschülers als Behinderten,
- die Eigenständigkeit der Didaktik und Methodik als behindertenspezifisch.“²⁵

Dieses Ergebnis verweist in Übereinstimmung mit *Muth* auf die Notwendigkeit „zur Ausbreitung von Lernprozessen mit dem Ziel einer Bewusstseinsänderung“ – etwa vergleichbar der Situation der Mitglieder im Ausschuss Sonderpädagogik des Bildungsrates,²⁶ und es fordert desto nachdrücklicher das Angebot solcher Lernprozesse auch und gerade für Lehrkräfte als Aufgabe der Erwachsenen-/Weiterbildung.²⁷

Dass der Bildungsrat den Aspekt der gesamten Weiterbildung in seinen Empfehlungen zur Integration Behindter ausgeblendet hat, überrascht insbesondere deshalb, weil der Vorsitzende der Bildungskommission, *Hermann Krings*²⁸, in seinem Vorwort ausdrücklich eine Art Strukturplan ankündigt:

„Die Bildungskommission legt mit dieser Empfehlung nunmehr eine Art Strukturplan für die pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher vor.“

Derartige Ankündigungen lösen Assoziationen zu dem *Strukturplan des Deutschen Bildungsrates* von 1970 aus, dessen ‚auffälligste Lücke die Sonderpädagogik ist.‘ Für weitere vier Jahre wurde mit der rationalisierenden Begründung ‚aus arbeitsökonomischen Erwägungen‘ die Ausarbeitung zurückgestellt.

Das vorliegende Ergebnis von 1973 aber bleibt in einem zentralen Punkt enttäuschend: der erwachsene Behinderte wird jetzt gleich zweimal zur lebenslangen Isolation verurteilt.

Er fand weder im *Strukturplan* 1970 noch im sog. ‚Folge-Strukturplan‘ Behindertenintegration 1973 als ein Lernender Raum; dem entspricht, dass auch der nichtbehinderte Erwachsene in seinem Defizit in Bezug auf soziales Lernen nicht entdeckt wurde. Hatte sich der Strukturplan konsequent für Abstinenz gegenüber der Sonderpädagogik entschieden, so konzentriert sich der Folge-Strukturplan Behindertenintegration allein auf Kinder und Jugendliche: im letztgenannten wird der Begriff ‚Volkshochschule‘²⁹ nur einmal, der Begriff ‚Erwachsenenbildung‘³⁰ nur zweimal genannt, während von dem synonym gebrauchten Begriff Weiterbildung nirgendwo die Rede ist.³¹

Überdies fällt auf, dass Erwachsenenbildung ausschließlich eindimensional der ‚okkasionellen‘³² Freizeitförderung zugeordnet bleibt; die Dimensionen ‚transitorischer‘, ‚komplementärer‘³³ oder ‚systematischer‘, sowie insbesondere ‚kritisch-emanzipatorischer‘³⁴ Erwachsenenbildung entfallen ganz.

Auch aus weiteren Ausführungen wird die widersprüchliche Einstellung (Integration versus Separation) gegenüber Behinderten deutlich. So heißt es im Kapitel Freizeitförderung, dass eigene oder separate Veranstaltungen zu planen sind:

„Allgemeine Institutionen der Freizeitförderung sollten auch eigene Veranstaltungen für Behinderte anbieten, zum Beispiel Lesekurse für Blinde, Töpferkurse oder Sportkurse für Körperbehinderte im Rahmen der Volkshochschule.“³⁵

Es bleibt unverständlich, warum Menschen mit Behinderung ein separates Veranstaltungangebot brauchen; diese isolierenden Angebote werden schon langjährig von den Behindertenvereinen wahrgenommen³⁶; es sei denn, der Bildungsrat hätte hier das Verständnis prozessualer Zielgruppenentwicklung zur Ansprache unterrepräsentierter Adressaten intendiert, was m. E. vom Text her nicht nahegelegt wird³⁷. Nach dem Hinweis auf diese tendenziell separierende Funktion der Volkshochschule folgt ein integrativer, aber nicht konkretisierter Ansatz:

„Im Rahmen der Erwachsenenbildung ist für gemeinsame Veranstaltungen Behindeter mit Nichtbehinderten zu sorgen. Schon in den Veranstaltungsverzeichnissen kann auf Kurse, Arbeitsgemeinschaften, Vorträge, literarische Zirkel und ähnliches hingewiesen werden, die auch für Behinderte geeignet sind und in denen spezifische Kompensationsmöglichkeiten der Behinderten berücksichtigt werden.“³⁸

Sehr deutlich wird das Bemühen, auch an Menschen mit Behinderung zu denken, allein es bleibt reduziert auf wohlmeinende Berücksichtigung in sozialer Distanz im Rahmen der klassischen Angebote traditionsgeleiteter Erwachsenenbildung, die sich als neutral und unpolitisch verstand.

So ist es auch kein Zufall, dass die zweite Nennung des Begriffs Erwachsenenbildung in dem Kontext ‚Information der Öffentlichkeit‘ erfolgt, und hier nicht selbst als Medium der Informationsverbreitung, sondern als ‚Adressat‘³⁹ der Information.

„Eine sachgerechte Information der Öffentlichkeit über Probleme der Früherkennung und Frühförderung behinderter Kinder ist unumgänglich. Dabei ist neben der Einschaltung der Massenmedien an Merkblätter und Informationsbroschüren zu denken, durch die neben dem Aufmerksam machen auf Früherkennung und Frühförderung eine positive Einstellung der Gesellschaft Behinderten gegenüber gefördert werden soll.“

Als Adressat der Informationen sind neben der breiten Öffentlichkeit alle Bildungsinstitutionen der Erwachsenenbildung und spezielle Einrichtungen, Organisationen und Vereine ... vorzusehen.“

Der Widerspruch in den Verlautbarungen des Ausschusses wird noch markanter, wenn er an anderer Stelle, bezogen auf ‚schulische‘ Integration im Kapitel 5.10.2 „Begegnungen zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern als Anlässe zu sozialem Lernen,⁴⁰ deutlich Stellung bezieht:

„Reine Informationen, so wichtig sie sind, verringern Vorurteile nur unbedeutend. Dagegen ändern reale Kontakte zwischen Gruppen, ... Einstellung und Verhaltensweisen.“

Es bleibt zu fragen, warum dieser konstruktive integrative Ansatz im schulischen Lernen stehen bleibt.

Der Bildungsrat war sich der Konzeption, systematische wie kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung als Interaktionsfelder für Behinderte und Nichtbehinderte zum Abbau von Vorurteilen⁴¹ einzusetzen, wie dies im Strukturplan im Kapitel ‚Weiterbildung‘ antizipiert wurde, noch nicht so weit bewusst, dass er sie über den schulischen Sektor hinaus auf das Feld der Weiterbildung übertragen konnte; anzuerkennen ist die Existenz dieser Empfehlung dennoch, die vom früheren Vorsitzenden *Pfizer* als ‚die humanste und pädagogischste aller Empfehlungen‘⁴² sowohl des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen* (seit 1960) als auch des *Deutschen Bildungsrates* (seit 1965) bezeichnet wurde. Sie hat die Voraussetzungen dafür geschaffen, derartige Lernprozesse auszubreiten, und ein Vakuum wohl selbst erkannt, wenn in der Einführung entschuldigend vermerkt wird:

„ ‚Familienhilfe, Heimerziehung und Freizeitförderung für Behinderte‘⁴³ sowie die Probleme der Berufsausbildung der Behinderten sind nur im Überblick dargestellt.“

Sie bedürfen einer weiteren Ausarbeitung. Auf diese Bereiche ist das Prinzip der weitmöglichen Integration Behindter, das den Leitgedanken der Empfehlungen darstellt, ebenso zu übertragen wie überhaupt auf alle Lebensbereiche unserer Gesellschaft.“⁴⁴

Eine solche Ausarbeitung zur Integration für den Bereich der Weiterbildung zu leisten, ist Ziel dieser Arbeit, die ein didaktisches Modell zur Interaktion zwischen Menschen mit und ohne Behinderung zur Diskussion stellt.

Diese Konzeption eines didaktischen Modells zur Interaktion zwischen Menschen mit und ohne Behinderung im Erwachsenenalter hat vorab nach ihren gesellschaftlichen Bedingungen zu fragen. Was legitimiert Weiterbildung, Bewusstseinsänderungen in Bezug auf soziale Randgruppen anzusteuern? In einem ersten Schritt ist somit nach den Begründungszusammenhängen zu fragen, die die didaktische Konzeption tragen.

Soweit das historische Dokument von 1979.

3. Interdisziplinäre Begründungen des Integrationsgedankens: Grenzgänge zwischen Bildung, Medizin und Ethik

Grundlegend hat sich die Debatte seit der ersten Auflage des Doppel-Bandes 1979 um die Dimension der Grenzgänge zwischen Medizin und Ethik erweitert, für die sich weiterhin die Bildung als Schlüsselqualifikation erweist. Die altbekannte *Diskrepanz* zwischen bildungs- und gesellschaftspolitischem *Anspruch* und *Wirklichkeit* gelebter Integration als wechselseitigem Lernprozess zwischen von Krisen -schon- betroffenen und -noch nicht- betroffenen Menschen bleibt nicht nur bis heute unaufgehoben und weiterhin allen Bereichen der Gesellschaft als Herausforderung aufgegeben; sie hat sich vielmehr *verlagert*. Heute geht es nicht mehr allein um die offensiv geführte Diskussion einer Legitimation integrativer Prozesse vorrangig im *Bildungsbereich*, institutionalisiert in Aus-/Fort- und Weiterbildung, heute geht es um die aktuell neu entflammte, lange Zeit latente Diskussion der *Grenzbestimmung zwischen Medizin und Ethik*; hier bezogen auf das *noch* ungeborene wie *schon* geborene Leben von Menschen mit Beeinträchtigungen/Behinderungen bzw. von Menschen allein nach Maß des Menschen, sog. ‚designtes Leben‘, aus dem wachsenden Anspruchsverhalten des Machbarkeitswahns. Unfreiwillig drängt sich die alttestamentliche Geschichte vom Turmbau zu Babel (Genesis, Kap. 11) auf, jüngst exemplifiziert auf der EXPO Hannover 2000 im ‚*Planet of Vision*‘.

Dieses Problemfeld stellt neue Aufgaben, neue Anforderungen. Die Bundesregierung hat dazu in der 14. Legislaturperiode die Enquete-Kommission ‚*Recht und Ethik der modernen Medizin*‘ im Jahr 2000 auf Antrag der Parlamentarier einberufen, um parlamentarische Entscheidungen einzuleiten. Dabei geht es um Stammzellen-Forschung, Pränatal-Diagnostik, Präimplantations-Diagnostik, Klonierung, aktive und passive Sterbehilfe ‚Euthanasie‘. Es versteht sich von selbst, dass *Bildung* sich dabei unausgesprochen als Schlüssel erweist; desto nachdenklicher macht die Konzeption des ‚*Europäischen Jahres der Menschen mit Behinderungen 2003*‘, die in der Bundesrepublik Deutschland unter dem Motto ‚*Nichts über uns ohne uns*‘ vorrangig die Aspekte konkretisiert

*„Teilhabe verwirklichen – Gleichstellung durchsetzen –
Selbstbestimmung ermöglichen“*,

aber dabei weitgehend den Aspekt der Bildung aus den Augen verliert, ihn mehr oder weniger ausspart.

Gravierend verlagerte sich also die Integrations-Debatte von der *Bildungs-* auf die *Politik-Ebene*: einerseits im Zuge der anstehenden bundesdeut-

ischen Entscheidungen zum ‚Europäischen Menschenrechtsübereinkommen zur Biomedizin‘, dem gegenüber die Bundesrepublik Deutschland aus historischer Betroffenheit Vorbehalte geltend machte, was mich dazu veranlasste, im Deutschen Bundestag einen *interfraktionellen Antrag* zum umstrittenen § 17a ‚Forschung mit nicht Einwilligungsfähigen‘ zu erarbeiten unter dem Titel ‚Der Mensch hat Vorrang‘ (Bonn/Berlin 2002, siehe Materialien-Anhang und www.prof-schuchardt.de); andererseits zu Fragen der Stammzellenforschung, der Präimplantations-Diagnostik, der Klonierung u.a. Dazu berief die Bundesregierung im Jahr 2000 zeitgleich zwei unterschiedliche Gremien, was in der Öffentlichkeit Irritationen in bezug auf die Zuständigkeiten und Kompetenzen auslöste. Zum einen wurde der ‚Bioethik-Rat‘ als Beratungsgremium des Bundeskanzlers – medienwirksam am Tag der Einweihung des Bundeskanzleramtes – konstituiert, zum anderen arbeitete bereits seit der 14. Legislatur-Periode die vom Deutschen Bundestag eingesetzte ‚Enquete-Kommission: Recht und Ethik der modernen Medizin‘. Während ersteres Gremium ohne Mandatsausstattung allein der Vorbereitung von Entscheidungen im Kanzleramt diente, legitimierte sich letztere Enquete-Kommission durch Mandatsträger, Parlamentarier des Deutschen Bundestages und von fraktionsabhängig berufenen Fachexperten zur Erarbeitung von Vorlagen für Entscheidungen und Beschlüsse im Deutschen Bundestag (siehe Publikationen Band I: Stammzellen-Forschung, darin u.a. mein Versuch als Mitglied des Deutschen Bundestages, einen der Würde -schon- betroffener Menschen angemessenen *Vorschlag zur Stammzellen-Forschung* im Sinne einer gesetzlich geregelten *Eltern-Patienten-Verfügung* zu entwickeln (a.a.O., S. 400 ff. und auch www.prof-schuchardt.de).

Offenkundig zentrierte sich die verstärkte Debatte auf existentielle Fragen: ‚Was ist Leben?‘, ‚Wann beginnt Leben?‘, ‚Wann endet Leben?‘. Letztlich: Was ist im Grenzbereich von Medizin und Ethik, von Forschungserkenntnis und medizinischer Praxis auf dem Boden christlich-abendländischer Kultur sowie anderer Wertesysteme verantwortbar? Mit dem Philosophen Hans Jonas müssen wir erneut die Frage nach dem ‚Prinzip Verantwortung‘ stellen und Konkretionen aus der Verantwortungsethik ableiten. Dazu aber wird auch zukünftig mehr denn je *Bildung* der Schlüssel für die Entscheidungsfindung auf Grenzgängen zwischen Medizin und Ethik bleiben.

Rückblickend erscheint es aufschlussreich, noch einmal Texte der ersten Auflage 1979 zu ‚interdisziplinären Begründungen der Integrations-Konzeption‘ zu lesen. Damals lautete der Wortlaut des Kapitels: „Interdisziplinäre Begründung der Integrations-Konzeption“:

Die gegenwärtig – seit 1973 – gültigen Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates „Zur pädagogischen Förderung Behindter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ setzten neue Maßstäbe und wirkten bahnbrechend für den Integrationsgedanken. Sie stellten erstmalig kontrastierend der bisher vorherrschenden schulischen Isolation Behindter deren möglichst weitgehende schulische Integration entgegen. Untersucht man aber den Begründungszusammenhang dieser wegweisenden Empfehlungen, so stößt man auf zwei Aussagen, die den Eindruck erwecken, dass das Problem der Integration primär normativ abgehandelt werden könnte: Im Vorwort zu den von mir sogenannten ‚Integrations‘-Empfehlungen heißt es bei Krings:

„Der Titel sagt schon, dass behinderte Mitmenschen eine besondere Aufgabe für die Gesellschaft darstellen. Es geht nicht nur darum, sich mit einer befremdlichen Tatsache abzufinden und im übrigen lediglich für die eigene gute Unterbringung zu sorgen. Vielmehr werden den Familien, den gesellschaftlichen Gruppen und dem Staat weitreichende Aufgaben gestellt.“⁴⁵

Dazu folgender Absatz aus der ‚Einführung‘ der Bildungskommission:

„Die Begründung der neuen Konzeption ist für die Bildungskommission vor allem darin gegeben, dass die Integration in die Gesellschaft eine der vordringlichen Aufgaben jedes demokratischen Staates ist ...; denn eine schulische Aussonderung der Behinderten bringt die Gefahr ihrer Desintegration im Erwachsenenleben mit sich.“⁴⁶

Parallelen im politischen Bereich lassen sich beliebig nennen:

„Das Verhalten der Staatsbürger gegenüber den Behinderten ist ein sichtbarer Gradmesser für das kulturelle Niveau der Gesellschaft.“ (Bundesarbeitsminister Arendt, Die ZEIT, 2.3.1973).

„Eine Gesellschaft, die alte Menschen und behinderte Menschen aller Art nicht als natürlichen Teil ihrer selbst annimmt und zu behandeln weiß, spricht sich selbst das Urteil. Unsere ... Gesellschaft ist nur dann in Ordnung, wenn sie behinderten Menschen volle Achtung, volle Gemeinschaft und ein Höchstmaß an Eingliederung gewährt.“ (Bundespräsident Heinemann, Weihnachtsansprache 1970).

Wenn ein Integrationskonzept für Menschen mit Behinderung *allein* mit dem Postulat der Aufgabenerfüllung durch die Gesellschaft begründet wird, klingt darin ein gefährlicher Unterton an: Es liegt der Verdacht nahe, als sei Integration mit Assimilation verwechselt (bzw. synonym gebraucht) worden.⁴⁷ Ein kurzer *Exkurs zur Begriffserklärung* (s. Abb. S. 68) soll das erläutern: In der postulierten, allein aus der Pflicht abgeleiteten Aufgaben-Erfüllung an Menschen mit Behinderung bleibt der Bedürftige, der die Hinwendung erfährt, ein nur passiv Annehmender, der zugleich im Vollzug dieses Prozesses immer eine Annäherung an die Normen des aktiv Handelnden im Sinne von Assimilation (assimulativ oder assimilativ als Ähnlichmachung bzw. An-Ähnelung) an sich erfahren muss. Integration aber intendiert Erneuerung (integrativ als Wiederherstellung eines Ganzen), d.h. sie zielt auf die wechselseitige Einbindung (bzw. Koordination) von Einzelnen oder Gruppen in (oder zu) einer gesellschaftlichen Einheit ab.

Wichtig für ein Integrationskonzept bei Menschen mit Behinderung ist die Einsicht, dass Integration mehr umfasst als Assimilation. Während die Assimilation als eine Vorstufe zur Integration bezeichnet werden könnte, insoweit sie die Voraussetzung zur Interaktion durch Vermittlung eines gleichen Zeichenvorrats schafft, ist Integration gekennzeichnet durch die dialogische Struktur der Beziehungen, in der sich sowohl der behinderte als auch der nichtbehinderte Mensch in wechselseitigen Interaktionen auf einen gemeinsamen Lernprozess einlassen.

von der ASSIMILATION ZUR INTEGRATION/ PARTIZIPATION: KOMPLEMENTARITÄT ALS WEG UND ZIEL



Assimilation dagegen ist gekennzeichnet durch die monologische Struktur der Beziehung, in der sich nur das assimilierende Element, hier der behinderte Mensch, dahingehend verändert, dass es sich an das quasi statische Ganze, an die gültig gesetzten Normen angleicht. Integration in einen sozialen Kontext bezeichnet also einen permanenten aktiven kreativen dialogischen Lernprozess mit sich selbst, mit der Gruppe, mit der Umwelt und mit der Gesellschaft, zum Ziel gemeinsam sich verändernder Erneuerung.

Untersuchen wir nach dieser Abgrenzung von Integration und Assimilation das Ziel des Integrationskonzeptes in den Empfehlungen des Bildungsrates. Dort heißt es:

„Vorrangig wird es darauf ankommen, dass die Behinderten von den Nichtbehinderten human angenommen werden. *Humane Annahme* bedeutet, dass die Abweichung des Behinderten von gesellschaftlichen Erwartungen und Setzungen nicht als Minderwertigkeit, sondern als individuelle Eigenart angesehen wird. Diese Einsicht muss im Bewusstsein der Menschen zur Anerkennung des Behinderten als einem gleichwertigen Partner in allen Lebensbereichen führen.“⁴⁸

Es fällt schwer, aus dem alleinigen Postulat der Aufgabenpflicht das Ziel ‚humane Annahme‘ abzuleiten, geschweige denn, es didaktisch-methodisch zu konzipieren. Denn unter welcher Zielsetzung sollen Nichtbehinderte jene behinderten Menschen integrieren? Nach Aussage des Bildungsrates braucht nun der behinderte Mensch den nichtbehinderten:

„... denn eine schulische Aussoneration der Behinderten bringt die Gefahr ihrer Desintegration im Erwachsenenleben mit sich.“⁴⁹

Nach der Umkehrung der Fragestellung und damit des Denkansatzes, ob möglicherweise auch der nichtbehinderte den behinderten Menschen braucht, wird in den Empfehlungen vergeblich gesucht. Die nachfolgende *Komplementär-These* der Autorin kann die geforderte Begründung des Integrationskonzepts leisten (s. Abb. S. 70).

Der behinderte Mensch braucht die Gesellschaft,
und die Gesellschaft braucht den behinderten Menschen.

Dass der behinderte Mensch die Gesellschaft braucht, versteht sich von selbst. Dass es aber umgekehrt kaum ein Bewusstsein dafür gibt, dass auch sie den behinderten Menschen braucht, im Sinne eines Interdependenzverhältnisses, ist ein psycho-soziales Defizit der bisherigen Ansätze.

Untersuchen wir daraufhin den Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplan bis 1985⁵⁰, so wird in ihm die Förderung des Auf- und Ausbaus eines Weiterbildungssystems gefordert. Dabei werden drei Funktionsbereiche unterschieden, eine berufsbildende, eine politische und eine personal-emanzipatorische Weiterbildung, deren Selbstverständnis, Prioritätensetzung und Entwicklungstendenzen jeweils neu zu bestimmen, zu begründen und zu überprüfen sind. Übereinstimmend mit den sog. ‚Integrations-Empfehlungen‘ bleiben auch im Bildungsgesamtplan psychosoziale Defizite ausgespart. Es bleibt auch die Frage offen, wo die Maßstäbe solcher Entscheidungsprozesse liegen, woher die Setzungen dessen erfolgen, was zu Norm und Nichtnorm dieser Gesellschaft erhoben wird.

Wenn wir, dem Bildungsrat folgend, der These zustimmen: Der behinderte Mensch braucht die Gesellschaft, braucht schulische Integration, um als Erwachsener nicht desinte-

INTEGRATION/PARTIZIPATION: BEGRIFF UND MODELL



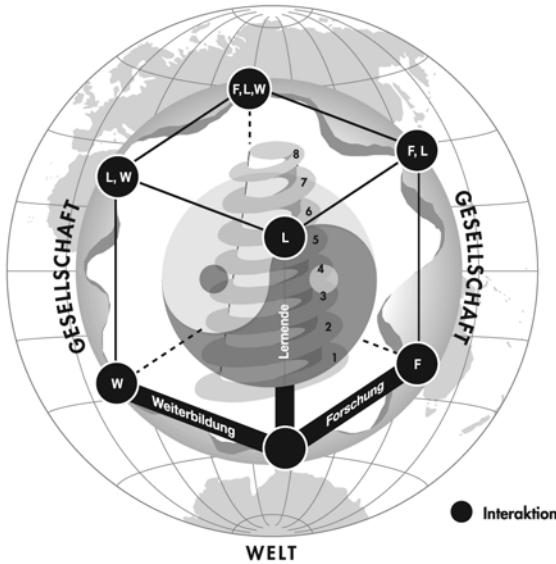

 Yin Yang
 Symbol

- Gleichgewicht → Leben in Balance → Shalom
- Un-Gleichgewicht → Krankheit
- Trennung → Tod

Textsammlung Huainanzi (2. Jhd. v. Chr.)



KRISEN-MANAGEMENT-INTERAKTIONSMODELL ZUM LERNPROZESS KRISENVERARBEITUNG ALS KOMPLEMENTÄRER 3-SCHRITTE-PROZESS



© Erika Schuchardt



KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION
Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie



Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung

DVD • mit Jahrhundert-Bibliographien • mit AV Best Practice International

griert außerhalb dieser Gesellschaft zu leben, dann liegt ein Assimilationsprozess des behinderten an die nichtbehinderten Menschen vor. Wo aber ist das Korrektiv zu den Normen und Werten der nichtbehinderten Menschen? Deshalb behauptet unsere *Umkehrthese*: Die Gesellschaft braucht den behinderten Menschen. Der auf Leistung, Standard, Fortschritt programmierte nichtbehinderte Mensch, der sich selbst in blindem Fortschrittsglauben der gesellschaftlichen wie weltgesellschaftlichen Aufgabe der Umstrukturierung entzieht – sich also gleicherweise desintegriert – braucht die Herausforderung des behinderten Menschen, der demonstriert, was es heißt, ganz aus sich selbst zu leben, der die Maßstäbe inhumaner Lebensstandards auf Lebensqualität befragt.

Das Angewiesensein auch der nichtbehinderten auf die behinderten Menschen war 1978 Thema einer Konsultation des Ökumenischen Rates der Kirchen. Im Memorandum⁵¹ heißt es:

„Wo die Behinderten fehlen, ist eine Gemeinde behindert (3) ... Die Einheit aller Menschen, unbeschadet ihrer Behinderungen, ist ein Zeichen dafür, wie die Welt vor Inhumanität bewahrt werden kann. Die Gegenwart der Behinderten hält das Bewusstsein dafür wach, dass jeder Mensch ein gebrechliches, gefährdetes, defizitäres, ein von Gott geschaffenes und gesegnetes Wesen ist (6) ... Wir betonen mit Nachdruck, dass die Zusammengehörigkeit von Behinderten und Nichtbehinderten ... eine Herausforderung ... darstellt.“

Daraus wird erkennbar: Nicht nur die behinderten Menschen sind unser Problem, wir sind umgekehrt auch das Problem der behinderten Menschen, weil wir uns niemals freiwillig als ‚gebrechliches, gefährdetes, defizitäres‘, nicht aber als ‚ein von Gott geschaffenes und gesegnetes Wesen‘ definieren. Das wird noch einsichtiger angesichts des zukünftigen Schicksals der Weltgesellschaft, die sich auf ‚Ende oder Wende‘⁵² zubewegt, wobei es sich in den Überflussgesellschaften anders als in Entwicklungsländern nicht nur um Machtprobleme, sondern in einem viel umfassenderen Sinne um Lernprobleme handelt. Der Vorsitzende der Bildungskammer der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), der Tübinger Theologe *Karl Ernst Nipkow*, formuliert:

„Wir haben bewusstseinsmäßig noch gar nicht begriffen, welche Einstellungsänderungen uns in der nordatlantisch-europäischen Hemisphäre mit immer weniger zur Verfügung stehendem zeitlichen Spielraum für die erforderliche Neuorientierung abverlangt werden, besonders Änderungen in der Erwartungs- bzw. Anspruchshaltung, und zwar sowohl aus objektiven Notwendigkeiten (Veränderungen im Weltwirtschaftssystem, Grenzen des Wachstums usw.) als auch aus moralischen Gründen (Ausgleich zwischen armen und reichen Nationen)“.⁵³

Wenn so die Gesellschaft den Menschen mit Behinderung als Korrektiv braucht, wird Integration als Interaktion zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen und als ein demokratisierendes Interdependenzverhältnis deutlich, aus dem heraus Normen und Werte sich erneuern und ‚Produktive‘ und ‚Nichtproduktive‘ gleichberechtigt ihren sozialen Platz in der Gesellschaft einnehmen. Darin werden Prozess und Grad der Infragestellung und Neudefinition der Gesellschaft zu konstitutiven Elementen für Leben anstelle von Überleben. Behindert sein oder nicht behindert sein wird dann nicht mehr als ‚minderer‘ oder ‚höherer‘ Wert eingeordnet, sondern im Sinne ‚individueller Eigenart‘⁵⁴, wie es der Bildungsrat in seinen eingangs genannten Empfehlungen formuliert. So wird dann auch Behindertsein als Eigenwert neu entdeckt.⁵⁵

In diesem Zusammenhang ist darauf zu verweisen, dass den 4 Millionen Menschen mit Behinderung noch eine ähnlich große Zahl anderer ‚Norm-Abweichler‘ – Dro-

genabhängige, Alkoholiker, Nichtsesshafte, Obdachlose, Strafgefangene, Jugendliche in freiwilliger Erziehungshilfe und Fürsorgeerziehung, psychisch Kranke und Suizidgefährdete – gleichzustellen ist, auf die sich unsere Umkehrthese bezieht.⁵⁶

Von allen Seiten wird versucht, dem *Phänomen* „behindert“ – „,krank“ – „von Krisen betroffen“ sein *pädagogisch, soziologisch, theologisch, politisch* nachzuspüren:

Auf dem 17. Deutschen Evangelischen Kirchentag 1977 in Berlin verdeutlichte *Tobias Brocher*⁵⁷ aus psychoanalytischer Sicht diese Problematik am Thema: „Die Krankheit der Gesunden – die Gesundheit der Kranken.“ *Brocher* beschreibt die Krankheit der sogenannten Gesunden als Verzagtheit, Verbergen, Scham, Zweifel, Minderwertigkeitsgefühle oder auftrumpfenden Trotz und überkompensierenden Größenwahn. Demgegenüber fordert er Offenheit, Ehrlichkeit und Angstfreiheit, über sich selbst ohne Scheu zu sprechen, so dass andere nicht nur Anteil nehmen und sich identifizieren können, sondern aus dieser Bereitschaft, sich selbst zu geben und zu offenbaren, mehr lernen könnten; das aber vermag entscheidend der kranke, der behinderte, der von Krisen betroffene Mensch als Aufforderung, als Herausforderung, als Korrektiv zu leisten, indem er das wechselseitige Angewiesenheit erlebbar und erfahrbar werden lässt.

Dazu stützt *Brocher* seine These auf den Nachweis, dass der Gegensatz zwischen Krankheit und Gesundheit in fast allen Gesellschaften von den Lebensbedingungen abhängig ist, die in psycho-sozialen Regeln ihren Niederschlag gefunden haben, und stellt damit die Unzulänglichkeit der Definition von Krankheit fest; während sie in der Bundesrepublik Deutschland durch die Reichsversicherungsordnung bestimmt wird und – entsprechend preußischer Militärtradition – aus Ersparnisgründen so eng wie möglich definiert wurde, verfällt sie in krassem Gegensatz dazu bei der Weltgesundheitsorganisation WHO in die allbeglückende Kompromissformel jener vielversprechenden Utopie, die besagt, dass

„Gesundheit der Zustand vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens sei, nicht allein Freisein von Krankheit und Gebrechen.“

Es heißt dann weiter:

„Bestmöglicher Gesundheitszustand ist eins der fundamentalen Rechte jedes Menschen, unabhängig von Rasse, Religion, politischer Anschauung, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen ...“

Die Herausforderung dieser Gesundheitsformel der WHO, die nach *Richter*⁵⁸ „schon manche Unruhe stiftete“, wird umso provokativer, je mehr wir nachdenken über die unterschiedlichen Vorstellungen einzelner Kulturen zur Entstehung von Krankheit und zu möglichen Heilungsprozessen.

Unter sozialwissenschaftlichem Aspekt hat *Wolfgang Jantzen*⁵⁹ die Interdependenz von Sozialisation und Behinderung nachgewiesen und definiert die Existenz von Behinderung als einen sozialen Prozess, der „nur aus dem Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse begreifen werden kann“:

„Behinderung kann nicht als naturwüchsige entstandenes Phänomen betrachtet werden. Sie wird sichtbar und damit als Behinderung erst existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu jeweiligen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, dass ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprä-

gungen diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an“⁶⁰

Mit dieser gesellschaftsbezogenen Interpretation kündigt Jantzen eine rein individualistische⁶¹ Pädagogik auf.

*Ulrich Bleidick*⁶² zeigt die Verschiedenartigkeit im Begriff der ‚Behinderung‘ anhand von vier Modellen, deren Verknüpfung er allein in der Handlungsperspektive erkennt.

- Behinderung ist ein medizinisch fassbarer Sachverhalt: Behinderung als medizinische Kategorie
- Behinderung ist eine Zuschreibung von sozialen Erwartungshaltungen: Behinderung als Etikett
- Behinderung ist Systemerzeugnis schulischer Leistungsdifferenzierung: Behinderung als Systemfolge
- Behinderung ist durch die Gesellschaft gemacht: Behinderung als Gesellschaftsprodukt.

Theoretisch verallgemeinert handelt es sich um

- das individualtheoretische Paradigma
- das interaktionstheoretische Paradigma
- das systemtheoretische Paradigma
- das gesellschaftstheoretische Paradigma.“

Übereinstimmend definieren Heese und Solarová:

„Behinderung ist also nichts Absolutes und exakt Definierbares, sondern etwas, das der konventionellen Beurteilung unterliegt und also ‚etwas Relatives‘. Außerdem ist das, was wir Behinderung nennen, ‚nicht der Schaden‘, ... an sich. Die Behinderung ist vielmehr das, ‚was aus dem‘ Defizit usw. ‚für den davon Betroffenen folgt‘, weil die Menschheit ... sich ihre Umwelt ... in soziale Gruppen hin eingerichtet hat.“⁶³

Sehr deutlich wird die Relativität der Begriffe Behinderung und Krankheit sowie deren Übergänge in ihrer Abhängigkeit von herrschenden gesellschaftlichen Wertvorstellungen. Übertragen wir diese Aussage auf unsere Feststellung, dass jeder siebente Mitmensch von Problemen sozialer Integration als Nicht-Normgerechter betroffen ist, so würde deren Anzahl noch immens ansteigen – vielleicht auf jeden fünften unter uns –, insbesondere dann, wenn die Definition der Weltgesundheitsorganisation als Gradmesser Anwendung fände.

Bei seiner Untersuchung der psychologischen Ursachen des Randgruppenproblems kommt *Horst Eberhard Richter*⁶⁴ zu dem Ergebnis, dass sie in der Angst der sog. angepassten Normgerechten zu sehen sind, die das Abweichende, das Nicht-Normgerechte auszuschließen, sich ihm gegenüber abzugrenzen suchen, und analysiert das Angewiesensein der Gesellschaft auf Menschen mit Behinderung als Stabilisatorfunktion der Randgruppen-Kontrastwelt. Zur Erklärung zieht Richter⁶⁵ folgenden psychischen Mechanismus heran:

„.. dass man sich für Krankheiten und Missbildungen interessiert, um sich dagegen als gesund und intakt abheben zu können. Man kann die Angst um die eigene bedrohte Integrität

und vor der Unentrinnbarkeit des Sterbens unter Umständen leichter in Schach halten, wenn man sich – in Dosen – immer wieder damit beschäftigen kann, dass es Menschen auf der anderen Seite gibt, die durch Krankheit und Unheilbarkeit gezeichnet sind.“

Und *Richter* fügt unter gesellschaftlicher Perspektive hinzu:

„In diesem Sinne erfüllen die Alten und unheilbar Kranken eine bestimmte stabilisierende Funktion für eine Gesellschaft, in der überhöhter Leistungsdruck zu einer Verherrlichung der Jugendlichkeit und Fitness führt. Jeder hat Angst, sich als defekt und verbraucht zu entlarven und durch diese Merkmale Isolierungsmechanismen zu unterliegen. Denn auch die Alten und chronisch Kranken geraten leicht in die Zone des insgeheim diskriminierten sozialen Randbereichs.“⁶⁶

Unter theologischem Aspekt bezieht *Carl Friedrich von Weizsäcker*⁶⁷ Stellung zur Funktion Behindter als Angstbewältigungsmechanismus und Stabilisierungsversuch für nichtbehinderte Menschen und erklärt die aus solchem feindseligen Verhalten geborene Isolierung als eine gesellschaftlich bedingte psychische Verdrängung. Entsprechend seinem Standort stellt er der gängigen Anklage der Gesellschaft⁶⁸ eine christliche Annahme entgegen, das heißt, v. Weizsäcker fragt nach einer ‚relativen Legitimität‘, nach dem Recht der Gesellschaft zur Verdrängung der behinderten Menschen.

Entsprechend dem urchristlichen Verständnis lautet seine Begründung:

„Man kann ja den Menschen nicht helfen, wenn man sie nicht liebt. Man kann die Gesellschaft nicht bessern, wenn man ihr nicht gerecht wird; sonst ändert man sie, ohne sie zu bessern, und wiederholt genau die Fehler, die man bekämpfen wollte.“

Legitimität der Verdrängung, das heißt: die Menschen brauchen Verdrängung.“

Indem v. Weizsäcker den elementaren Zweck der Verdrängung – als einem seelischen Vorgang – in der Abschirmung des Bewusstseins gegen unerwünschte Inhalte definiert und jenes Bewusstsein eines Ich und seiner Sprache als seelische Leistung bezeichnet, anerkennt er zugleich die Notwendigkeit psychischer Mechanismen, die entscheiden, welche seelischen Inhalte zum Aufbau der Identität einer Person gehören und welche nicht.

„Insofern kann die Verdrängung desselben Inhalts zuerst legitim sein und etwas später, gerade weil wir reifen, zur gefährlichsten Form der Lüge werden, der Lüge gegen das eigene Gewissen.“⁶⁹

Aus der Aussage v. Weizsäckers könnte geradezu gesetzmäßig der Auftrag der Weiterbildung folgen. v. Weizsäcker lenkt den Blick auf den Focus der Integrationsarbeit, und zwar der Integrationsarbeit der Erwachsenenbildung: Die für eine gewisse Zeit legitimierte Verdrängung der Gesellschaft gegenüber behinderten Menschen muss ‚als gefährlichste Form der Lüge gegen das eigene Gewissen aufgedeckt werden‘.

Die Theologin *Dorothee Sölle* beschreibt⁷⁰ das lebendige Totsein des Menschen, der nur produzierend überlebt und dessen Tod und Hölle die Beziehungslosigkeit selbst ist, als den biblischen Tod ‚am Brot allein‘:

„Der Tod, der uns wirklich bedroht, der uns mitten im Leben umfängt, das ist der Tod der Beziehungslosigkeit ... Das ist die Hölle, die uns verschlingt, mitten im Leben, mitten im Produktionsprozess ...“

Ich spreche hier für die wachsende Anzahl von Menschen in Anstalten und Behandlungszimmern, die wir psychisch gestört nennen, weil sie sich dem allgemeinen Tod widersetzen. Stellvertretend für uns Gesunde, die weiter mitspielen, verkörpern sie eine Art Leben – oder richtiger einen Schrei nach Leben – in einer vom gewaltsamen Tod beherrschten Welt.“

Als wichtiger Unterschied bleibt bestehen: auf der einen Seite das ‚sichtbare‘ Angewiesensein des ‚behinderten‘ oder ‚kranken‘ auf den ‚nichtbehinderten‘ oder ‚gesunden‘ Menschen, das der von Behinderung betroffene Mensch aufgrund seiner ‚individuellen Eigenart‘ nicht von sich schieben kann, auf der anderen Seite das ‚unsichtbare‘ Angewiesensein des nichtbehinderten oder gesunden Menschen, das dieser lebenslang verdrängen kann, indem er dem Lernprozess der Identitätskrise ausweicht, allerdings um den Preis der fehlenden Identitätsfindung und damit seines Erlebens.

Daher wurde 1979 erstmalig die *Umkehr-These* aufgestellt:

Die Gesellschaft braucht den behinderten Menschen, und der behinderte Mensch braucht die Gesellschaft.

Heute, 2003, lautet sie weiterentwickelt zur *Komplementär-These*:

Der von Krisen -schon- betroffene Mensch ist eine Herausforderung für die Gesellschaft, und die Gesellschaft der -noch nicht- betroffenen Menschen ist eine Herausforderung für den -schon- betroffenen Menschen.

Eine Konsequenz aus dem Vorstehenden soll in den nachfolgenden Kapiteln gezogen werden. Das zu behandelnde didaktische Konzept für die Arbeit mit von Krisen -schon- betroffenen Menschen wurde in bisherigen Veröffentlichungen als ‚*Integrations-Modell*‘ bzw. ‚*Interaktions-Modell*‘ ausgewiesen und wird jetzt erweitert als ‚*Krisen-Management-Interaktions-Modell zum Lernprozess Krisenverarbeitung*‘ vorgestellt.



4. Symbolischer Interaktionismus als Erklärungsansatz des Krisen-Management-Interaktions- modells zum Lernprozess Krisenverarbeitung <KMlzLPK>

Unter den verschiedenen Möglichkeiten, die angeführten Krisen-Ereignisse – individuell wie zunehmend kollektiv – verarbeitend zu überwinden, wird hier die Konzeption eines Interaktions-Modells Weiterbildung – jetzt in seiner Erweiterung als Krisen-Management-Interaktionsmodell – im offenen Curriculum einer handlungstheoretischen Didaktik vom Alltagswissen erschlossen. Dabei wurde die *Komplementär-These* zugrundegelegt, dass soziale Integration oder Isolation das Ergebnis eines Lernprozesses ist, der sich als störungsfreie oder gestörte Kommunikation inmitten von Interaktionen der Lebens-, Lern- und Verwendungssituation zeigt.

Bei der Entwicklung dieser Konzeption standen Theoriebildungen aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen Pate. So die Orientierung an einer Wissenssoziologie, wie sie von *Max Scheler* begonnen, dann durch *Max Weber* und *Alfred Schütz* ausgebaut und präzisiert wurde, bis zu den neueren Theorien bei *Peter Berger* und *Thomas Luckmann*, die unmittelbar den Ausgang von einer ‚Vis-a-vis-Situation‘ als Prototyp gesellschaftlichen Handelns erlauben.⁷¹ Wichtig für die Konzeption des Interaktions-Modells Weiterbildung ist hier, dass Weiterbildung sich im Ansatz nicht von gesellschaftlicher Interaktion überhaupt unterscheidet.

Der zur Begründung herangezogene symbolische Interaktionismus geht auf *Husserl*, *Schütz* und auf *George Herbert Mead*⁷² als Begründer der amerikanischen Soziologie der Chicagoer Schule zurück, und auf ihn berufen sich vor allem *Goffmann* und *Strauss*, sowie *Berger/Luckmann* und in jüngster Zeit ihn weiterführend u.a. die Arbeitsgruppe *Bielefelder Soziologen*.⁷³ Er begreift mit der angestrebten Nähe zu konkreten Situationen menschliches Handeln – auf der Grundlage eines *interpretativen Paradigmas* – als sinngeleitetes Handeln. Er hebt auf der Grundlage einer *Handlungstheorie* die aktive Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt, die Interpretation von Symbolen und Situationen durch das Individuum und die wechselseitige Verschränkung der Perspektiven der Teilnehmer im Interaktionsprozess hervor. Lernen wird kommunikative Praxis, Lernziel ist die Interaktionsfähigkeit als interagierende Balance zwischen personaler

und sozialer Identität des Individuums. Handlungstheoretische Grundannahme ist, dass jedes verbale oder nonverbale Verhalten sinngeladene Handlung ist und, da sie sich zwischen Kommunikationsteilnehmern ereignet, dass diese Handlung eine Interaktion ist. Da sie sich überdies mit und in sprachlichen Symbolen vollzieht, stellt sie sich dar als symbolische Interaktion. Nach handlungstheoretischer Annahme beruht jedes Handeln auf einem Entschluss, folgt einer Intention und verfügt damit über die Bedingungen des Handelns, indem es diese (mit)schafft. Die Verfügbarkeit des Handelns ist durch die das Bewusstsein strukturierenden historisch-ökonomischen Bedingungen geprägt – im Sinne von Deutungsmustern des Alltagswissens, die die Situationsdefinitionen in Interaktionen präjudizieren. Dennoch bleibt als das entscheidende Charakteristikum des Handelns, im Unterschied zum (bloß reaktiven) Verhalten, das Moment der Verantwortung. Die besondere Leistung des sprachlichen Handelns gegenüber dem nichtsprachlichen Handeln besteht in der symbolischen Bindung von Handlungszusammenhängen, die dem Handelnden einen gewissen Grad von Unabhängigkeit gegenüber den Ereignissen ermöglichen und ihn mit Handlungsfähigkeit ausstatten.

Der *symbolische Interaktionismus* ist damit eine Handlungstheorie, die sich prinzipiell von Verhaltenstheorien unterscheidet, wie sie von der Ethologie und der Sozialpsychologie ausgebildet wurden. Darin müssen zugleich auch die Grenzen dieses Ansatzes gesehen werden.

Der symbolische Interaktionismus analysiert die Notwendigkeit praktischen Handelns in Situationen – wie sie insbesondere für die Erziehungswissenschaft relevant sind –⁷⁴, allerdings um den Preis systematisch theoretischer Arbeit, aber unter Gewinnung der Unmittelbarkeit, Dichte und Nähe zur Situation. Darin liegt die Bedeutung des symbolischen Interaktionismus für das Krisen-Management-Interaktionsmodell zur wechselseitigen Interaktion von Krisen-schon- und -noch nicht- betroffener Menschen. Gerade die eindrucksvollsten Belege für die Wichtigkeit interpretativer Beschäftigung mit sozialer Realität sind die so bezeichneten ‚extremen‘ oder ‚Krisen‘-Situationen, d.h. *Interaktionsschicksale*, die aus Prozessen des Alltags herausfallen: Situationen des Sterbens (Kübler-Ross), des Todes (Glaser, Strauss), der Trauer (Spiegel), der Stigmatisierung von Randgruppen wie Prostituierte, Kriminelle, Blinde (Goffman). Die interpretative Erschließung dieser Extremsituationen zeigt Zusammenhänge, z.B. die Art, wie Situationen, die durch Schockinterpretationen bestimmt sind, in ‚normale‘ Interaktionen überführt werden. Es kann daran gezeigt werden – was zwar ebenfalls im Normalfall von Interaktionen, aber eben hier nur wenig durchschlagend der Fall ist –, wie sich aus extremen Krisen-Situationen gemäß den Interaktionen, die eingegangen (bzw. nicht verweigert) werden können (Watzlawick,

Axiom I), Identitäten aufbauen: im Falle der Stigmatisierten gemäß der Art des Leidens, das seinerseits spezifische Situationen präjudiziert. Derartige Zusammenhänge zu erkennen, erweist den begrenzten, aber systematischen Wert von Arbeiten des symbolischen Interaktionismus. An dieser Stelle soll der Hinweis auf die Krisen-Situation genügen, sie ist Gegenstand der Auto-/Biographienanalyse von Krisen -schon- betroffener Menschen und ihrer Bezugspersonen in Teil II. (Eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Theorieansätzen von der Behinderungsbewältigung über die Krisenverarbeitung zum Krisenmanagement, deren Erklärungsansatz der hier darzulegende symbolische Interaktionismus ist, erfolgt in Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung).

Symbolischer Interaktionismus orientiert sich an *kommunikationstheoretischen Ansätzen*, wie sie insbesondere in den Axiomen von *Watzlawick*⁷⁵ über menschliche Kommunikation und Kommunikationsstörungen zuerst vorgelegt wurden und des weiteren von *Laing* auf den psychiatrischen Bereich⁷⁶ übertragen worden sind. Da Kommunikation sich als Grundbestimmung der Situation erweist und da nach *Watzlawicks* erstem pragmatischen Axiom ‚die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren‘ Gültigkeit hat, erhellt die Kommunikationstheorie die Funktionen der signifikanten Symbole menschlicher Kommunikation, durch die sie sich von tierischer unterscheidet. In symbolisch vermittelter Kommunikation befreit sich das Individuum vom tierischen Triebdiktat zur eigenen Wahlmöglichkeit in der Erschaffung neuer Objekte durch Symbolisation in situativer Interaktion. Interaktionspartner erhalten so Attribute einer spezifischen Identität, die nicht primär vorgegeben, sondern erst sekundär (zweite soziale Geburt nach *Claessens*⁷⁷) symbolisch erschaffen und durch die erst die Individuen als Identitäten wirklich und sozial erheblich werden.

Der Prozess der Ausbildung solcher Identität auf der Basis von Interaktion wurde schon von *Mead* nachgezeichnet, jedoch erst durch *Watzlawicks* pragmatische Axiome auch in seinen Formen, Störungen und Paradoxien der menschlichen Kommunikation differenziert erklärbar und damit didaktisch-methodisch verfügbar. Darin erweist sich der Beitrag der Kommunikationstheorie für den symbolischen Interaktionismus als Erklärungsansatz im Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung, das in programmatisch-didaktischer Absicht erstmalig an der Volkshochschule Hannover zu Beginn der Integrationsphase in der bildungspolitischen Zäsur der 70er Jahre praktiziert wurde und zu dem hier eine theoretische Grundlegung vorgelegt wird, die sich zwischenzeitlich nicht nur bundesweit (s. auch Band 2, Kap. 5: Best Practice), sondern auch international als richtungsweisend erwiesen hat. In dieser theoretischen Grundlegung wird der Prozess der Weiterbildung als ein sich neu Definieren mittels symbolisch vermittelter Kommunikation verstanden und

dessen Kommunikationsstörungen durch die pragmatischen Axiome *Watzlawicks* dem pädagogischen Handeln eröffnet.

Dieser Diskurs ist in den 1990er Jahren zum Stillstand gekommen, hat aber nicht – wie häufig diskutiert – in der pädagogischen *Rezeption des Konstruktivismus* eine Fortführung erfahren. Wir halten diese Position nach wie vor für richtungsweisend. Vor diesem Hintergrund ist das vorliegende Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung entstanden, das in pragmatisch-didaktischer Absicht an der Volkshochschule praktiziert wurde und dem hier eine theoretische Grundlegung gegeben wird.

4.1 Sozialisations-Modell / Sozialisations-Forschung

Wechselseitige Integration von Krisen -schon- betroffener Menschen erfordert Interaktionsfähigkeit und ist das Ergebnis eines Lernprozesses, der sich innerhalb der Sozialisation vollzieht. Im Folgenden ist auf dem vorgenannten *wissenschaftstheoretischen Hintergrund* zu fragen, wie Inhalte und Ziele des Sozialisationsprozesses weitergegeben bzw. aus der Sicht des Individuums übernommen werden. Dazu lassen sich aus der *Sozialisationsforschung* bekanntlich unterschiedliche Konzeptionen aufzeigen – lerntheoretisch,⁷⁸ psychoanalytisch,⁷⁹ rollentheoretisch,⁸⁰ interaktionstheoretisch⁸¹ – ; im Folgenden soll der symbolische Interaktionismus als deren adäquatester Erklärungsansatz für unser Krisen-Management-Interaktionsmodell analysiert werden.

Das *interaktionistische Erklärungsmodell* sozialen Lernens ermöglicht es, Sozialisation als aktive Wechselwirkung im Gegensatz zur passiven, nur von der Gesellschaft ausgehenden Integration als Anpassung des Individuums zu begreifen. Kommunikationsfähigkeit als Sozialisationsziel umgreift hier sowohl sich anpassende Integration als auch innovierende Interaktion mit der sozialen Umwelt. Indem dieses erweiterte Modell des symbolischen Interaktionismus die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt, die Interpretation von Symbolen und Situationen durch das Individuum und die wechselseitige Verschränkung der Perspektiven der Teilnehmer hervorhebt, erfasst es zugleich Diskrepanzen und Konflikte. Konflikte oder Krisen aber sind ein Ansatz und Ausgangspunkt für eine pädagogische Konzeption zur Veränderung der gesellschaftlichen Isolation und Interaktionsstörung zwischen von Krisen -schon- und -noch nicht- betroffenen Menschen. So wird der Erklärungsansatz des symbolischen Interaktionismus grundlegend für das Krisen-Management-Interaktionsmodell. Er versteht soziales Lernen als kommunikative Praxis und zentriert sich damit auf das Verhältnis von personaler und sozialer Identität. Damit leistet er über die bloße Thematisierung des Interessengegensatzes von Individuum und

Gesellschaft hinaus die Veränderbarkeit durch menschliches, solidarisches Handeln.

Zur Erklärung dafür, wie diese *interaktive Wechselwirkung* vollzogen wird, rücken kognitiv ausgerichtete Modelle die wissenschaftliche Leistung und interindividuelle Schematisierung des Verhaltens in den Mittelpunkt: unter Bezug auf *Piagets*⁸² Begriff ist es eine tätige, die Wirklichkeit im Prozess der Assimilation und Akkommodation, die aktive Aufnahme und Modifikation transformierende Erkenntnis; unter Rückgriff auf *Meads*⁸³ Verständnis ist es eine Konstituierung von Person und Weltverständnis durch soziale Begegnung, Übernahme und Generalisierung von Einstellungen anderer sowie individuelle Integration von ‚Ich‘ (ego, I) und ‚Anderem‘ (alter, me) durch Auslösen sozial anerkannter Verhaltensweisen bei sich selbst im Prozess der Aushandlung von Identität. Darin, dass sich das ‚I‘ zum ‚me‘ noch einmal in Distanz begeben und darüber reflektieren kann, liegt der spezifische Wert von *Meads* Einsicht, die erstmalig eine systematische Begründung für die Notwendigkeit eines interpretativen Paradigmas lieferte. Unter Weiterentwicklung dieses Ansatzes durch *Schütz* und *Luckmann*⁸⁴ kommt es zu einer Entstehung und Weitergabe individuellen und sozialen ‚Wissens‘ über Verhalten, verbunden mit den Wechselwirkungsvorgängen der Alltagswelt jedes Menschen. Alltag wird primär von der Syntax und Logik der Umgangssprache determiniert. Das semantische Feld ordnet ‚alle Routineereignisse einer täglichen Arbeit sinnhaft‘.⁸⁵ Demnach werden aus dem ständigen aktuellen Erlebnisstrom einzelne Elemente in Akten der Sinngebung zusammengefügt; gleichzeitig sind die äußeren Handlungssituationen, die solche Reflexions- und Konstruktionsvorgänge stimulieren, ihrerseits durch die Handlungen anderer Menschen bestimmt:

„Ganz entscheidend beeinflussen die Verhaltenserwartungen der anderen an dieser Interaktion Beteiligten, also deren Situations- und Rollendefinition, die Interpretation des Individuums.“⁸⁶

Hieran und an der *Meadschen Sozialpsychologie* orientiert sich *Goffman*⁸⁷, der den Umgang mit dem ‚antizipierenden Anderen‘ oder auch die wechselseitig wachsende kognitive Orientierung in ihrer zentralen Bedeutung für Kommunikationsstörungen zwischen von Krisen -schon- und -noch nicht- betroffenen Menschen erkennt. *Berger/Luckmann*⁸⁸ stellten diese alltägliche Lebenswelt in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen:

„Die Sozialisation findet immer innerhalb einer spezifischen Gesellschaftsstruktur statt. Nicht nur ihre Inhalte, auch das Maß ihres ‚Erfolges‘ haben sozialstrukturelle Grundlagen und sozialstrukturelle Folgen. Mit anderen Worten: mikrosoziologische und sozialpsychologische Analysen der Internalisierungsphänomene müssen immer auf dem Hintergrund eines makrosoziologischen Verständnisses ihrer strukturellen Aspekte vorgenommen werden.“

Gesellschaft konstituiert sich im symbolischen Interaktionismus – in Abhebung vom rollentheoretisch funktionalistischen System bei *Parson* – über Ich-Du-Beziehungen, Alltag erscheint als gesellschaftliche Sphäre, in der die Individuen ‚vis-a-vis‘ auf der Basis unreflektierten sprachlichen Routinewissens an der intersubjektiv zugänglichen menschlichen Wirklichkeit teilhaben. Demzufolge erkennt der symbolische Interaktionismus in den sprachlich vermittelten Typisierungen und Routinehandlungen den Kern des Alltagslebens, obgleich gerade das Wissen über diesen Alltag für die Individuen relativ beschränkt bleibt. Das kennzeichnet *Watzlawick*⁸⁹: Uns fehlt

„eine auch nur annähernde Bewusstheit der Regeln, die in normaler Kommunikation befolgt, in gestörter Kommunikation dagegen durchbrochen werden; selbst unser Ichbewusstsein hängt ... von Kommunikation ab ... Wir sind wie eingesponnen in Kommunikation und sind doch – oder gerade ‚deshalb‘ – fast unfähig, ‚über Kommunikation zu kommunizieren‘.“

So nehmen die Individuen ihre alltägliche Lebenswelt als ‚unbefragt‘ gegeben hin. Ihr alltägliches Bewusstsein geht im pragmatischen Besorgen des Gegebenen auf, besser, sie verliert sich darin fortschreitend als Verlust des ‚Wollens des Wollens‘, bis die Grundlagen der gesellschaftlichen Konstitution nicht mehr in Frage gestellt werden. *Schütz/Luckmann*⁹⁰ nennen folgende Bedingungen, die fraglos von den Individuen akzeptiert werden:

- a) die körperliche Existenz von anderen Menschen,
- b) dass diese Körper mit dem Bewusstsein ausgestattet sind, das dem meinen prinzipiell ähnlich ist;
- c) dass die Außenwelt in meiner Umgebung und der meiner Mitmenschen für uns die gleiche ist und grundsätzlich für uns die gleiche Bedeutung hat,
- d) dass ich mit meinen Mitmenschen in Wechselbeziehung und Wechselwirkung treten kann,
- e) dass eine gegliederte Sozial- und Kulturwelt als Bezugsrahmen für mich und meine Mitmenschen historisch vorgegeben ist, und zwar in einer ebenso fraglosen Weise wie die ‚Naturwelt‘;
- f) dass die Situation, in der ich mich befinde, nur zu einem geringen Teil von mir geschaffen ist.“

Nachdrücklich betonen *Berger/Luckmann*⁹¹, dass das Alltagsbewusstsein keine Kenntnis des Zusammenhangs des Alltags mit der gesellschaftlichen Totalität hat und jeder Versuch, den Alltag zu überwinden, angesichts höherer Wirklichkeitssphären wie Religion, Kunst, Wissenschaft damit endet, dass das Bewusstsein ‚immer wieder wie von einer Reise‘ zur Alltagswelt zurückkehrt.⁹² So enthüllt der symbolische Interaktionismus, dass die vom Menschen geschaffene Wirklichkeit der Individuen zur zweiten Natur oder zur Scheinindividualität wird, die die wirkliche Individualität verhüllt und Identitätsaufbau zerstören kann. Diese Problematik erfasst *Goffmans*⁹³ Unterscheidung von ‚personal iden-

tity' und *,social identity*', nach der sich die Erwartungen, mit denen sich das Individuum bei seiner Selbst-Präsentation in Interaktionen auseinander zu setzen hat, in zwei Dimensionen ordnen lassen: die vertikale Zeitdimension, in der die Ereignisse in der Lebensgeschichte oder Biographie zu unverwechselbaren Erlebnissen einer persönlichen Identität zusammengefasst werden und deren Vorgang der Individualisation als das Ergebnis aus Definitionen von Situationen im Sinne des interpretativen Paradigmas bezeichnet wird. Hingegen repräsentiert die horizontale Dimension die soziale Identität; sie vereinigt zu einem gewissen Zeitpunkt die nebeneinander aktualisierbaren Rollen, die als Anforderungen verschiedener Bezugsgruppen an das Individuum gestellt werden.

Wichtig ist, dass *beide von anderen zugeschriebene*, nicht selbst erworbene Identitäten sind, die allein durch das reziproke Aushandeln der Identitäten zwischen dem Streben nach Einzigartigkeit und Gleichheit inmitten reflexiver Interaktionen der Ich-Identität aufgebaut werden müssen.

Diese so bezeichnete Leistung des Individuums wird in der interaktionistischen Analyse nicht mehr als metaphysische Spekulation, sondern als ein strukturelles Erfordernis des Interaktionsprozesses ausgewiesen. Dazu gilt Watzlawicks⁹⁴ erstes Axiom, demzufolge prinzipiell keine Möglichkeit besteht, nicht zu kommunizieren, dies gilt selbst für Versuche der Kommunikationsverweigerung bei Schizophrenen. Habermas formuliert in diesem Zusammenhang ein Programm der *,Institutionalisierung von Diskursen*', weil erst die Fähigkeit zur Identitätsbalance in der Ich-Identität die Individuen zu wirklichen und sozial erheblichen Identitäten erweckt und sich ihnen darin Wahlmöglichkeit und Handlungsfreiheit erschließen. Scheinbare Auswege aus dem Dilemma als Verweigerung dieser geforderten Leistung gefährden die Teilnahme des Individuums an der Interaktion. Entweder entspricht es der sozialen Erwartung nicht und verharrt in seiner Einzigartigkeit *,stigmatisiert*' und *,ghettoisiert*', oder aber es übernimmt die sozialen Erwartungen total, wird vereinnahmt, *,verdinglicht*' und damit selbst ausgelöscht.⁹⁵

Zu erlernende Basisqualifikationen zum Aufbau der Ich-Identität sind Rollendistanz als psychisches Korrelat zur Interpretationsfähigkeit von Rollen und Ambiguitätstoleranz als psychisches Korrelat zur Normen- und Interpretationsdiskrepanz.⁹⁶ Dazu dient *Weiterbildung* – definiert als soziales Handeln in situationsorientierten Interaktionen zur *Bauzeit der Ich-Identität*⁹⁷ oder *Ausbildung einer systematischen Biographie*⁹⁸ sowohl zur Weiterentwicklung solcher Basisqualifikationen als auch zur Wiedererweckung des Wollens angesichts verschütteter Scheinidentität oder zu deren Abbau. Dabei geht Weiterbildung vom alltäglichen Bewusstsein derjenigen Adressatengruppen – hier Krisen -schon-

und -noch nicht- betroffener Menschen – aus, die sich ihres Alltagsdenkens auf der Basis subjektiv erfahrener sozialer Krisensituationen und der Isolation bewusst zu werden und sie zu überwinden beginnen.

Danach kann das von *Mollenhauer*⁹⁹ herausgearbeitete Verhältnis von pädagogischem Feld und allgemeinen Sinnstrukturen für die Weiterbildung folgendermaßen bestimmt werden: die Identität der Individuen baut auf einer Reihe typischer Situationsdefinitionen des Individuums auf, die den Tatbestand der Biographie ausmachen. Die einzelnen Situationsdefinitionen erscheinen als ein ‚Aggregatwissen zweiter Stufe‘. Dies ist abhängig von den Inhalten des Alltagswissens, das, als ‚Aggregatwissen erster Stufe‘¹⁰⁰ immer schon vorhanden, d.h. sedimentiert,¹⁰¹ die Situationsdefinitionen speist. *Berger/Luckmann* entdeckten diese ‚gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit‘ als eine symbolische; sie ist nur wirklich durch Symbole. Nur über diesen Umweg – das Alltagswissen als Aggregatwissen erster Stufe – kann Realität angeeignet werden. Zu den wichtigsten Deutungssystemen gehört die Sprache, mittels derer nicht nur Gegenstände bezeichnet und damit verfügbar werden, sondern Sprache ist auch immer zugleich mit Aufforderungen verbunden, wie die bezeichneten Gegenstände und Objekte in verschiedenen Situationen einzuschätzen und zu behandeln seien, entsprechend *Humboldts* berühmt gewordenem Satz: ‚Sprache ist kein *Ergon*, sondern eine *Energieia*.‘

Differenziert erfasst *Bühlers*¹⁰² Organonmodell der Sprache im Rückgriff auf *Platons* *Kratylos* die dreifache Funktion der Sprache: Sprache ist ein organum, womit einer (Sender/ Kommunikator) dem anderen (Empfänger/Kommunikant) etwas über Dinge mitteilt (Mitteilung, Symbole, Zeichenverknüpfungsregeln, ‚Kode‘). Die Aufzählung ‚einer‘ – ‚dem anderen‘ – ‚etwas über Dinge‘ nennt nicht weniger als drei variable Aspekte des Sprachgeschehens in Interaktions-Situationen und bezeichnet deren ‚semantische‘ Relation: Sprache ist im Blick auf den Sender ‚Ausdruck‘ oder ‚Symptom‘ seiner inneren Befindlichkeit, im Blick auf den zu vermittelnden Sachverhalt ‚Darstellung‘ oder ‚Symbol‘ und im Blick auf den Empfänger ‚Appell‘ oder ‚Signal‘.¹⁰³

Von entscheidender Bedeutung für den Vollzug symbolischer Interaktion und damit für unser Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung mit dem Ziel wechselseitiger Integration ist, dass *Buhler*¹⁰⁴ die Dominanz der Darstellungsfunktion der Sprache relativiert und die Interdependenz der drei Funktionen erkannt hat:

„Vielmehr zeigt sich für den weitaus größten Teil unserer Rede, dass in ihr die Sprachzeichen alle drei Funktionen erfüllen. Es liegt einmal in der Intention des Sprechenden (Ausdruck/Symptom) und vor allem in der – u.U. erheblich abweichenden – Auffassung, des Hö-

renden (Appell/Signal), als was die Rede (Darstellung/Symbol) verstanden, welche der drei Sinnrichtungen den Zeichen gegeben wird.“¹⁰⁵ (Klammeranmerkungen von der Autorin)

4.2 Metakommunikative Kompetenz/Forschung

Es ist das Verdienst Watzlawicks, die bereits vorliegenden Studien über ‚semantische‘ (Bühler)¹⁰⁶ und ‚syntaktische‘ (Habermas)¹⁰⁷ Wirkungen der Sprache um den Aspekt der ‚pragmatischen‘, der verhaltensmäßigen Wirkungen der Kommunikation erweitert zu haben: „*Die Studie ist als Erhellung einer zusätzlichen Dimension gedacht*“,¹⁰⁸ weshalb wir in der *metakommunikativen Kompetenz* eine zusätzliche Qualifikation erkennen.

Jene zusätzliche Dimension hat zentrale pädagogische Bedeutung, sie ist die *Metakommunikation*, auf deren Ebene Kommunikationsstörungen und -probleme (hier im Hinblick auf wechselseitige Integration oder Isolation) verhandelt werden können. So kann dem vorgenannten Anspruch, Lernprozesse zur wechselseitigen Integration mittels symbolischer Interaktion durch Umstrukturierung von Deutungsmustern inmitten der Lernsituation auszulösen, nur dann entsprochen werden, wenn der Pädagoge auch in der Lage ist, mittels metakommunikativer Kompetenz gleicherweise *thematisch inhaltliche* wie auch *interaktionsorientiert therapeutische* Intervention wahrzunehmen. Die kommunikations-theoretischen Axiome Watzlawicks sind die Grundlagen kommunikativer Kompetenz, die, weil sie Lernprozesse zur wechselseitigen Integration auszulösen vermögen, nachfolgend vorgestellt werden sollen. Entsprechend Watzlawicks Definition folgt Kommunikation dem Wortsinn ‚communicatio‘ im Sinne von Anteilnahme. Demzufolge verwendet er Kommunikation und Verhalten gleichbedeutend¹⁰⁹ und umschreibt Pragmatik als Prozess der zwischenmenschlichen Teilhabe im Verständnis sozialer Kommunikation. Eben weil das Material der Pragmatik oder menschliche Kommunikation sich in den seltensten Fällen auf die Verwendung nur eines Zeichensystems und die Benutzung nur eines Kanals beschränken – sei es *verbal* (Worte, ihre Konfigurationen und ihre Bedeutungen als Daten der Semantik und Syntaktik), sei es *paralinguistisch* (Stimmführung, Gesichtsausdruck usw.), sei es *nonverbal* (Körperhaltung, Ausdrucksbewegungen, Körpersprache usw.) innerhalb eines bestimmten Kontextes (Sprache das Arrangements) – ist Kommunikation Verhalten jeder Art.

In dieser erweiterten pragmatischen Sicht ist also alles Verhalten Kommunikation (bezogen auf nur eine Mitteilung) bzw. wird es Interaktion (bezogen auf einen wechselseitigen Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen).¹¹⁰ Watzlawicks zusätzliche pragmatische Dimension erschließt die traditional lineare Kausalkette der Kommunikationsabläufe (tendenziell vom Sender zum Empfänger), die in Ursachen und Vergangenheitsanalysen des ‚Warum‘

verharren, der Kreisförmigkeit der Kommunikationsabläufe, die an der Kybernetik zur Rückkoppelung (‘Feed-back’) orientiert ist und damit zur ‚Wozu-Analyse‘ inmitten der Gegenwartssituation symbolischer Interaktion zwingt. Dass dabei der Vergangenheits- und Zukunftsbezug gleicherweise präsent ist, wurde an den Theorien des Alltagswissens¹¹¹ anhand biographisch erworbener Deutungsmustern bereits verdeutlicht. Durch die Erschließung der Kreisförmigkeit der Kommunikationsabläufe kann daher in all jenen Fällen, in denen das ‚Warum‘ einer Verhaltensform ungelöst bleibt, die Frage ‚Wozu‘ trotzdem noch eine vollgültige Antwort ergeben. Diesen Sachverhalt hat *Hora*¹¹² sehr präzis formuliert:

„Um sich selbst zu verstehen, muss man von einem anderen verstanden werden. Um vom anderen verstanden zu werden, muss man den andern verstehen.“

Wenn aber sprachliches Verstehen sich auf die Regeln der Grammatik und der Syntax gründet, was sind dann die Regeln für das Verstehen angesichts der These

„... dass zwischenmenschliche Systeme – also Gruppen, Ehepaare, Familien, psychotherapeutische und selbst internationale Beziehungen usw. – als Rückkoppelungskreise angesehen werden können, da in ihnen das Verhalten jedes einzelnen Individuums das jeder anderen Person bedingt und seinerseits von dem Verhalten aller anderen bedingt wird.“¹¹³

Diese Regeln für das Verstehen erforscht zu haben, ist Watzlawicks Leistung in seinen fünf pragmatischen Axiomen. Er sagt darüber: „Es hat den Anschein, als wussten wir von ihnen (den Regeln), ohne zu wissen, dass wir von ihnen wissen“,¹¹⁴ und als würden wir erst über den Umweg der Störung die Verletzung dieser Regeln gewahr. Das fällt uns aus der Sicht des außenstehenden Beobachters weniger schwer, wird aber fast unlösbar, wenn wir selbst betroffen, ‚eingesponnen‘ in Kommunikation fast unfähig sind, ‚über Kommunikation zu kommunizieren‘; das aber wäre die dazu erforderliche Metakommunikation. Metakommunikation allein vermag über Kommunikation deren Regeln zu erschließen und Kommunikationsstörungen zu erhellen. Daraus folgt Watzlawicks Basis-Axiom, das von ihm nicht als Basis-Axiom explizit formuliert wird, aber von der Autorin vorangestellt wird, entsprechend seiner zentralen pädagogischen Relevanz:

Basis-Axiom:

- Metakommunikation kann nur aufgrund von Kommunikation geschehen. Das Verhältnis kann nicht umgekehrt werden.
- Metakommunikation ist die pädagogische Voraussetzung zum Abbau von Kommunikationsstörungen und zum Aufbau von Kommunikationsfähigkeit.

Watzlawicks pragmatische Axiome sind Metakommunikation über Kommunikationssituationen. Dass Metakommunikation besondere pädagogische Relevanz hat, wurde bereits betont, weil sie die Ebene ist, auf der Kommunikationsstörungen und -probleme verhandelt werden können. Um auf diese Ebene zu gelangen, bedarf es eines Außenstehenden; das allein legitimiert den Eingriff des Pädagogen oder Therapeuten in eine gestörte Beziehung. Er kann die Art und Weise des Miteinanders bewusst werden lassen, indem er mit den Betroffenen *über* ihre Kommunikation spricht und sie lehrt, selber *über* ihre Kommunikation zu kommunizieren, d.h. sie zur erhellenden Metakommunikation befähigt (vgl. Kap. 5.2.3: Verhältnis von Konstitutions- und Strukturanalyse).

Im Folgenden sollen die metakommunikativen pragmatischen Axiome *Watzlawicks*¹¹⁵ genannt und in ihrer Relevanz für kommunikative Kompetenz als Zusatzqualifikation in unserem Krisen-Management- Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung mit dem Ziel *wechselseitiger Integration/Partizipation* skizziert sowie in ihrer Parallelität zu *Maders*¹¹⁶ Konstitutionsanalyse der Lernsituation aufgezeigt werden.

Axiom I:

„Man kann nicht ‚nicht‘ kommunizieren.“¹¹⁷

Es wurde festgestellt, dass alles Verhalten Kommunikation bzw. Interaktion ist, weil sowohl verbale als auch nonverbale als auch paraverbale Äußerungen gleichbedeutend mit menschlichem Verhalten sind: Verhalten hat kein Gegenteil, oder anders ausgedrückt: Man kann sich nicht ‚nicht‘ verhalten. Dabei wurde auf die Paradoxie der Schizophrenen, jede Mitteilung zu vermeiden und gleichzeitig zu verneinen und gerade darin eben im Verneinen selbst eine Mitteilung zu machen, bereits hingewiesen.¹¹⁸

Daraus folgt für die Weiterbildung (WB): Alles Verhalten, Handeln oder Nichthandeln, Worte oder Schweigen haben Mitteilungscharakter, Verhalten ist nach *Mader*¹¹⁹ identisch mit sozialem Handeln, das seinerseits nicht von der Situation Weiterbildung zu unterscheiden ist, demzufolge er die erste der sechs Handlungen zur Konstitutionsanalyse der Lernsituation als ‚Kategorie Intentionalität‘¹²⁰ bezeichnet. Weiterbildung beginnt mit einer Bündelung von Intentionalitäten, nicht aber als abgehobene bewusste Setzungen oder gar Ziele (dazu neigt die Selbstwahrnehmung mittels finalistischer Erklärungen des eigenen Tuns), vielmehr als gerichtete, aber routinisierte Handlungsmuster. Der Intervention des Lehrenden ist es aufgegeben, durch sensibilisierte Fremdwahrnehmung die sich widersprechenden Intentionalitäten sowohl der einzelnen Handlungen als auch der einzelnen Teilnehmer als auch der Situation als ganzes ausfindig zu machen.

Bedeutsam für die WB-Lehrenden ist insbesondere auch das para- und nonverbale Verhalten, angefangen vom Eintritt in den Raum, Garderobenablage, Platzauswahl, Kontaktaufnahme usw. über die Artikulation von – dem Bewusstsein zugänglichen – Erwartungen in der Phase der Lernzielpartizipation bis hin zum Schweigen, Fehlen, Zuspätkommen und zum ‚drop out‘ (Wegbleiben). Betritt z.B. ein Lehrender oder ein von Krisen -schon- betroffener Lernender den Seminarraum und ein Teilnehmer versenkt sich daraufhin in sein Buch oder starrt vor sich hin bzw. schließt die Augen, macht er nonverbal Mitteilung, weder sprechen noch angesprochen werden zu wollen. Vermag er diese sichtbare Weigerung nicht zu leisten und wagt es auch nicht, sie offen auszusprechen, kann es zu einer charakteristischen Kommunikationsstörung kommen, die darin besteht, die eigenen Aussagen oder die des Partners zu entwerten, d.h. sie – absichtlich oder unabsichtlich – einer klaren Bedeutung zu beraubten. Hierfür gibt es eine Reihe semantischer Möglichkeiten wie Widerspruchslust, Äußerungen von Ungereimtheiten, Themawechsel, unvollständige Sätze, absichtliches Missverstehen ... und dergleichen mehr. Es bestätigt sich also das metakommunikative Axiom: die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren.

Axiom II:

„Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersten bestimmt und daher eine Metakommunikation ist“.¹²¹

An dem Fünfwortsatz „*Glauben Sie, dass das genügt*“¹²² kann gezeigt werden, dass er fünf verschiedene Bedeutungen hat, je nachdem, welches Wort betont wird – eine Verstehensanweisung, die in der geschriebenen Sprache meist fehlt. In Gesprächsprotokollen zur Analyse von Kommunikationsstörungen wird sie dennoch mittels der Kreisförmigkeit von Kommunikationsabläufen (durch Rückkopplung) deutlich. Eben weil die Beziehungsverflechtung so eng ist, gilt: Was ich wirklich gesagt habe, wird mir erst deutlich (bewusst) durch das Echo (Feedback), das ich darauf empfange.

Daraus folgt für die Weiterbildung (WB): Wie gravierend diese Dimension des Verstehens ist, wird einfühlbar, wenn wir ihr Gegenteil – die Störungen – nämlich das Missverstehen, das Sich-nicht-verstanden-Fühlen (im Hinblick auf Teilnehmer wie Lehrende) nachzuempfinden versuchen. Missverstandenwerden ist gleichbedeutend mit Nicht-beachtet-Werden, Abgelehnt-Werden, Zurechtweisung u.a. Demzufolge erweist sich Verstehen weniger – wie alltagssprachlich gebräuchlich als eine korrekte Rezeption von Inhalten oder Informationen (über den Verschlüsselungsprozess des Enkodierens von dekodierten Emissionen), sondern vielmehr und primär als Kennzeichen einer gelungenen, störungsfreien Beziehung, in der sich erst ein Diskurs ereignen kann. Der Beziehungsas-

pekt, der als nonverbale Metakommunikation im Akt des ‚w i e‘ seine persönliche Stellungnahme zum anderen definiert, ist die bestimmende Schlüsselvoraussetzung für die Aufnahmefähigkeit des Inhaltsaspekts der verbalen Kommunikation einer sachlichen Stellungnahme des ‚w a s‘.

Jede Intervention des WB-Lehrenden muss aber an dem Doppelaspekt und vor allem an der Priorität des Beziehungsaspekts¹²³ orientiert sein, wenn Lernprozesse Verstehen intendieren, insbesondere dann, wenn Weiterbildung Lernprozesse initiiert, die über den kognitiven Wissenserwerb hinaus auf Einstellungs- und Verhaltensänderung abzielen.

Axiom III:

„Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktions der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt.“¹²⁴

Während dem unvoreingenommenen Beobachter eine Folge von Kommunikationen als ein ununterbrochener Austausch von Mitteilungen erscheint, erkennt der mit Kommunikationskompetenz Ausgestattete unvermeidlich die Struktur von Interaktionsketten insofern, als eine Mitteilung beim Gesprächspartner eine entsprechende Reaktion provoziert, die er wiederum in eine Mitteilung umsetzt, auf die hin erneut eine Reaktion erfolgt usw. Dabei ‚interpunktieren‘ die spezifischen Deutungsmuster des Alltagswissensbestands in Abhängigkeit von der Biographie die Ereignisfolgen in Situationen nicht nur unterschiedlich, sondern oft unverständlich. Es erweist sich als schwierig, wenn nicht gar unmöglich, festzustellen, bei wem der Anfang dieser Interaktionskette zu suchen ist, wer also bei Konflikten, die sich hier ergeben, die erste Ursache gesetzt hat.

Maders¹²⁵ Kategorie ‚Reziprozität‘ (als zweite Handlung der Konstitutionsanalyse der Lernsituation) umschreibt diesen Vorgang als Handlungsmuster des Unterstellens, ‚der denkt, dass ich denke ..., also tue ich das,‘ bis hin zu einer prinzipiell unendlichen Handlungskette, die letztendlich handlungsunfähig macht. Das Kennzeichnende an diesen Unterstellungen ist ihre Reziprozität, d.h. die in ihr enthaltene Einschätzung, die wieder unmittelbarer Auslöser der Handlungsmuster ist. Deren Diskrepanzen, der Interpunktions unbewusst und unbearbeitet, eskalieren zwangsläufig zu tiefverwurzelten Beziehungskonflikten.

Daraus folgt für die Weiterbildung (WB): Sie muss die Notwendigkeit zum zeitintensiven Aushandeln der Perspektivenverschränkung erkennen, um gegenseitige Unterstützungen offenlegen zu können, die ihrerseits durch die Antizipation der Handlungen der anderen die Orientierung für das eigene Handeln abgeben.

Beispiele aus eigenen Elternbildungsseminaren im damals ersten Interaktions-Modell Hannover (s. Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung, Kap. 3) veranschaulichen, welche weitgehenden Unstimmigkeiten über viele Einzelheiten gemeinsamer Erlebnisse zwischen beiden Partnern herrschen können, als lebten sie in zwei verschiedenen Welten. Und doch liegt ihr Problem hauptsächlich in der Unfähigkeit, über ihre individuellen Definitionen der Beziehung zu metakommunizieren. So wird oft das von Krisen -schon- betroffene Glied der Familie zum Angelpunkt derartig konträrer Interpunktions und damit zerstörender Interaktion: „*Ich stürze mich mit aller Energie in meinen Beruf, weil Du ja doch nur Zeit für das Kind hast!*“ und „*Ich schenke alle meine Liebe dem Kind, weil Du mich verlassen hast und uns beide nicht mehr liebst!*“¹²⁶ Oder in der Bildungsberatung: „*Was kostet das eigentlich? – Kann hier jeder seinen Volkschulabschluss machen? – Und vor allem, kann man auch immer wieder loskommen?*“ Der WB-Berater unterstellt mangelnde Ernsthaftigkeit und antwortet kurz und gereizt: „*Beides ist möglich, aber überlegen Sie sich das lieber noch mal gründlich.*“ Der Auskunftssuchende hört die ihm entgegengebrachte Kritik und unterstellt, dass man auch hier wie überall an seinen Fähigkeiten und seiner Glaubwürdigkeit zweifelt, und reagiert seinerseits gereizt. Daraus hört der WB-Berater, was er hören möchte bzw. schon vorher aufgrund seiner vielgerühmten Menschenkenntnis im voraus wusste: dass der Ratsuchende natürlich gar nicht ernsthaft interessiert war, und verstärkt seine ohnehin vorhandene Distanz gegenüber solchen Interessenten. Der Bildungswillige seinerseits wird in seinem Minderwertigkeitsgefühl verstärkt, er glaubt, dass Menschen wie er eben keine Chancen haben. Das Ergebnis dieser eskalierenden Kommunikationsstörung: Die Chancengerechtigkeit findet nicht statt oder sie kann aufgrund unzureichender metakommunikativer Kompetenz noch nicht stattfinden.

Axiom IV:

„Menschliche Kommunikation bedient sich ‚digitaler‘ und ‚analoger‘ Modalitäten.

„Digitale“ Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige Syntax, aber auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. „Analoge“ Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potential, ermangeln aber der für eindeutige Kommunikationen erforderlichen logischen Syntax.“¹²⁷

Hier handelt es sich um „zwei grundsätzlich verschiedene Weisen, in denen Objekte dargestellt und damit zum Gegenstand von Kommunikation werden können. Sie lassen sich entweder durch eine Analogie (z.B. Zeichnung, Pictogramm) ausdrücken oder durch einen Namen.“ Auf Mathematik übertragen haben diese Namen die Funktion von Zeichen (digits). Es ist anzunehmen, dass der Inhaltsaspekt digital übermittelt wird, der Beziehungsaspekt dagegen vorwiegend analoger Natur ist, sich seinen Ausdruck in paralinguistischen Phänomenen wie Tonfall, Tempo, Pausen, Lachen, Seufzen, Weinen sowie in der non-

verbalen Körperhaltung sucht. Da aber jede Kommunikation einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt hat, wird deutlich, dass die digitalen und analogen Kommunikationsweisen nicht nebeneinander bestehen, sondern sich in jeder Mitteilung gegenseitig ergänzen. Die mangelnde Fähigkeit des WB-Lehrenden, zwischen beiden Aspekten der Sprache zu unterscheiden, sowie die Unaufrichtigkeit der Interaktionspartner in der Diskrepanz zwischen digitaler Wortbeteuerung – „Wie schön, dass auch ‚Behinderte‘ in unserem Seminar sind“ – und analoger Kommunikation mitleidiger Overprotection-Distanzhaltung führt in Kommunikationsprozessen regelmäßig zu Unverständnis und Nicht-Verstehen und damit zu erheblichen Kommunikationsstörungen. Anzumerken ist wieder die Parallelität zu Maders¹²⁸ Konstitutionsanalyse der Lernsituation, der als dritte Handlung die ‚Digitalität‘ und als vierte die ‚Analogik‘ nennt.

An der vorgenannten Aussage wird sehr deutlich, dass in der Digitalität der eindeutigen Aussage, „dass auch ‚Behinderte‘ ... da sind“, jene Unterscheidungskompetenz der ‚Entweder-Oder-Entscheidung‘ hörbar wird, die, im Laufe eines Lebens als Repertoire oder ‚Set‘ von eingefahrenen Unterscheidungen erworben, sich im Alltagswissen (als Aggregatwissen erster Stufe) sedimentierend in der Situationsdefinition (Aggregatwissen zweiter Stufe) aktualisiert; sie trifft indirekt die analoge Aussage: „Eigentlich gehören ‚Behinderte‘ doch gar nicht hierher“.

Nicht unerwähnt bleiben soll an dieser Stelle das Interaktions-Modell *Schulz von Thuns*, das in den letzten zehn Jahren in der Weiterbildung lebhaft diskutiert und rezipiert wurde.

Daraus folgt für die Weiterbildung (WB): Der WB-Lehrende muss für seine Interventionen das jeweilige Gegenteil in einem Gesprächsbeitrag mithören lernen, weil Inhalte nur in ihrem Gegenteil begreifbar werden.¹²⁹ Das bringt für Interaktionspartner die ständige Notwendigkeit, von der einen in die andere ‚Sprache‘ zu übersetzen, ein Vorgang, der zu vielen Kommunikationsstörungen führt. Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist die Beobachtung – die zugleich eine Erhärtung des Axiom II bedeutet –, dass Menschen in Krisensituationen ihre Befindlichkeit in der Regel in ‚Analogien‘ ausdrücken, in Bildern, Gleichnissen, Symbolen und Metaphern. Der unzureichend über metakommunikative Kompetenz verfügende WB-Lehrende missversteht das als sog. ‚Abschweifen‘, assoziiert voreilig eine Kaffeeklatschsituation – entsprechend seinem eingefahrenen Set biographisch erworbener Unterscheidungen – und erteilt die Aufforderung, nun endlich zum eigentlichen Thema, zur Sache zurückzukehren. Er knüpft den roten Faden, indem er das Analogmaterial exakt zu digitalisieren versucht oder aber es unmittelbar als digitale Mitteilung missver-

steht. Beides führt zu Verkürzungen und verhindert die mögliche Auslösung eines Lernprozesses, insbesondere dadurch, dass allein der Lehrende aufgrund seines subjektiven Sets von Deutungs- und Handlungsmustern sowohl die Definition der Situation ‚uneigentlich abstreifend, nicht zur Sache gehörend‘ als auch zugleich die Intervention vorgibt: ‚zum Eigentlichen, zur Sache kommen.‘ Was aber ist Sache? In unserem Verständnis von Weiterbildung: Mittels Intervention den Gesprächspartner sowie die Lerngruppe dahin zu begleiten, in die Lage versetzt zu werden, die Situation – Identitätskrise – selbst zu digitalisieren. In diesem Prozess würden durch die Leistung zur Definierung der Situation seitens aller Beteiligten auch von diesen selbst die Möglichkeiten zur Intervention erarbeitet, d.h. aber erste Ansätze zur Umstrukturierung ihres Alltagswissens und damit ihrer Veränderung nicht nur ausgelöst, sondern schon praktiziert.¹³⁰

Axiom V:

„Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder ‚symmetrisch‘ oder ‚komplementär‘, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht“.¹³¹

Die bezeichneten Beziehungsformen charakterisieren das Rollenverständnis zwischen den Kommunikationsteilhabern, d.h. die Erwartung gegenüber dem Partner und die Vorstellung von der Erwartung, die der Partner gegenüber dem anderen Partner hat. Diese Erwartung und Erwartungserwartung werden durch Status, Position und Funktion geprägt. Im Rollenverhältnis *symmetrischer* Kommunikation ist das Verhalten der Partner gleichberechtigt, sozusagen spiegelbildlich, in *komplementärer* Kommunikation dagegen ergänzt das Verhalten des einen Partners das des anderen derart, dass einer der Kommunikationspartner dominiert. Störungen entstehen in dem Augenblick, in dem einer der beiden Gesprächspartner in einer der beiden Formen erstarrt als Ausdruck mangelnder Rollenflexibilität.

Daraus folgt für die Weiterbildung (WB): Es tritt in der Lernsituation immer dann eine Stagnation des Lernprozesses ein, wenn der WB-Lehrende die ihm zugewiesene Dominanz gegenüber den sich Weiterbildenden im Sinne komplementärer Kommunikation nicht ins Wanken geraten lässt, indem er nicht an ihrer Aufhebung durch Partizipation an allen Steuerungsvorgängen arbeitet, oder umgekehrt, wenn er die symmetrische Interaktionsstruktur nicht aufzugeben vermag, um Impulse zur Auslösung von Lernprozessen zu geben. Es ist also nicht die Beziehungsstruktur an sich entscheidend, sondern die an der Situation orientierte Kompetenz zur reflexiven Rollenflexibilität, die *allen* an der Situation Beteiligten herrschaftsfreie Interaktion – komplementär wie symmetrisch – in freiwilliger bewusster Wahl verfügbar macht, d.h. im Diskurs. In Maders¹³² Kon-

stitutionsanalyse der Lernsituation entsprechen diesem Rollenverhältnis die fünfte Handlung des Sich-Durchsetzens und deren Kategorie der *Dominanz*, die zur unverzichtbaren Voraussetzung für die sechste Handlung des Sich-Behauptens in der Kategorie *Retrospektivität* wird. Sie markiert die Krise zwischen bisher erreichtem und etabliertem Niveau und neuen Anforderungen der Lernsituation. Ein typisches Beispiel solcher komplementären Beziehungsstrukturen spiegelt fast jede Eingangssituation am Seminarbeginn lernintensiver Kurse, insbesondere der des zweiten Bildungsweges. Die Teilnehmer demonstrieren Hilflosigkeit, um die möglichst ungeteilte Zuwendung ihres Gegenübers zu erringen.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass *Watzlawick* seine Axiome als ‚provisorische Formulierungen‘ ansieht; ‚ihrer theoretischen Schwäche ... aber ihre praktische Nützlichkeit gegenüberstellt‘, die hier für Weiterbildung skizziert wurde.

Es wurde der Versuch gemacht, die dem Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung zugrundeliegenden Theoreme aus der Wissenssoziologie, dem symbolischen Interaktionismus und der Kommunikationstheorie herzuleiten. Vor diesem Hintergrund analysiert Teil II anhand von Auto-/Biographien die Lebenswelten von Krisen -schon- betroffener Menschen und ihrer Bezugspersonen aus einem ganzen Jahrhundert zur Aufdeckung ihrer Deutungsmuster.



5. Handlungstheoretische Didaktik als Grundlage des Krisen-Management-Interaktionsmodells zum Lernprozess Krisenverarbeitung <KMlzLPK>

5.1 Konstitutive Elemente für das Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung <EB/WB>

Die bisher angestellten theoretischen Vorüberlegungen betrafen in einem *ersten Schritt* den Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik, sodann in einem *zweiten Schritt* die interdisziplinäre Begründung des wechselseitigen Integrationsgedankens – individuell wie zunehmend kollektiv sich entfaltend –, und schließlich in einem *dritten Schritt* den symbolischen Interaktionismus als wissenschaftlichen Erklärungsansatz für Integrationsprozesse. Der anstehende *vierte Schritt* sucht nach didaktischen Konzeptionen zur wechselseitigen Integration/Partizipation der von Krisen -schon- und -noch nicht- betroffenen Lernenden.

Im Vorgriff auf Band 2 ‚Weiterbildung als Krisenverarbeitung‘ wird hier in Band 1 eine *erste Theoretische Grundlegung* geleistet, die die Basis zur Erschließung des Lernprozesses Krisenverarbeitung als auch des Krisen-Management-Interaktionsmodells darstellt und einmal mehr die unauflösbare Interdependenz solchen Lehrens und Lernens als Zusammenwirken von Forschung, Lernenden und Weiterbildung entfaltet (s. Graphik KMlzLPK A, S. 113).

Dafür ist zunächst der *Lernzusammenhang* in den Blick zu nehmen. Lernprozesse zur wechselweiten Integration/Partizipation von Krisen -schon- und -noch nicht- betroffener Menschen können sowohl in der Erstausbildung als auch in der WB geplant werden. Wenn die WB zu einem gleichwertigen vierten Bildungsbereich werden soll, dürfen Lehr- und Lern-Arrangements zum gemeinsamen Lernen nicht auf den Erstausbildungsbereich beschränkt bleiben. Bei näherer Betrachtung erweist sich sogar, dass der WB-Bereich gegenüber der Erstausbildung einige besonders günstige Voraussetzungen für wechselseitige Integrationsprozesse zum ‚Miteinander Leben Lernen‘ von Krisen -schon- und -noch nicht- betroffener Menschen eröffnet. Dazu gehören vor allem die besondere Qualifikation des WB-Lehrenden, der geringe Institutionalisierungsgrad der WB-Einrichtungen sowie die in der WB ausgeprägte Tendenz zur Erschließung neuer sog. ‚Zielgruppen‘; des weiteren zur Initiierung neuer Lehr-/Lern-Arrange-

ments als auch zur Schrittmacher-Funktion für Innovation im Gesamtbildungsbereich, z.B der Konstituierung von Krisenverarbeitung als gesellschaftlicher Schlüsselqualifikation und Integral des Bildungssystems.

Die *Qualifikation des Pädagogen* hat zweifellos eine Schlüsselfunktion für die Auslösung von Lernprozessen. Ein Vergleich anhand von Ausbildungs- und Arbeitsplatzanalysen ergibt folgendes¹³³: Während der Lehrer in der Erstausbildung, d.h. vor allem in der Schule, seine Pflicht-Lern-Gruppe ebenso wie Lehrpläne, Lehrbücher und einen festgelegten Fächerkanon vorfindet, erwartet den Mitarbeiter in der EB/WB, im Folgenden WB-Lehrender oder Lernberater genannt, meistens nichts dergleichen. Der WB-Lehrende muss im Gegenteil die sog. Freiwilligkeitslerner suchen, Fachbereichs-Defizite aufspüren, Lehr- und Lernstrategien sowie -materialien entwickeln oder bereitstellen. Daraus folgt sein erweitertes Kompetenzfeld. Im Gegensatz zum Schullehrer, der mehr „Abnehmer“ von „didaktischen Produkten“ anderer „Produzenten“ ist, ist der WB-Lehrende für solche konzeptionellen Planungsaufgaben selbst zuständig und muss zudem die nebenberuflichen Kursleiter beraten. Überspitzt formuliert Siebert:

„Das Berufsbild des EB(WB)-Mitarbeiters ähnelt idealiter mehr dem eines Curriculumstrukturs als dem eines Lehrers.“¹³⁴

Im Unterschied zur Erstausbildung wird also der WB-Lehrende auf zwei unterschiedenen, aber aufeinander bezogenen didaktischen Handlungsebenen innovierend tätig, und zwar sowohl in Form einer Makrodidaktik im Blick auf das Gesamtprogramm als auch in Form einer Mikrodidaktik im Blick auf eine einzelne Veranstaltung.¹³⁵

Daraus folgt für ein Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung: Der WB-Bereich öffnet erweiterte pädagogische Handlungsfelder zur Curriculumentwicklung¹³⁶ und bietet deshalb für Bemühungen um von Krisen -schon- betroffene Menschen günstige Voraussetzungen, da hier Innovationen gleichzeitig auf zwei didaktischen Ebenen ausgelöst werden können, wenn ausreichend hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter in den Einrichtungen tätig sind.

Die zweite begünstigende Voraussetzung, der geringe *Institutionalisierungsgrad*, ist für das Krisen-Management-Interaktionsmodell deshalb von Bedeutung, weil desto mehr Bewegungsfreiheit für neue Lernprozesse besteht, je größer der Spielraum ist, den Staat und Gesellschaft einräumen. Auf den ersten Blick ist klar, dass ein derartiger Handlungsfreiraum im Weiterbildungsbereich in höherem Maße vorhanden ist als im Schul- oder Elementarbereich.¹³⁷ *Ruprecht* veranschaulicht die beträchtliche Verschiedenheit zwischen Schulpädä-

gogik und Andragogik anhand der institutionellen Faktoren, in denen die von ihm vertretene ‚Konvergenztheorie, die seit der Mitte des 20. Jahrhunderts das Verhältnis bestimmt‘, kaum Gültigkeit hat.¹³⁸ Zwar stellt die WB heute nicht mehr wie in der Gründungsphase nach dem Zweiten Weltkrieg einen völlig unverbindlichen Bildungsbereich dar (denn immerhin entwickelte er sich zum vierten Bildungsbereich des Gesamtbildungssystems¹³⁹ aufgrund eigener Erwachsenen- bzw. Weiterbildungs-¹⁴⁰ und Bildungsurlaubsgesetze¹⁴¹; aber ihn kennzeichnet die relative Freiheit von formalen Bildungsaufträgen des Staates, so dass er sich als ein ideales Feld für Neugestaltungen erweist.

Daraus folgt für ein Krisen-Management-Interaktionsmodell: Der WB-Bereich eröffnet auch unter dem Gesichtspunkt des geringen Institutionalisierungsgrades besonders geeignete Rahmenbedingungen für Innovations-Prozesse nicht nur zur Bildungsarbeit mit von Krisen -schon- betroffenen Menschen, sondern insbesondere zum Miteinander-Leben, zur Integration in Vielfalt mit von Krisen -noch- nicht betroffenen Menschen, denn befreit von formalen Bildungsaufträgen des Staates und verfügt der WB-Bereich über Handlungsfreiräume.

Der *dritte* Gesichtspunkt, die in der WB ausgeprägte Tendenz zur Ansprache von sog. ‚Zielgruppen‘,¹⁴² ist aus folgenden Gründen erheblich: Der bestenfalls im Schulversuch integrierte Schüler bleibt im außerschulischen und nachschulischen Sozialfeld separiert, solange nicht auch für das soziale Umfeld, für Kinder, Eltern, Nachbarn, Freunde, Kollegen, Mitbürger Lernprozesse einsetzen. Innovationen sind also für Lernende in der Erwachsenenbildung – von Krisen -schon- und -noch nicht- betroffen – mindestens ebenso notwendig wie im Erstausbildungsbereich. Bildungsreform darf sich nicht in Sackgassen und Einbahnstraßen verwirklichen, vielmehr hat sie sich auf das Gesamtbildungssystem zu richten. Allerdings sind bisher gerade in der WB ernstzunehmende bildungsplanerische Aktivitäten zur wechselseitigen Integration/Partizipation noch eher als Ausnahmen oder nur als punktuelle Modelle erkennbar.¹⁴³

Daraus folgt für ein Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung: WB hat als gleichwertiger Bestandteil des Gesamtbildungssystems nicht nur die allgemeine Aufgabe der Wiederaufnahme und Fortsetzung früherer Lernprozesse, sondern sie ist besonders geeignet, auch die Integrationstendenz der Erstausbildung aufzugreifen und gerade neue ‚Zielgruppen‘ anzusprechen und bildungspolitische Innovationen insbesondere zum Krisen-Management in den Blick zu nehmen.

Es gilt, im Folgenden die *konstitutiven Elemente für das Lernen* in der Weiterbildung zu analysieren, nachdem vorausgehend die Eignungsfaktoren des

Lernzusammenhangen für wechselseitige Integration/Partizipation von -schon- und -noch nicht- betroffenen Menschen erörtert wurden.

Der Bezugs- und Angelpunkt dafür sind die Lernsituation und in ihr der Lernende. Ein Vergleich zwischen der Situation des weiterlernenden Erwachsenen und derjenigen des erstlernenden Kindes weist – zumindest graduell – Unterschiede auf: Der sich Weiterbildende bringt seinerseits besondere Voraussetzungen, so z.B. die Produkte der allgemeinen, beruflichen und politischen Erstausbildung, als Eingangsgrößen¹⁴⁴ in die WB-Situation ein, die – und das ist wesentlich bewusst oder unbewusst – konstitutive Elemente werden, so dass eine didaktische Nichtbeachtung zu einem unangemessenen Unterricht, zutreffender einem Nichtlernprozess führen muss. Unter Verweis auf den zentralen Aspekt der Situation erwägt *Mollenhauer*:

„Die Gestaltung von Situationen ist das, dessen der Pädagoge am ehesten mächtig ist. Die ‚Fehler‘, die er machen kann, sind in erster Linie Fehler in der Beurteilung, Strukturierung oder Veränderung von Situationen.“¹⁴⁵

Die genannten Eingangsgrößen sind nicht nur vom WB-Lehrenden zu berücksichtigen, vielmehr werden sie für die spezifische WB-Situation des sich Weiterbildenden selbst als in seiner Person existente konstitutive Elemente bestimmd: seine individuelle Biographie, sein verfestigtes Lernverhalten, seine Gesellschaftsposition.¹⁴⁶

Seine Biographie/Lebensgeschichte: Lebens-Alltags-Situation

Der sich Weiterbildende besitzt eine Summe von individuellen und kollektiven Erfahrungen aus seiner bisherigen Lebens- und Lerngeschichte, von der beeinflusst er sich auf neue Lernprozesse einlässt. Er „verfügt über eingeschliffene Erfahrungen, die die Praktikabilität von Wissen betreffen. Das heißt: er hat für sich und seinen Alltag das Problem von Theorie und Praxis ‚gelöst‘ – mag er auch in akademischen Diskussionen diesen Lösungszusammenhang problematisieren“.¹⁴⁷

Daraus folgt für ein Krisen-Management- Interaktionsmodell: Die von Krisen -schon- und -noch nicht- betroffenen Menschen verfügen wechselseitig über eingeschliffene Erfahrungen, die als Produkt aus individuellen und kollektiven Bezugssystemen im Laufe ihres Lebens entstanden, ihre Wahrnehmung strukturieren und ihr Handeln beherrschen; diese Deutungsmuster müssen sie kennen lernen. Da diese Muster jedoch psychisch und biographisch tief verwurzelt sind, können sie nicht allein kognitiv aufgeklärt werden; sie erfordern zur Aufarbeitung und Bewältigung auch eine affektive Ebene, u.a. in metakommunikativ-therapeutisch orientierten Lernsituationen.

Seine Lerngeschichte: Lern-Verhaltens-Situation

Der sich Weiterbildende zeigt ein ‚verfestigtes Lernverhalten‘ in Lernsituationen als Ergebnis seiner Lerngeschichte, die weder ihm selber noch den mit ihm sich Weiterbildenden und leider nur selten dem Weiterbildungs-Lehrenden in ihren Ursachen wie Wirkungen als Lernmöglichkeiten und Hemmnisse transparent und dadurch verfügbar wird.¹⁴⁸ Sie verfestigte sich im Verlauf einer vornehmlich behavioristisch einseitig leistungsnormierenden Erstausbildung im Erzieher-Zögling-Abhängigkeitsgefälle.

Daraus folgt für ein Krisen-Management-Interaktionsmodell: Die nicht selten bei von Krisen -schon- betroffenen Menschen unverschuldet als Sozialisations-Ergebnis familiärer ‚overprotection‘, Fürsorge und institutionalisierter ghettotisierender Bewahrung ‚eingeschliffene‘ Apathie und Passivität beim Lernverhalten erfordert einen stufenweisen Abbau über einen parallel zu leistenden bzw. auszulösenden Identitätsaufbau. Daraus folgt weiter, dass die formal in der WB-Situation gegebene Subjekt-Partizipation als didaktische Selbstwahl material nicht bzw. nur unzureichend eingelöst werden kann und somit selbst Ziel des WB-Prozesses werden muss.

Seine Gesellschaftsposition/-status: Verwendungs-Situation

Der sich Weiterbildende hat seinen Status und seine Position im gesellschaftlichen System, die ‚Elemente seiner Identität‘ sind; in ihr sind allgemeine, politische und berufliche Bildung verschmolzen. „Das heißt: Der Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft hat für ihn eine reale alltägliche, institutionelle und personale Struktur, in der Widersprüche ‚gelöst‘ (handelnd vollzogen) sind.¹⁴⁹

Daraus folgt für ein Krisen-Management-Interaktionsmodell: Der von der Krise -schon- wie der -noch nicht- betroffene Mensch kommen in die WB, um sich seine Einstellungen bestätigen zu lassen, keinesfalls aber, um sich Identitätskrisen auszusetzen. Es ist für den -schon- betroffenen Menschen in seiner gesellschaftlich bedingten Identitätsschwäche weitaus leichter, darin zu verharren, als die Desorientierung einer Identitätskrise zuzulassen und sich einem Lernprozess auszusetzen. Das betrifft analog auch von Krisen -noch nicht- betroffene Menschen, bei denen dies angesichts von gesellschaftlich zugewiesenem Status jedoch verständlicher, keinesfalls aber akzeptabler erscheint. In Anbetracht der Notwendigkeit, derartige Identitätskrisen als Auslöser von Bildungsprozessen zu initiieren, weitet sich WB einerseits zu therapeutisch orientierten Lernsituationen aus, andererseits zukunftsorientiert zum Erwerb gesellschaftlicher Schlüsselqualifikation wie Krisenverarbeitung.

Diese *drei konstitutiven Elemente* von Weiterbildung – Biographie, Lerngeschichte, Gesellschaftsposition – werden existent erfahrbar in der Lebens-,

Lern- und Verwendungs-Situation, sowohl bei dem sich Weiterbildenden als auch beim WB-Lehrenden selbst.

Es gilt im Folgenden, erste pädagogische Überlegungen auf der *mikro-didaktischen Ebene* der Lernsituation für die planende, lehrende und beratende Intervention des WB-Lehrenden abzuleiten. Zweckmäßig erscheint es, in einem *ersten Schritt* die bereits vorhandenen didaktischen Ansätze erwachsenenpädagogischer Theoriebildung im Sinne einer Bestandsaufnahme zu sichten, um dann in einem *zweiten Schritt* die Anwendbarkeit für ein Krisen-Management-Interaktionsmodell zu prüfen. Dabei kann es u.a. als ein Signal für das Anfangsstadium einer eigenständigen erwachsenenpädagogischen Theoriebildung gewertet werden, dass die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – erst 1972, also zwei Jahre nach Aufwertung der Erwachsenenbildung durch den Strukturplan, gegründet – eigens 1977 eine Tagung zu dem Thema ‚Didaktik als Ansatzpunkt erwachsenenpädagogischer Theoriebildung‘ einberief.¹⁵⁰ Dabei stellte sich die zentrale Frage, was eine Didaktik der WB legitimiert und welcher Lernbegriff ihr zugrunde liegt.

Der in Anlehnung an die amerikanische Lernforschung u.a. seit *Skowronek*¹⁵¹ für die Schuldidaktik gültige Lernbegriff einer Verhaltensänderung bzw. der in der WB zitierte und strapazierte Lernbegriff Bewusstseinsänderung gibt für die WB so lange nichts her, als solche Prozesse nicht bezogen auf die Gesellschaft und den Einzelnen, auf Entwicklungs- und Fortschrittsnormen, Bedeutung haben. „*Erst der Bezug zu solchen Normen erlaubt es, davon zu sprechen, Erwachsene hätten im Kontext von Erwachsenenbildung etwas gelernt oder verlernt*“.¹⁵² Die Ende der sechziger Jahre durch *Robinson*¹⁵³ und *Mager*¹⁵⁴ eingeleitete Tendenz: ‚Bildungsreform als Revision des Curriculums‘¹⁵⁵ sollte nicht länger reduziert auf der mikro-didaktischen Ebene der Revision der Lernziele stagnieren, sondern müsste auf der makrodidaktischen Ebene der Normenrevision¹⁵⁶ selbst ansetzen. Danach muss eine Theorie der Didaktik der WB so konzipiert sein, wie es dieser permanente Revisionsprozess nahe legt: „*als Theorie der Planung von Lernprozessen, die die Möglichkeit enthalten, die jeweils gegebene eigene Struktur zu transzendieren*“.¹⁵⁷

Daraus folgt für ein Krisen-Management-Interaktionsmodell: Didaktische Planung kann nicht mehr länger ausschließlich auf die Planung der Vor- und Nachbereitung im Sinne eines Anticipationsmodells von Lernprozessen mittels Strukturanalyse reduziert bleiben, sondern muss parallel dazu die Lernsituation als Realmodell mittels einer Konstitutionsanalyse der Situation und Intervention analysieren mit dem Ziel, sie dem sich Weiterbildenden transparent, d.h. verfügbar werden zu lassen.

Kritisch bilanziert Siebert¹⁵⁸ die Curriculumentwicklung für die WB: „*Festzustellen ist eine Vernachlässigung der bildungsorganisatorischen und institutionellen Komponente ... Bei den meisten Curriculumprojekten lässt sich erneut eine ‚didaktische Selbstbeschränkung‘ nachweisen: das Bildungssystem wird entweder als Konstante in Rechnung gestellt oder als Fragestellung völlig ausgeklammert.*“ Demgegenüber ist nach Siebert ein konzeptioneller Wandel auf der Diskussionsebene um Curricula zu erkennen, den er formelhaft: „*von der Effektivierung zur Demokratisierung*“ beschreibt. Damit ist das dominante Interesse der ersten Projekte an Effizienzsteigerung und Optimierung des Unterrichts, an Objektivierung und Kontrolle des Lernfortschritts einer neuen Phase der Curriculumforschung gewichen, die sich eine Demokratisierung und Emanzipation der Gesellschaft zum Ziel setzt. Daran lässt sich eine Verschiebung von der pragmatisch orientierten Lernzielerreichung zur revisionsprozess-orientierten Lernzielreflexion erkennen; sie ermöglicht ferner die Bestimmung des Zusammenhangs zwischen Lernsituation/Interaktion und Kontext/Gesellschaft, sodann zwischen Interaktionsanalyse und Gesellschaftstheorie; schließlich kann diese Bestimmung des Zusammenhangs als das konstitutive Element von WB erwachsen. Zutreffend hat Mader¹⁵⁹ dieses Auseinanderklaffen als die unausgesprochene Institutionalisierung eines etablierten ‚Herr-Knecht-Verhältnisses‘ bezeichnet, die Trennung zwischen der Produktion von Information als Forschung und der Vermittlung von Information als Didaktik. Damit wurde Didaktik reduziert zu einer Lehre der Vermittlung von Vorgegebenem, demzufolge sie die didaktische Analyse degradierte zu einer ‚Analyse des Förderbandes‘.

Der Bezugs- und Angelpunkt zur Bestimmung dieses Zusammenhangs liegt in der situationsspezifischen Interaktion der Lernsituation als ‚Mikrokosmos gesellschaftlicher Bedingungen‘. Hier treffen alle gesellschaftlichen Determinanten aufeinander, verkörpern die sich Weiterbildenden gemeinsam mit dem WB-Lehrenden individuelle Biographien, eingeschliffenes Lernverhalten sowie bezogene oder zugewiesene Gesellschaftspositionen, interagieren sie in subjektiver Partizipation, indem sie sich neu definieren. „*Sich neu definieren aber heißt: sich weiterbilden.*“¹⁶⁰

Auf das ‚*Brechungsverhältnis*‘ zwischen der ‚*Makro-Forschungs-Ebene*‘ und der ‚*Mikro-Vermittlungs-Ebene*‘ bezieht sich nach Mader eine Didaktik, die von der situationsspezifischen Interaktion als gesellschaftlich vermitteltem Ort (Mikrokosmos) ausgeht und das reflexive soziale Handeln darin als Lernen begreift.

Erste Ansätze in der Erwachsenenbildungsdidaktik, die explizit an eine handlungs- und situationsorientierte Theorie des Alltagswissens anknüpfen, sind

die Arbeiten von *Mader/Weymann*¹⁶¹, *Runkel*¹⁶², von *Werder*.¹⁶³ Sie sollen im Folgenden in ihren Positionen nicht referierend dargestellt werden, sondern es soll der Versuch gemacht werden, sie anhand didaktischer Merkmale, der Lernsituationen im Krisen-Management-Interaktionsmodell, zur Bestimmung des Zusammenhangs von Interaktion und Gesellschaft als Interferenzhypothesen zu überprüfen.

5.2 Didaktische Merkmale der Lernsituation im Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung <KMLzLPK>

5.2.1 Verhältnis von Lern- und Lebenssituation im Weiterbildungs-Lehr- und Lern-Arrangement

In neueren handlungstheoretischen Didaktiken wird versucht, am Alltagswissen und den Deutungen der Teilnehmer als Lerngegenstand anzusetzen, um eine didaktische Selbstwahl der Teilnehmer überhaupt zu ermöglichen, d.h. die Diskrepanz zwischen formal gültigen, aber material unterschiedlich einlösbar konstitutiven Elementen in einer WB-Situation zu überwinden. So erklärt sich beispielsweise die Abstinenz von Krisen -schon- betroffener Adressaten gegenüber der WB nicht allein aus einem defizitären Angebot der WB-Einrichtung oder einer bewussten Ablehnung durch Adressaten; sie beruht vielmehr als *unfreiwillige Bildungsbarriere* auf einer Einstellung, die sich aus Vorurteil, Inferioritätsgefühl und Randgruppenbewusstsein zusammensetzt und als Deutungsmuster in den Alltagswissensbestand eingegangen ist. Diese Bildungsbarriere gilt es als *Bildungsdefizit* zu legitimieren, um sie dann aufgabenbezogen in der Form eines offenen Curriculums mit betroffenen sog. „Zielgruppen“ zu überwinden. Das macht deutlich, wie Lebenssituationen für Lernsituationen konstitutiv werden müssen, wenn Weiterbildung bei bisher unterrepräsentierten Adressatengruppen zu allererst ihre *eigenen Lernvoraussetzungen* mitzuschaffen hat, um dann in einem zweiten Schritt gemeinsam mit bereits vorhandenen Teilnehmern deren manifeste und latente Interessen im Sinne einer didaktischen Selbstwahl¹⁶⁴ überhaupt realisieren zu können.

Daraus folgt für den WB-Lehrenden eine Zurücknahme des überkommenen Selbstanspruchs und ein Neu- bzw. Umdenken in Bezug auf die Reichweite des Lernens.¹⁶⁵ Das heißt im konkreten Unterrichtsprozess eine Entscheidung für die bisher am meisten vernachlässigte Möglichkeit, nämlich den *Teilnehmer als curriculare Instanz* ernst zu nehmen.¹⁶⁶

Das bedeutet zugleich eine Zurückweisung möglicher anderer Ansätze, die von Kultur und Wissenschaft oder von den Anforderungen der Gesell-

schaft ihren Ausgang nehmen. Es verweist auch darauf, dass eine alternativ geführte Diskussion um offene oder geschlossene Curricula schon im Frageansatz verkürzt das Aufgabenverständnis unterschiedlich erforderlicher Konzeptionen übersieht.¹⁶⁷ Folgerichtig steht im offenen Curriculum – in Umkehrung zur speziellen Aufgabenbezogenheit geschlossener Curricula – die Struktur eines Unterrichts nicht am Anfang der Planung eines Lernprozesses, sondern erst an deren Ende – nach *Mader*, „knapp vor dem Überflüssigwerden von WB“;¹⁶⁸ nach *Siebert* wird „das Curriculum ... nicht input, sondern output des Unterrichts“.¹⁶⁹ Vorrangiges Lernziel werden somit die Überführung von situationsorientierten Defiziten der sich Weiterbildenden in reflektiv definierte Lernziele oder die Vermittlung der Lebenssituation in Lernsituation.

So verweist der in diesem didaktischen Ansatz zentrale Begriff der Situation zunächst auf die Konzeption von *S.B. Robinsohn*¹⁷⁰ und deren Weiterentwicklung durch seine ehemaligen Mitarbeiter *Knab* und *Zimmer*¹⁷¹; sodann aber führt er im Kontext des Lernens von Erwachsenen zu tiefgreifenden Veränderungen in Anspruch und Verfahren.

Wenn nach *Robinsohn*¹⁷² „*Bildung als Vorgang in subjektiver Bedeutung Ausstattung zum „Verhalten in der Welt“*“ ist oder wenn *Robinsohn* meint, „*dass in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird*“, dann heißt dies in der Weiterbildung angesichts didaktischer Selbstwahl des sich Weiterbildenden eben nicht primär antizipatorisches Lernen auf mögliche Verwertungssituationen ungewisser Zukunft hin, sondern es geht vor allem um konkret vorliegende, aus der Lebenssituation hier und jetzt erwachsende Lernbedürfnisse und Lernnotwendigkeiten. Zugespitzt formuliert geht es hier nicht um Lernen für übermorgen, sondern um ein Lernen für heute und morgen.¹⁷³ Dass dennoch jeder Lernprozess eine Zukunftsperspektive enthält, ist in dem Vorgang eines reflektiv angelegten Lernens selbst impliziert, der immer auch die Vergangenheit in der Lebens- und Lerngeschichte einbezieht. Erst aus dem situationsorientierten Lernen ergeben sich Bedeutsamkeit und Problematik dieses offenen Curriculums.¹⁷⁴ Es stellt das Problem didaktischer Reduktion und fordert die Situationsanalyse¹⁷⁵ der alltäglichen Lebenssituation dieser antizipierten Adressaten, zu der erst auf einer zweiten Ebene objektivierende Faktoren hinzutreten, so dass situationsbezogenes Lernen mit wissenschaftsorientiertem Lernen vermittelt wird.¹⁷⁶

Zur *Grundannahme handlungstheoretischer Didaktik* wird damit die *soziale Situation als Mikrokosmos* gesellschaftlicher Bedingungen, wobei „WB nur (als) ein Sonderfall sozialen Handelns“ verstanden wird.¹⁷⁷ Als Reflexionshilfe für den Planungsablauf einer an der alltäglichen Lebenssituation ansetzenden Weiterbildung für Zielgruppen hat *Mader* eine allgemeine „*Typologie der Pha-*

sen einer Zielgruppenentwicklung' vorgestellt. Für eine gewisse Phase der Planung (Phase 1 – 3) ist ein ‚normatives‘ Paradigma unumgänglich, es muss aber überführt und eingebracht werden in ein ‚interpretatives‘ Paradigma (Phase 4 – 6). Demzufolge beginnt Zielgruppenentwicklung auf der normativ makrodidaktischen Planungsebene fremd-bestimmt ‚für‘ antizipierte Adressaten mit 1. Defizitdefinition, 2. Daten der Rahmenbedingungen, 3. Hypothesen der Lernbarrieren, die sodann in die interpretativ mikrodidaktische Unterrichtsebene ‚mit‘ realen Teilnehmern überführt wird in 4. Angebot eines Themas, 5. Diskurs / Aushandeln und 6. Lernzieldefinition.¹⁷⁸

5.2.2 Verhältnis von Identitätskrise und Lernmotivation beim Weiterbildungs-Lernenden

Werden im Lernprozess Alltagswissen und Deutungsmuster der Teilnehmer zum Lerngegenstand gemacht, wird WB zur ‚Bau-Zeit‘ an der Identität,¹⁷⁹ so führt WB zur Ausbildung einer systematischen Biographie;¹⁸⁰ sie wird dann aber oft zwangsläufig Identitätskrisen auslösen.

Ohne eine solche *Krise*, deren Motiv eine Suchbewegung nach neuen Deutungen ist, um diese in das vorhandene Bezugssystem des Individuums zu integrieren, läuft Weiterbildung Gefahr, am Teilnehmer vorbeizugehen. Diese Krise angesichts bisher erreichtem und etabliertem Niveau und neuer Anforderung ist nach Mader¹⁸¹ markiert durch die Kategorie Retrospektivität, denn die Aufnahme neuer Einstellungen und neuen Wissens bedeutet immer auch eine Änderung der Ich-Identität und damit eine Neudefinition. Entsprechend definiert die Arbeitsgruppe *Bielefelder Soziologen*: „*Die Form der Ich-Identität ist also die einer ‚historischen Geschichte‘.*“¹⁸²

Definieren wir die Identitätskrise als wiedererwachendes ‚Wollen des Wollens‘¹⁸³, das bei einer Mehrheit der Gesellschaftsglieder im Sozialisationsprozess abgebaut wurde, so bildet sich in der Identitätskrise der Schlüssel für einen Bildungsprozess, um das ‚Nicht-Mehr-Wollen des Wollens‘ oder die ‚Apathie lebendigen Totseins‘¹⁸⁴ in biographisch verwurzelten Deutungsmustern aufzubrechen. Der WB-Lehrende muss den Zusammenhang erkennen zwischen dem Ausmaß an gewährter Zeit zum Einräumen und Artikulieren von Identitätskrisen einerseits und handlungsstrukturierenden Deutungsmustern andererseits. Dadurch wird Aufnahmebereitschaft und Verarbeitungsfähigkeit neuer handlungsstrukturierender Deutungsmuster beim WB-Lehrenden wie auch beim sich Weiterbildenden ausgelöst.¹⁸⁵ Pointiert formuliert: Je länger die Zeit zur Auslösung von Identitätskrisen, desto wahrscheinlicher die Überprüfung von Einstellungs- und Verhaltensänderung und somit zur Erschließung alternativer Handlungsperpektiven. Umgekehrt, je kürzer die Konstitutionsanalyse der Lernsituation und

Intervention in der Weiterbildungs-Situation, desto geringer das Maß an Weiterbildung bzw. Neudefinition und somit an Umstrukturierung der Deutungsmuster des Alltagswissensbestandes.

Dem verpflichtet ist ein teilnehmerorientiertes Verhalten des WB-Lehrenden als Lernberater im Gegensatz zu einem stofforientierten Dozentenleiter.

5.2.3 Verhältnis von Konstitutions- und Strukturanalyse in der Weiterbildungs-Situation

Auch wenn Alltagswissen und Deutungsmuster der Teilnehmer sowie deren Identitätskrisen selbst Lerngegenstand sind, können sie den Bildungsprozess nur entsprechend dem Grad an Transparenz der im Lernablauf der WB-Situation sich ereignenden Sozialisation auslösen. Dazu bedarf es einer *Konstitutionsanalyse der Lernsituation*, die dem Lehrenden wie dem Lernenden zur Definition der Situation verhilft und eben darin immer schon die Intervention als Möglichkeit enthalten sein lässt; ein Instrument dazu wurde erstmals von Mader vorgelegt.¹⁸⁶ Didaktik wird damit zu einer *Theorie der Analyse der Lernsituation* und der *Intervention*, die als Verknüpfung der Inhalts- und Beziehungsebene in der Interaktion der Lerngruppe als Austausch von Deutungsmustern des Alltagswissens erfolgt. Demzufolge rückt die Situationsanalyse – die in der traditionellen Didaktik nur im Vorfeld einer Strukturanalyse als Antizipationsmodell von Unterricht verharrete – unmittelbar in den Unterrichtskern vor, sie wird zum Realmodell in der Lernsituation: „*Situationsanalyse ist nicht mehr länger nur Vor- und Nachbereitung von Weiterbildung, sondern ist selbst Weiterbildung.*“¹⁸⁷ In dem Maße, wie es gelingt, die konstitutiven Elemente der WB, der Lebens- und Lerngeschichte, der Gesellschaftsposition und der Partizipation in den Neudefinitionen der Interaktion zu verdeutlichen, sie in der Lernsituation sich brechen zu lassen, ergibt sich die Interferenz aus Planung und Handlung, aus Interaktion und Gesellschaft. Sie wird in eben dem Ausmaß zum Fokus von WB, wie sie mittels Konstitutionsanalyse die Transparenz der ablaufenden Sozialisation zum didaktischen Grundsatz werden lässt.

Erklärtes Ziel von Weiterbildung ist also nicht die Optimierung des Lernerfolgs auf nur einer Ebene, es geht weniger um digitales als vielmehr um retrospektives Wissen, also um die Transparenz des Prozesses, der die im Lernablauf geschehende Sozialisation für den Lernenden verfügbar macht. Gerade diese Überlegungen verdeutlichen übrigens auch, dass *politische Bildung* weniger abhängig von politischen Inhalten als vielmehr primär eine didaktische Frage ist. Weiterbildung wird politische Bildung, wenn sie die Sozialisation für die Lernenden verfügbar macht.

Löwe und *Brocher* untersuchen die Notwendigkeit der Situationsanalyse im Unterricht unter unterschiedlichen Aspekten. *Löwe*¹⁸⁸ weist unter lernpsychologischem Aspekt nach, dass die der Situationsanalyse gewidmete Zeit gerade nicht nur der ‚Humanität‘, sondern vielmehr auch dem Lernerfolg im digitalen Sinne dient:

„Situationsanalyse durch den Lernenden begünstigt den Lernerfolg. Da eine feine Abstimmung von Operationen und den spezifischen Anforderungssituationen angestrebt wird, ist es ratsam, den Schüler zu veranlassen, äußerlich ähnliche Situationen, die sich aber konditionalgenetisch unterscheiden, folglich auch unterschiedliche Reaktionen erfordern, zu analysieren.“

*Brocher*¹⁸⁹ vertritt unter gruppendifferenziertem Aspekt die These: Kognitive Lernziele können nur dann erreicht werden, wenn affektive Hemmnisse und Bedürfnisse erkannt und berücksichtigt werden. Das Ziel definiert *Brocher*:

„Die Selbstwahrnehmung eigener Wirkungen in den Sozialbeziehungen und die Sensibilisierung der Fremdwahrnehmung für die zuvor verleugneten oder verdrängten Möglichkeiten neuer Beziehungsannahme. Nicht geplante Verhaltensänderung aufgrund theoretischer Ideale strebt die Gruppendifferenzierung an, sondern ihre Methode richtet sich auf die Selbstwahrnehmung und eröffnet ihr neue Möglichkeiten. So ergeben sich drei Bereiche der Anwendung innerhalb der Erwachsenenbildung: Selbsterfahrungsgruppen, Lerngruppen und die Arbeitsgruppen. Der methodische Ansatz ist in allen Gruppen gleich. Nur das Ausmaß der Anwendung ist verschieden.“¹⁹⁰

Im Gegensatz zu unterschiedlichen didaktischen Ansätzen folgt die *handlungsorientierte* bzw. *kommunikative Didaktik*, die sich im Umkreis kritischer Erziehungswissenschaft entwickelte,¹⁹¹ konsequent einem *demokratischen Gesellschaftsverständnis*, das Lernprozesse nicht mehr monologisch linear als ein Herrschafts-, sondern vielmehr zirkular als ein *partizipativ-dialogisches Interaktionsgefüge* zu verstehen sucht. In Abhebung von anderen didaktischen Schulen, die den Anspruch stellten, die Totalität des Lernens zu reflektieren,¹⁹² öffnet sich die handlungsorientierte kommunikative Didaktik dem realen Unterrichtsgeschehen der Interaktion mittels der auf der *Meta-Ebene* angesiedelten Analyse der Lernsituation und Intervention.

Folgerichtig erweist sich die Lerngruppe mit dem Lehrer, der selbst Teilnehmer einer Lernsituation wird, als Grundkategorie der kommunikativen Didaktik; das bloße Gegenüber lerntheoretischer Didaktik (erwartetes oder geplantes Teilnehmerverhalten) verliert sich. So wird der Unterricht als veränderbares Interaktionsgefüge zum Ansatzpunkt kommunikativer Didaktik, wobei sich die Verlagerung der Beziehungsdimension in den Bereich der Methodik bei *Klafki*¹⁹³ ebenso wie Trennung von Unterricht und Erziehung bei *A. u. R. Tausch*¹⁹⁴ aufheben. Letztlich stellt die Partizipation das konstitutive Element der kommunikativen Didaktik dar.

ven Didaktik dar; danach wird die im traditionellen Aktions-Reaktions-Modell aufgrund unterschiedlicher kommunikativer Interpunktionsweisen auftretende Störung im Sinne von Aggression und Apathie hier als fehlgeleitete oder fehlende Partizipation interpretiert werden müssen.¹⁹⁵

Aus einer Didaktik als Theorie der Analyse von Lernsituationen und Interventionen folgt für den WB-Lehrenden: die Intervention ist nicht fremdorientiert, d.h. von außen ,vor’entschieden in die Situation einzubringen, sondern sie wird im Prozess der Konstitutionsanalyse aufgrund eines Vergleichs zwischen realer Situation und reflexiver Definition der Situation so gewählt, dass die Intervention in der Definition der Situation selbst als Möglichkeit enthalten ist.¹⁹⁶ Welche der Definitionen ausgewählt wird, hängt sowohl von dem WB-Lehrenden wie dem Lernenden ab und schließt gleicherweise symmetrische, auf Konsens ziellende wie asymmetrisch ,komplementäre’ Divergenz aushaltende Kommunikation ein.¹⁹⁷ Dieser didaktische Grundsatz wurde bereits von *Laing*¹⁹⁸ für den Bereich der Psychiatrie insbesondere aus der Arbeit an Familien von Schizophrenen gewonnen und von ihm formuliert: „*Die richtige, zweckmäßige Strategie des Eingreifens wird in der Definition der Situation selbst und durch sie vorgeschrieben ...*“ Erneut wird die Bedeutung des Faktors Zeit in der Weiterbildung deutlich, wenn Neudefinitionen einerseits Identitätskrisen auslösen und andererseits durch Situationsanalysen zum Aufbau der Identität führen sollen. Aus diesem Verständnis gewinnt die ,Kaffeeklatsch- oder Scheingefechts-Diskussion‘ am Beginn der Elementarsituation von Weiterbildung, in der Lernende individueller Biographien, verfestigter Lerngeschichten, eingeschliffener Gesellschaftspositionen – verbal oder nonverbal – aufeinander stoßen, eine neue didaktische Dimension; sie ist nicht mehr länger nur uneigentliches Vorfeld von Weiterbildung, sondern kann selbst Weiterbildung werden in dem Maße, wie der WB-Lehrende mittels Intervention als Konstitutionsanalyse der Lernsituation die im Lernablauf geschehende Sozialisation transparent und damit für den Lernenden verfügbar werden lässt. Das scheinbar unbefriedigende Ergebnis: „*Ich bin noch keinen Schritt weitergekommen.*“ – „*Es war so mühsam, sich erst einmal zu verständigen*“, zeigt an, dass in diesem Vorgang nicht eine Abbildung der Vergangenheit, sondern eine Neudefinition in der Gegenwart, also ein Bildungsprozess, stattgefunden hat. Diese Identitätskrise wird von sich Weiterbildenden – oft auch von WB-Lehrenden – selten richtig eingeschätzt und ist auch nur verständlich zu machen, wenn Bildung und Erkennen als Veränderung in einem Handlungskontinuum verstanden werden.

5.2.4 Verhältnis von metakommunikativ-therapeutischer und fachwissenschaftlich-pädagogischer Kompetenz beim Weiterbildungs-Lehrenden

Wenn handlungstheoretische Didaktik erweitert wird um eine Theorie der Analyse von Lernsituationen und Interventionen, bedarf der WB-Lehrende neben seiner fachwissenschaftlich-pädagogischen Qualifikation auch seiner metakommunikativ-therapeutischen Kompetenz auf der Grundlage der kommunikationstheoretischen Axiome *Watzlawicks*.¹⁹⁹ Darin sind die Voraussetzungen zum Aufbau einer Identitätsbalance²⁰⁰ in Gestalt der Distanz, der Empathie und der Ambiguitätstoleranz enthalten, um unterschiedliche Rollenerwartungen in didaktischer Selbstwahl aushandeln zu können, so dass Defizite der Lebenssituationen sich als Lernziele der WB-Situation heraustrennen. So kann der WB-Lehrende nur dann an Alltagswissensbeständen anknüpfen und einen Bildungsprozess auslösen, wenn die sich Weiterbildenden dieses Alltagswissen – diese ihre Deutungsmuster – als dysfunktional, d.h. als nicht mehr geeignet zur Sinngebung und Bewältigung ihrer Lebenssituation erleben. Dazu kann entweder an Dysfunktionalitätserfahrungen angeknüpft werden, oder aber diese müssen im Prozess der Lernsituation mittels reflexiver Konstitutionsanalyse, durch eben jene metakommunikativ-therapeutische Kompetenz ausgelöst werden, um angebotene Lerninhalte als alternative Denk- und Handlungsperspektiven relevant werden lassen zu können.

Des Weiteren stellt sich für den WB-Lehrenden die Aufgabe, neben der schon vorgenannten zusätzlichen Qualifikation zur Beratung (als Interventionsform) die Sprachebene der sich Weiterbildenden zu verstehen. Dazu muss er den Lebenszusammenhang, beispielsweise die Ausgrenzung von Krisen -schon-betroffener Menschen in professionalisierten Sondereinrichtungen, etwa in Schulen, Berufsbildungsstätten, Orten zum Leben sowie in der Öffentlichkeit zuerst einmal selbst erfahren, um die Deutungsmuster der Sprache der Teilnehmer überhaupt aufzuspüren zu können. Beispielhaft sind hier die Alphabetisierungsprogramme *Paulo Freires*²⁰¹ zu nennen, deren Mitarbeiter über längere Zeiträume mit der Dorfbevölkerung zusammen lebten, um aus dem situativen Verwendungskontext die ‚generativen Themen‘ und Schlüsselbegriffe wie ‚Brunnen‘, ‚Hunger‘ u.a. als Ansatzpunkt ihrer Alphabetisierung zu ‚kodieren‘ und sie danach in der Lernsituation ‚decodieren‘ zu können.²⁰²

Analog wurden für unser Krisen-Management-Interaktionsmodell empirische Lebensweltforschungen zur Ermittlung der Deutungsmuster der von Krisen -schon- betroffenen Menschen mittels der biographischen Methode vollzogen (vgl. Teil II), um Lernprozessstrukturen zur sozialen Integration oder Isolation aufzudecken. Zusätzlich zu den vorgenannten Qualifikationen zur Beratung

und der Kenntnis der Sprachebene sollte der WB-Lehrende in der Lage sein, sich eigener Kontextgebundenheit und Situationsdeutungen sowie auch jener der zu vermittelnden Lerninhalte bewusst zu werden. Dazu bedarf es insbesondere der Fähigkeiten zur ‚Verbalisierung emotionaler Inhalte‘,²⁰³ die Rogers²⁰⁴ als ‚spiegeln‘ bezeichnet. Die von den Lernenden artikulierten Erfahrungen werden im Bemühen um finale Eindeutigkeit primär auf digitaler²⁰⁵ Sprachebene, d.h. auf der Inhaltsebene vorgebracht. Die geforderte Qualifikation des WB-Lehrenden verlangt, die analoge Sprachebene, die mehr dem Beziehungsaspekt der Kommunikation zugeordnet ist, mitzuhören. Er muss permanent von digitaler in analoge Sprache sowie umgekehrt von analoger in digitale Sprache übersetzen, weil Inhalte immer nur in ihrer Ambivalenz begriffen werden können. Nur so kann ein Streit über scheinbar subjektive Momente von artikulierten Erfahrungen der Teilnehmer im Blick auf darin enthaltene Verzerrungen entschärft werden; nur so kann es gelingen, bei sogenannten ‚objektiven‘ Darstellungen der gesellschaftlichen Realität durch die Teilnehmer auch die normativen Bezugssysteme, aus denen heraus Erfahrungen gesammelt worden sind und die zu Verzerrungen in der Wahrnehmung gesellschaftlicher Realität geführt haben, erkennbar werden zu lassen. Das hat besondere Relevanz für sog. Zielgruppenarbeit mit Minderheiten, u.a. für eine wechselseitige Integration/Partizipation. Hier werden die Analyse und Aufhebung verzerrender Momente des Bewusstseins sowie die Genese und Struktur des Alltagswissens zum Zentrum der notwendig therapeutisch orientierten Lernsituation.

5.2.5 Verhältnis von Alltagswissen und Handlungsperspektiven

Es ist davon auszugehen, dass sich aus der Entscheidung für ein situationsorientiertes offenes Curriculum eine tendenziell *sich selbst organisierende Weiterbildung* entwickelt. Ihr Ansatz zentriert sich um Alltagsleben und Alltagswissen im Sinne von Lebenszusammenhang; hier wird Sozialisation transparent und darin verfügbar gemacht. Dabei umgreift Alltagswissen nach der Definition der Arbeitsgruppe *Bielefelder Soziologen*²⁰⁶ einen bestimmten Typus von Wissen: „*Wir wollen den Bestand von alltäglichem Wissen, auf dessen Grundlage die gesellschaftliche Wirklichkeit erfahren wird, Alltagswissen nennen;*“ eine umfassende Aufarbeitung der je nach Forschungsansatz variierenden Begriffe hat Runke²⁰⁷ geleistet. Die Kategorie Alltagswissen, auch Alltagsbewusstsein oder Deutungsmuster, ermöglicht also einen differenzierteren Zugriff bei der Analyse didaktischer Prozesse derart, dass Erfahrung als Produkt eines aufgrund biographischer und institutioneller Bedingungen normativ vorstrukturierten Wahrnehmungsprozesses begriffen wird; sie füllt damit eine Lücke in der Erfassung von Teilnehmervoraussetzungen. Die Begriffe Erfahrung und Bewusstsein waren bisher nicht in der Lage, für die gesellschaftliche Praxis und den Bildungsprozess der Teilnehmer als Ansatzpunkte insbesondere im Rahmen der politischen WB²⁰⁸

besondere Phänomene der Teilnehmerveränderung bzw. -nichtveränderung während und nach institutionalisierten Bildungsprozessen zu erfassen.

Die Kategorie Alltagswissen ermöglicht es, das Umfeld der WB-Situation, also die vorausgehenden, begleitenden und nachfolgenden Lebenssituationen, besser zu berücksichtigen. Sie kann zu der von *Tietgens*²⁰⁹ in Anlehnung an *Roth* geforderten Real-Anthropologie – eine die gesellschaftlichen Dimensionen einschließende Anthropologie – beitragen, z.B. dadurch, dass sie die Entfaltung der Subjektivität als dialektischen Vermittlungsprozess zwischen objektiven und subjektiven Bedingungen aufweist und damit die gesellschaftliche Dimension in adäquater Weise berücksichtigt. Die Alltagswissenskategorie vermag den Lebenszusammenhang, an den Lernprozesse anknüpfen und in den diese einmünden, für Planung und Evaluation transparent zu machen.

Mittels der Kategorie Alltagswissen lassen sich nicht nur subjektive ‚irrationale‘ Momente von Erfahrungen besser erkennen, sondern sie hilft auch festzustellen, welche Rationalität im subjektiven ‚irrationalen‘ Bewusstsein von Teilnehmern an Bildungsveranstaltungen steckt.

So vermutet die Alltagswissensforschung zur Konstitutionsweise und Struktur von Wissensbeständen, dass die Rationalität des Alltagswissens darin gesehen werden kann, dass dieses Wissen (im Sinne von Deutungsmustern) die soziale Realität, in der sich die weiterlernenden Erwachsenen in ihrem Lebenszusammenhang befinden, strukturiert (sie deutet), und zwar derart, dass dieses Wissen den Menschen handlungsfähig macht. Es wird vermutet, dass der Mensch mit Hilfe von Alltagswissensbeständen soziale Situationen deutet, Probleme erklärt sowie bestimmte soziale Bedürfnisse mittels der Fähigkeit, sie zu deuten, befriedigt.

Damit erklärt die Kategorie Alltagswissen die Funktion normativer Bezugssysteme und die auf ihrer Basis gewonnenen Erfahrungen: Sie stiften subjektiven Sinn und machen den Einzelnen in bestimmten Situationen handlungsfähig.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Kategorie Alltagswissen zur Lösung didaktischer Probleme beitragen kann, durch ihren differenzierten Zugriff die subjektiven Momente von ‚objektiven‘ Erfahrungen und die objektiven Momente von ‚subjektivem‘ Bewusstsein näher aufzuklären, um das unterstellte defizitäre Ausgangsbewusstsein der Weiterbildungsteilnehmer aus dem Kontext ihres Lebenszusammenhangs zu verstehen und situationsorientiert angemessener zu intervenieren. Dazu leistet die *Konstitutionsanalyse Maders*, die den Er-

eignisfahrplan der Lern-Situation als Handlungsfolge lesbar gemacht hat, das entscheidende Instrument; die Handlung ‚Retrospektivität‘ bezieht die *Identitätskrise* (als Ambivalenz zwischen Erfahrung und Bewusstsein) für die gesellschaftliche Praxis und den Bildungsprozess als Ausgangspunkt für die Lernsituation ein.

Ergänzend zu dem Vorgenannten muss darauf hingewiesen werden, dass die vielzitierte Zielsetzung: Erschließung alternativer Handlungsmöglichkeiten durch Problematisierung und Umstrukturierung von Deutungsmustern – hier beispielsweise der einzelnen Spiralphasen im Lernprozess Krisenverarbeitung zur Akzeptation des je spezifischen Krisen-Ereignisses, z.B. lebenslang physisch, psychisch und sozial mit den Folgen eines Terroranschlages zu leben – nur in dem Maße wirksam werden kann, in dem kognitive Lernprozesse durch affektive kompensiert werden, in dem die Institutionen des Gesamtbildungssystems – z.B. die Volkshochschulen – sich neuen teilnehmerorientierten Angebots-Formen von der sog. ‚Zielgruppen-‘ und Stadtteilarbeit oder Bildungsurlaub über herkömmliche Lehr- und Lern-Arrangements zum selbstgesteuerten Lernen öffnen und die Anforderungen an die metakommunikative Kompetenz der WB-Lehrenden sowie diesbezügliche Angebote zu ihrer Fort- und Ausbildung ausgeweitet werden.

5.2.6 Verhältnis von Interaktion, Gesellschaft und Welt im Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung

Der in seinen Merkmalen beschriebene zugrundegelegte didaktische Ansatz unseres Krisen-Management-Interaktionsmodells zum Lernprozess Krisenverarbeitung

„bezieht sich auf die ‚mikroanalytische‘ situationsspezifische Interaktion und auf das Brechungsverhältnis von ‚makroanalytisch‘ behaupteten Verhaltensmerkmalen in der Erwachsenenbildungssituation.“

Es sollen also die makroanalytisch ‚normativen‘ Verhaltensweisen von Adressaten in mikroanalytisch ‚interpretative‘ Interaktionen aller am Lernprozess Beteiligten – lehrenden und lernenden Teilnehmer – überführt werden.

Mader sagt das plakativ:

„Es geht um die ‚formale‘ und in Teilbereichen ‚materiale‘ Bestimmung des Zusammenhangs von Interaktionen und Gesellschaft, von Interaktionsanalyse und Gesellschaftstheorie, die sich für Didaktik in der Unterscheidung von Teilnehmer und Adressat fassen lässt.“²¹⁰

Diese *Bestimmung des Zusammenhangs* veranschaulichen die Graphiken „Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung“ (s. Abb. S. 113 ff.) im Bild des Brechungsverhältnisses von *Kugel* und *Würfel* und der darin integrierten Symbole von *Spirale* und *Yin Yang*:

- die *Kugel* symbolisiert die Gesellschaft und die Welt
- der *Würfel* verkörpert in seiner Dreidimensionalität die institutionalisierten Lernfelder des Bildungssystems, nämlich Forschung, Lernende und Weiterbildung.
- die *Spirale* symbolisiert den Lernweg Krisenverarbeitung.
- das chinesische *Yin-Yang-Zeichen* den komplementären 3-Schritte-Prozess Lernender, von Krisen -schon- und -noch nicht- betroffen.

Die *Graphik KMIzLPK A* lässt sowohl die Mehrdimensionalität handlungstheoretisch situationsorientierter Didaktik erkennen – vgl. die Dreidimensionalität des Würfels als interdependentes Zusammenwirken von *Forschung, Lernenden und Weiterbildung* – als auch deren gesellschaftlich interdependentes Zusammenwirken – vgl. dazu die Durchdringung von *Kugel* und *Würfel*, die das Zusammenwirken von Interaktion, Gesellschaft und Welt veranschaulicht:

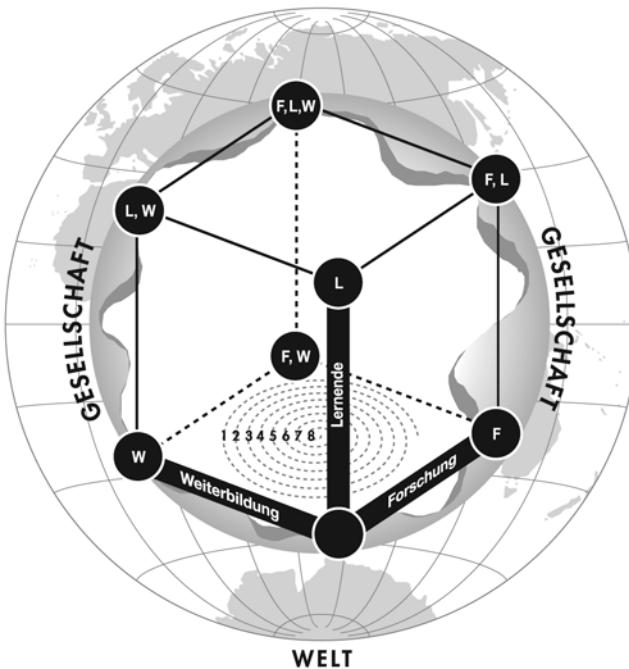
- sie erschließt die Dimension *Forschung* als *Interaktions-Meta-Ebene*; dem entspricht in diesem Doppelband Teil I: „Theoretische Grundlagen“;
- sie erschließt die Dimension *Lernende* als *Interaktions-Mikro-Ebene*; dem entspricht in diesem Doppelband Teil II: „Erschließung des Lernprozesses Krisenverarbeitung aus Lebenswelten und Deutungsmustern der Lernenden“, von Krisen -schon- und -noch nicht- betroffen, als curriculare Instanz mit ihrer Lebensgeschichte – Lerngeschichte – Gesellschaftsposition;
- sie erschließt die Dimension *Weiterbildung* als *Interaktions-Makro-Mikro-Ebene*; dem entspricht in diesem Doppelband Teil III das „Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung“.

Das schafft die Voraussetzung zur *Konstituierung der gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation Krisenverarbeitung*, die hier – durch den am Grund liegenden Spiralweg – als Integral des Bildungssystems konstituiert wird.



KRISEN-MANAGEMENT-INTERAKTIONSMODELL ZUM LERNPROZESS KRISENVERARBEITUNG

A



Krisen-Management als Integral des Gesamtbildungssystems,
damit die gesellschaftliche Schlüsselqualifikation Krisenverarbeitung;
– dargestellt durch den am Grund angedeuteten Spiralweg –
zum integralen Lerngegenstand aufsteigt im

interdependenten Zusammenwirken zwischen Forschung, Lernenden und Weiterbildung:

F Forschung: Interaktions-Meta-Ebene

Theoretische Grundlagen (Teil I, im Band 1 des Doppelbandes)

L

Lernende: Interaktions-Mikro-Ebene

Lernende, von Krisen –schon– betroffen und –noch nicht– betroffen:
• Lebensgeschichte • Lerngeschichte • Gesellschaftsposition



Erschließung des Lernprozesses Krisenverarbeitung aus Lebenswelten und
Deutungsmustern in Biographien (Teil II, im Band 1 des Doppelbandes)

W

Weiterbildung/Erwachsenenbildung: Interaktions-Makro-Mikro-Ebene



Erschließung des Krisen-Management-Interaktionsmodells
zum Lernprozess Krisenverarbeitung (Teil III, im Band 2 des Doppelbandes)



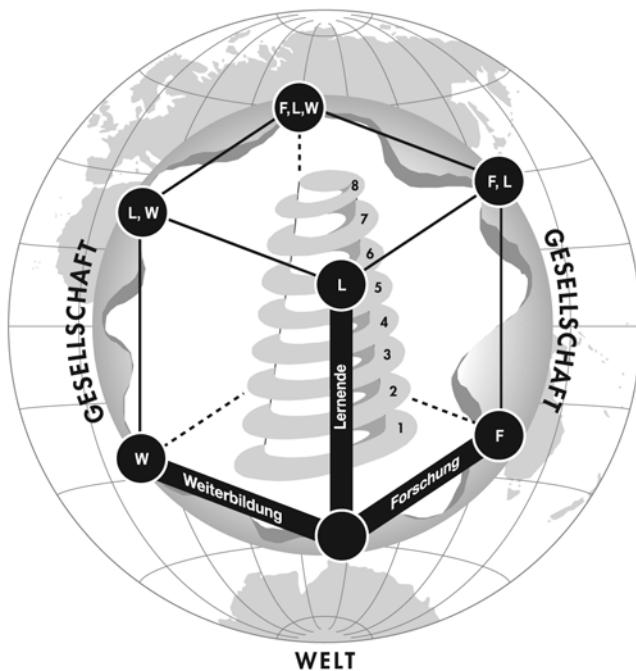
Die *Graphik KMIzLPK B* (s. Abb. S. 115) erschließt aus der in Graphik A erläuterten mehrdimensionalen Perspektive explizit im Bild der aufsteigenden Spirale die Situation von eher unvorhersehbaren Lebens-BRUCH-Krisen ‚unmittelbar‘ und ‚mittelbar‘ betroffener Menschen, die existentiell den Lernweg Krisenverarbeitung als gesellschaftliche Schlüsselqualifikation gehen lernen. Lernen geschieht dabei als lebensverändernde Interaktion sozialen Handelns zur Umstrukturierung von Deutungsmustern des Alltagswissensbestandes für die Erschließung alternativer Handlungsperspektiven.

Dass solches Lernen auch die wechselseitige Integration/Partizipation selbst zum eigenständigen Lerngegenstand erheben – sie als Integral des Bildungssystems konstituieren – kann, soll die der Graphik integrierte aufsteigende Spirale aussagen. Wenn es gelingt, die Strukturen derartiger Lernprozesse zur Verarbeitung von Lebens-LAUF- und Lebens-BRUCH-Krisen zu erschließen, lassen sie sich auch methodisieren mit dem Ziel einer pädagogischen Handlungsorientierung zur Krisen-Intervention/-Prävention im Krisen-Management.



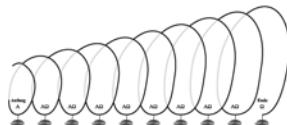
KRISEN-MANAGEMENT-INTERAKTIONSMODELL ZUM LERNPROZESS KRISENVERARBEITUNG

B

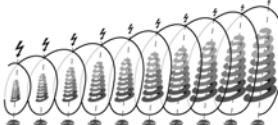


Ist Krisen-Management Integral des Gesamtbildungssystems,
so wird Krisenverarbeitung zur gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation,
entwickelt sich der bei vorhersehbaren Lebens-LAUF-Krisen nur potentiell eingesetzte
Spiral-Lernweg (s. Grafik A liegend angedeutete Spirale)
bei unvorhersehbaren Lebens-BRUCH-Krisen zur existentiell relevanten Größe
zum erschlossenen Lernprozess Krisenverarbeitung (s. Grafik B aufsteigende Spirale)

Lebens-LAUF-Krisen
eher vorhersehbar an Schaltstellen der Lebensgeschichte



Lebens-BRUCH-Krisen
eher unvorhersehbar an Rissen der Lebensgeschichte



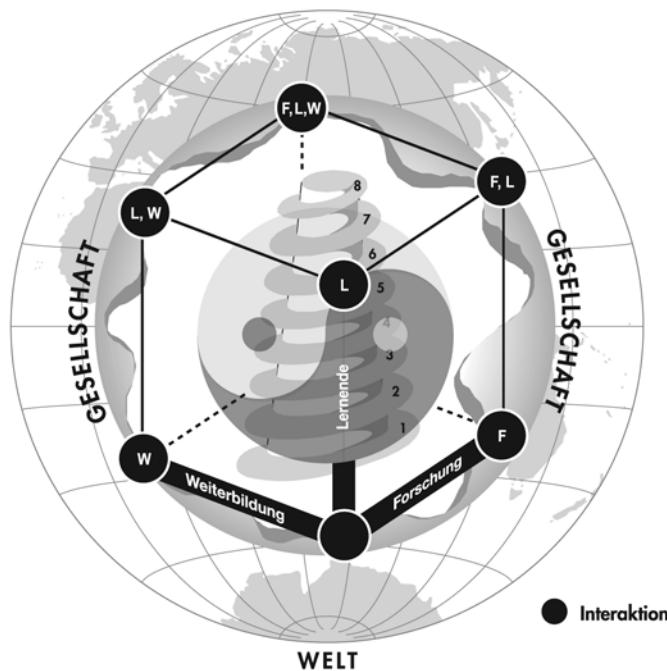
Die *Graphiken KM1zLPK C und CI* (s. Abb. S. 117 u. 118) symbolisieren im Yin Yang die Komplementarität von Lernprozessen zur Krisenverarbeitung konstitutiv für alle Glieder der Gesellschaft: sowohl für Menschen von Krisen - schon- betroffen, als auch für Menschen, von Krisen -noch nicht- betroffen; beide gehen komplementär zueinander, geprägt von ihren jeweiligen lebensgeschichtlichen Erfahrungen, den gleichen 3-Schritte-Prozess, jedoch – einander bereichernd – in gleiner aufwärts Richtung aufeinander zu: So geht der von Krisen -schon- betroffene Mensch, *unvorhersehbar blitzartig von Lebens-BRUCH-Krisen* schlagartig betroffen, herausgerissen aus altvertrauter, „normativer“ Partizipation, in seinen Fugen erschüttert, suchend nach Stabilität (1. Schritt), sich durch die Phasen der Krisenverarbeitung hindurchwindend im Sich-Stellen den Prozessen der Integration (2. Schritt), mühselig gelangend zur Umstrukturierung vertrauter Deutungsmuster seines Alltagswissensbestandes hin zur Erschließung lange unvertrauter alternativer Handlungsperspektiven zukunfts-eröffnender Partizipation (3. Schritt).

Konstitutiv für solches Lernen in Krisen zum „Zusammenleben in Integration und Vielfalt“ muss sich – *komplementär* – auch der von Krisen -noch nicht- betroffene Mensch stellen, und zwar im Herausgenommenwerden aus vertrauter Partizipation (1. Schritt), im Akzeptieren der ihn konfrontierenden Integration (2. Schritt) und schließlich – nach der Erfahrung von Destabilisierung – im Suchen nach Stabilisierung (3. Schritt) mit dem Ziel, aus so erweiterter Perspektive sich der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung nun verändert zu stellen.

Daraus folgt zum einen: Krisenverarbeitung erschließt sich als Schlüsselqualifikation, zum anderen: Krisen-Management erweist sich als Integral des Gesamtbildungssystems.



KRISEN-MANAGEMENT-INTERAKTIONSMODELL ZUM LERNPROZESS KRISENVERARBEITUNG ALS KOMPLEMENTÄRER 3-SCHRITTE-PROZESS

C

Krisen-Management weitet sich lebenslauforientiert zur Integration/Partizipation im Sinne von Weg und Ziel zu einem komplementären 3-Schritte-Prozess, dargestellt im Yin Yang: Gesprägt von der Komplementarität biographischer Erfahrung gehen Menschen, von Krisen –schon–(a) und –noch nicht–(b) betroffen, weltweit den gleichen 3-Schritte-Prozess, jedoch einander bereichernd in gegenseitiger Richtung:

- (a) • 1. Schritt → Stabilisierung • 2. Schritt → Integration • 3. Schritt → Partizipation
 (b) • 3. Schritt ← Stabilisierung • 2. Schritt ← Integration • 1. Schritt ← Partizipation

Damit verifiziert sich meine These:

Krisen – auch ein verborgener Reichtum

Daraus erwächst der Ruf nach integrierter wie integrierender interdisziplinärer Krisen-Management-Pädagogik/-Andragogik in Aus-, Fort- und Weiterbildung

INTEGRATION/PARTIZIPATION: BEGRIFF UND MODELL



- Gleichgewicht → Leben in Balance → Shalom
- Un-Gleichgewicht → Krankheit
- Trennung → Tod

Textsammlung Huananzi (2. Jhd. v. Chr.)

© Erika Schuchardt



KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION

Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie

Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung

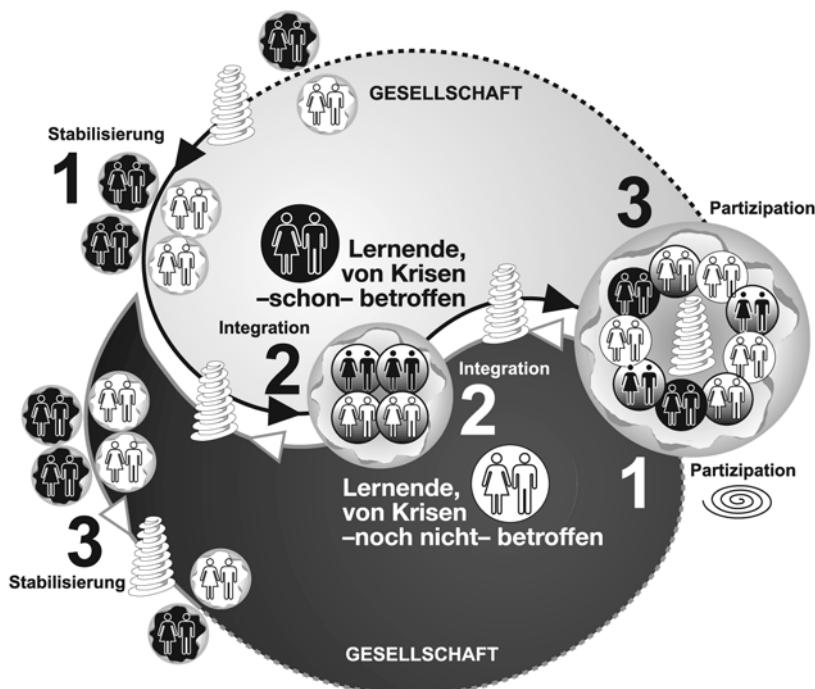
DVD • mit Jahrhundert-Bibliographien • mit AV Best Practice International



8.2003



KRISEN-MANAGEMENT-INTERAKTIONSMODELL ZUM LERNPROZESS KRISENVERARBEITUNG C1 ALS KOMPLEMENTÄRER 3-SCHRITTE-PROZESS



Krisen – auch ein verborgener Reichtum

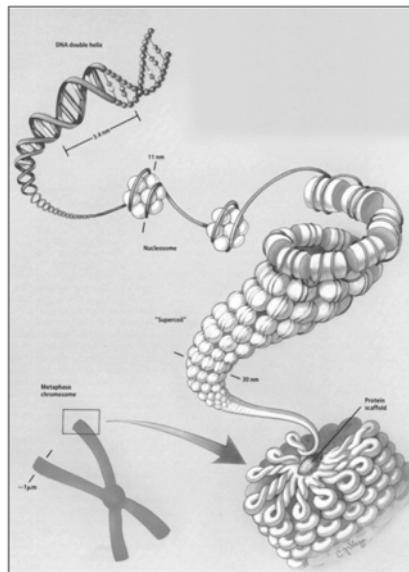
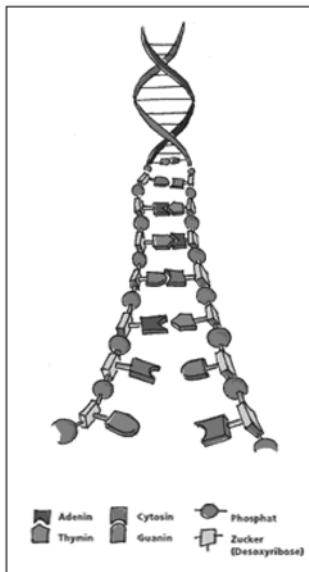
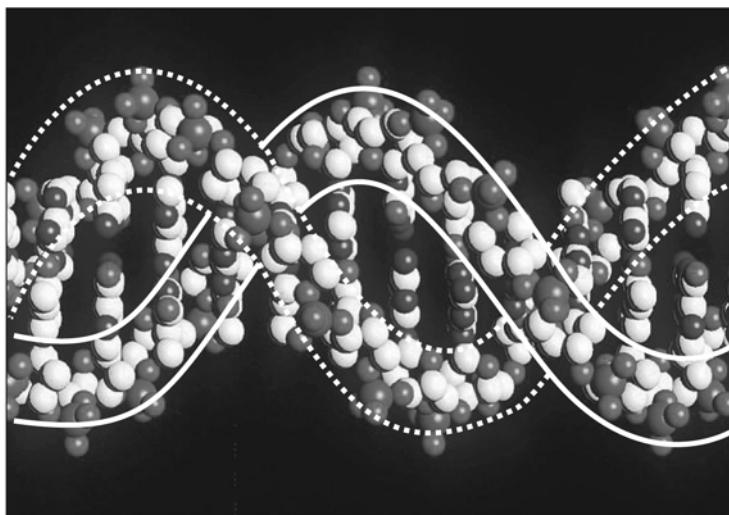
Der von Krisen –schon– betroffene Mensch
ist eine Herausforderung für die Gesellschaft –
komplementär gilt:

die Gesellschaft der –noch nicht– betroffenen Menschen
ist eine Herausforderung für den –schon– betroffenen Menschen –
analog der Komplementarität im Symbol des chinesischen Yin Yang

Erika Schuchardt



**Teil II: Erschließung des
模 型 Lernprozesses Krisenverarbeitung «LPK»:
Analyse von Lebenswelten und
Deutungsmustern in Auto-/Biographien von
Krisen -schon- betroffener Menschen und
ihrer Bezugspersonen aus einem
Jahrhundert von 1900 bis zur Gegenwart**



Spirale – Symbol der Seelenreise

Doppel-Helix – Komplementär-Spirale des Lebens –
 Bauplan der Organismen: z.B. Pflanze, Tier und Mensch,
 Organisationsstufen der DNA – James Watson und Francis Crick, 1953

1. Forschungs-Konzeption/-Diagramm: Forschungszyklus von 1962 bis zur Gegenwart



Die Arbeit der beiden Bände stellt einen komplexen *Forschungs-Zyklus* dar, der ausgelöst worden ist durch Erfahrungen im Bereich Gesellschaft, Kirche, Staat. Die Forschungs-Neugier hat dazu geführt, dass sich die Autorin auf verschiedenen Wegen dem Thema Krisen und ihrer Bearbeitung systematisch näherte. Exemplarisch und mit besonderem Fokus wird – wie in der Einführung dargelegt – die Krise ‚*von Behinderung betroffen*‘ als eine den Lebenslauf begleitende biographische Herausforderung betrachtet.

Als ersten und entscheidenden Zugang habe ich *Auto-/Biographien* zum Thema Krisenverarbeitung aus dem Zeitraum eines Jahrhunderts von 1900 bis zur Gegenwart weltweit recherchiert, gesammelt, bibliographiert, vergleichend ausgewertet, analysiert. Auf diese Weise wurde über mehrere methodische Schritte eine empirisch gewonnene *Theorie des selbsttätigen Lernens in Krisen* in 8 Spiralphasen erschlossen. Da es sich um bereits literarisch publizierte Auto-/Biographien von Personen mit hoher reflexiver Kompetenz handelt, schien mir dieses eine erste überzeugende Grundlage für eine Theorien-Entwicklung zu sein.

In der *folgenden* Phase ging es darum zu überprüfen, inwieweit dieses erschlossene Spiralmodell Krisenverarbeitung als subjektiver Lernverlauf richtungsweisend für *Lehr- und Lern-Arrangements der Erwachsenenbildung/-Weiterbildung* eine Erklärungsgrundlage bietet und für Reflexionsphasen als pädagogische Interventionen Lern-Anstöße zur Verfügung stellt. Auch diese Phase in der Weiterbildung wurde durch einen *Wissenschaftlichen Modellversuch* des BMBW/BMBF empirisch begleitet.

Interessant für erwachsenenpädagogische Fragestellungen daran ist, dass herausgearbeitet werden konnte, welche Phasen im Spiralmodell Krisenverarbeitung besondere Unterstützung durch Lehr- und Lernprozesse nötig haben, wenn es gelingen soll, sie zu durchlaufen. Des Weiteren erschlossen sich Einsichten aus Fragestellungen, welche Haltungen, persönliche Anforderungen, wechselseitige Bereicherungen, nicht zuletzt welche komplementären Qualifikationen sich aus Interaktionen zwischen von Krisen -schon- und -noch nicht- betroffenen Personen, Weiterbildungsteilnehmern, nämlich Lehrenden und Lernenden, erkennen lassen.

Der pädagogische Forschungsprozess zielte handlungsorientiert darauf, eine repräsentative Angebots-Analyse zum Themenbereich ‚Verarbeitung von kritischen Lebensereignissen‘ an Volkshochschulen und Bildungseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft der Bundesrepublik Deutschland vorzunehmen und auf dieser Basis exemplarisch anhand von Fallstudien sog. Best Practice Modelle zu ermitteln und sie auf ihre Theorie-Praxis-Durchdringung zur Erschließung einer Theorie zum Krisen-Management auszuloten.

In einer weiteren quasi evaluierenden Phase sind *Zeitzeugen des 21. Jahrhunderts* aufgerufen worden, ihre Krisenverarbeitung zu reflektieren und sie in einem *bundesweiten Erzählwettbewerb* einzureichen.

Wir haben also einen Forschungsverlauf, der bei auto-/biographischen Arbeiten sowohl bei bereits publizierenden Auto-/Biographen wie Schriftstellern als auch bei bisher noch nicht veröffentlichten -schon- betroffenen Auto-/Biographen als Bürger und Bürgerinnen repräsentativ für das gesamte Bundesgebiet selbsttätige Lernprozesse zur Krisenverarbeitung erschließt und diese Forschungen nutzt, um systematische Lehr- und Lernprozesse kenntnisreicher zu beobachten und uns zukunftsweisend neue Ansätze – das von mir so benannte Krisen-Management-Interaktionsmodell – zu erschließen.

Es wäre allerdings eine Illusion anzunehmen, in der Regel würde das Durchlaufen dieser 8 Spiral-Phasen zur Verarbeitung einer Krise ‚selbstgesteuert‘ oder autonom gelingen. Eher zeigen meine Analysen, dass im Durchschnitt in bestimmten Spiralphasen der von Krisen -schon- und -noch nicht- betroffenen Bürger und Bürgerinnen die Unterstützung von Lehr- und Lernarrangements notwendig ist. Das erweist sich in der steigenden Nachfrage nach Beratung, Krisenintervention und der steigenden Frequentierung von Beratungsstellen, Kriseninterventions-Zentren, therapeutischen Einrichtungen, einer wachsenden Zahl von Schul- und Studienabbrechern bis hin zu einer steigenden Zahl von Suizid-Fällen.

Eine pädagogische Forschung, die auto-/biographisch arbeitet, kann sehr hilfreich die besonderen Anforderungen an pädagogische Interventionen und Präventionen markieren helfen. Durch pädagogische Forschung kann dann belegt werden, ob und wie solche Brücken-Funktionen gelingen können. Auch dieses dokumentiert die Anlage meiner Studie. Zugunsten einer komplexeren Darstellung der Krisen-Prävention und Krisen-Intervention sowie Qualifizierung zur Verarbeitung von Krisen verzichte ich in diesem Band darauf, Grundlagen, theoretische Ausführungen zur Auto-/Biographie- und Evaluationsforschung vollständig und detailliert vorzulegen. Im Sinne einer tabellarischen Darstellung zeichne ich jedoch die Schrittfolge als komplexen Forschungszyklus nach.



Die acht Forschungs-Schritte im Überblick

- **Schritt I:** Forschungs-Fragestellung:  Krisen-Verarbeitung / -Management – individuell wie kollektiv – Herausforderung zur Präventions-, Interventions-, Begleitungs-Qualifikation, seit 1962
- **Schritt II:** Empirisch/hermeneutische Analyse schon veröffentlichter, bereits Literatur gewordener Auto-/Biographien eines Jahrhunderts zur Erschließung des  Lernprozesses Krisenverarbeitung, von 1900 bis zur Gegenwart
- **Schritt III:** Empirische Dokumentation und Analyse von Lehr-, Lern- und Beratungs-Situativen zur Erschließung des  Krisen-Management-Interaktionsmodells zum Lernprozess Krisenverarbeitung in der EB/WB mittels methodisch begleiteter Beobachtung. Exemplarisch: Krisen-Management-Interaktions-„Modell Hannover“, 1970-1973
- **Schritt IV:** Empirische Erhebung von Auto-/Biographien noch lebender Zeitzeugen des 21. Jahrhunderts mittels bundesweitem Auto-/Biographien-Aufruf „Ich erzähle dir von mir... – Wir über uns“ zur Überprüfung des  Lernprozesses Krisenverarbeitung, 1980-1985
- **Schritt V:** Systematisch-repräsentative Erhebung und Analyse der bundesweiten Weiterbildungs-Programm-Angebote an Volkshochschulen und kirchlichen Einrichtungen zur Überprüfung des  Krisen-Management-Interaktionsmodells <KMI> 1979, 1981, 1983
- **Schritt VI:** Erhebung, Dokumentation, Analyse von BEST PRACTICE INTERNATIONAL zur Evaluation des  Krisen-Management-Interaktionsmodells zum Lernprozess Krisenverarbeitung <KMIzLPK>, 1980-1986
- **Schritt VII:** Bildungspolitisch erste Anstöße:
 - Wissenschaftliches Kolloquium BMBW/BMBF, 1987
 - Bundesweite Ausstellung BMBW/BMBF *Stolper-Steine*, 1987
 - Dokumentation BMBW/BMBF *Wechselseitiges Lernen*, 1988
 - Schulpolitische Anstöße BZGA/BMJFFG *Unterrichtswerk*, 1988
 - Weltkongress Tokio *Crisis Management*, 1988
 - Internationaler Kongress Stiftung Niedersachsen, 1991
- **Schritt VIII:** Bilanz und Perspektiven:
 - Erneute Evaluation des  BEST PRACTICE INTERNATIONAL, 2003
 - Rückblick und Ausblick:
 - Schlüsselqualifikation  Krisen-Management / -Prävention / -Intervention – auch in der Politik, 2003
 - Konstituierung interdisziplinärer Krisen-Management-Pädagogik/-Andragogik als Integral des Gesamtbildungssystems



Erläuterungen zu den acht Forschungs-Schritten

Schritt I: Forschungs-Fragestellung:  Krisen-Verarbeitung / -Management – individuell wie kollektiv – Herausforderung zur Präventions-, Interventions-, Begleitungs-Qualifikation, seit 1962

 Gesellschaftliche Schlüsselqualifikation?
Integral des Gesamtbildungssystems?
Lernmotiv, Lernabbruch, Lerngegenstand?

 Lehr-, Lern-, Professionalisierungs-Aufgabe
• der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EBWB)?
• der Lehre, der Forschung, der Bildungsplanung und der Bildungspraxis?

 Herausforderung zur Präventions-/Interventions-/Begleitungs-Qualifikation – auch in der Politik?

Schritt II: Empirisch/hermeneutische Analyse schon veröffentlichter, bereits Literatur gewordener Auto-/Biographien eines Jahrhunderts zur Erschließung des  Lernprozesses Krisenverarbeitung, von 1900 bis zur Gegenwart

Vorhandene, bereits Literatur gewordene Lebensgeschichten von Schriftstellern, Literaten, Autoren eines gesamten Jahrhunderts, die sich der ‚eigenen‘ Krise als ‚-schon- betroffene oder von der Krise ‚anderer,‘ als deren Bezugspersonen, als sog. ‚noch nicht- betroffene Menschen stellten, werden hermeneutisch analysiert zur Erschließung der Lebenswelten, Deutungsmuster, Interaktionen im Prozessverlauf der Krisenverarbeitung.

Sample: 2.000 Biographien interkulturell weltweit, veröffentlicht in deutscher Sprache, von 1900 bis zur Gegenwart

Ergebnisse/

Publikationen: • vgl. Doppel-Band, Band 1: *Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie*, Teil II, Kap. 1, Kap. 2 und Kap. 3
• Jahrhundert-Bibliographie, alphabetisch, gegliedert und annotiert unter <http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/schuchardt03-01.pdf> oder auf DVD (in diesem Band).

Schritt III: Empirische Dokumentation und Analyse von Lehr-, Lern- und Beratungs-Situationen zur Erschließung des  Krisen-Management-Interaktionsmodells zum Lernprozess Krisenverarbeitung in der EB/WB mittels methodisch begleiteter Beobachtung.
Exemplarisch: „*Modell Hannover*“, 1970-1973

In einer dritten Untersuchungsphase erarbeitete ich weitere drei Aspekte: *Erstens*: Inwieweit die aus der Biographien-Analyse erschlossenen acht Spiralphasen des Lernprozesses Krisenverarbeitung für institutionalisierte Lernsituationen in der EB/WB zugänglich sind; *Zweitens*: Welche Bedeutung dem institutionalisierten Lernen bei spezifischen Problemlagen – u. a. in der Bildungs-Beratungs-Situation – zukommt. *Drittens*: Welche Faktoren sich als hemmend oder fördernd für die Erschließung neuer Adressaten in der Bildungswerbung auswirken. Die empirische Dokumentation und Analyse erfolgt mittels methodisch begleiteter Beobachtung, Teilnehmerbefragung und Interviews.

Zur Dokumentation von Lehr- und Lern-Arrangements beim Durcharbeiten von Lernprozessen zur Krisenverarbeitung wird die handlungstheoretische Didaktik nach Mader zugrundegelegt, der bis heute das weitestgehende theoretische Konstrukt für die Problemlösung anbietet. Des weiteren werden derartige Lernprozesse an ausgewählten Beispielen analysiert und mittels der Interferenz-Hypothesen im Rahmen der Lehr- und Lernforschung interpretiert. Die Analyse von Lernsituationen

in der Kursplanung der EB/WB – ursprünglich noch als ‚Zielgruppenarbeit‘ (ZGA) definiert – erschließt innere Phasenverläufe im Vollzug von Interaktionen und Aufklärung im Dialog genauer – gegenwärtig erweitert definiert als *Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung* (KMI zLPK). Auch wurde deutlich, dass die Phasen nicht quasi zwangsläufig – selbstgesteuert – durchlaufen werden, sondern wesentlich angewiesen bleiben auf den dialogischen Prozess. Die innere Verlorenheit, die erlebte Ausweglosigkeit und die dialogische Rückgebundenheit bei der Überwindung der einzelnen acht Phasen wird erst über die Analyse entsprechender Kursusinhalte nachvollziehbar und begreifbar.

Sample: Gesamtheit des VHS-Programm-Angebots aus 6 Semestern in dem FB ‚Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Medizin‘ an der Volkshochschule Hannover der Sommer- und Winter-Semester 1970 – 1973

Ergebnisse/

Publikationen: • vgl. Doppel-Band, Band 2: *Weiterbildung als Krisenverarbeitung*, Kap. 3 und Kap. 4
• DVD (Bd. 1) mit AV Best Practice International

Schritt IV: Empirische Erhebung von Auto-/Biographien noch lebender Zeitzeugen des 21. Jahrhunderts mittels bundesweitem Auto-/Biographien-Aufruf „Ich erzähle dir von mir... – Wir über uns“ zur Überprüfung des Lernprozesses Krisenverarbeitung, 1980-1985

Des Weiteren wurden noch nicht vorhandene, unveröffentlichte, erst aus dem narrativen Erzählstrom zu erhebende wie zu erzeugende Lebensgeschichten gegenwärtiger Zeitzeugen, die bisher noch nicht schriftstellerisch, selbstreflexiv tätig waren, erbeten und ausgewertet. Sie bieten erstmalig die Chance, neben dem autobiographischen Material die kommunikative Validierung als unmittelbaren, erweiterten methodologischen Zugriff einzusetzen, und zwar sowohl mit den -schon- von Krisen Betroffenen als auch mit jenen -noch nicht- betroffenen Bezugspersonen. Das erkenntnisleitende Interesse ist, die Bedeutung besonderer Spiralphasen im Prozessverlauf der Krisenverarbeitung – z. B. die *Aggression* (Spiralphase 3) – auszudifferenzieren und das mögliche Überspringen von Phasen zu erkennen sowie es in seinen unterschiedlichen Ursachen zu erschließen. Es galt erneut zu überprüfen, ob alle acht Spiralphasen zu durchlaufen, möglicherweise neue hinzuzufügen oder gar weitere Koppelungen herzustellen wären.

Sample: 331 Biographien, bundesweit, aus den Jahren 1980 – 1985

Ergebnisse/

Publikationen: • vgl. Doppel-Band, Band 1: *Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie*, Teil II, Kap. 2, Kap. 3 und Kap. 4
• zwei Bände *Jede Krise ist ein neuer Anfang*, 1984, *Krise als Lernchance*, 1985
• DVD (Bd. 1) mit Forschungsinstrumentarium zum bundesweiten Biographien-Aufruf „Ich erzähle dir von mir... – Wir über uns“

Schritt V: Systematisch-repräsentative Erhebung und Analyse der bundesweiten Weiterbildungs-Programm-Angebote an Volkshochschulen und kirchlichen Einrichtungen zur Überprüfung des Krisen-Management-Interaktionsmodells (KMI 1979, 1981, 1983)

Das Interesse an der Analyse des Weiterbildungs-Angebots in Programmen von Volkshochschulen und kirchlichen Einrichtungen sowie anderen bundesweiten Institutionen gilt *zum einen* der Frage, ob möglicherweise ein Angebotstypus im Sinne eines Modells zur Verarbeitung von Krisen / kritischen Lebensereignissen in der Weiterbildung vorliegt, *zum anderen*, ob daraus induktiv ein Modell zur Krisenverarbeitung durch sog. Krisen-Management im Sinne eines Lehr-Lern-Arrangements für Lernprozesse aufgezeigt werden könnte. Dabei wurde das Krisen-Management-Interaktions-



modell als komplementärer 3-Schritte-Prozess von Stabilisierung über Integration zur Partizipation erschlossen.

Sample: Alle VHS in Städten über 400.000 Einwohner, bundesweit
Alle kirchlichen Bildungseinrichtungen, bundesweit

Ergebnisse/

Publikationen: • vgl. Doppel-Band, Band 2: *Weiterbildung als Krisenverarbeitung*, Kap. 5
• DVD mit Forschungsinstrumentarium, Fragebogen, Interviewleitfaden zur Erhebung

Schritt VI: Erhebung, Dokumentation, Analyse von BEST PRACTICE INTERNATIONAL zur Evaluation des Krisen-Management-Interaktionsmodells zum Lernprozess Krisenverarbeitung (KMiLPK), 1980-1986

Best Practice und ihre Evaluation wurden angestoßen durch die Initiative des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBW/BMBF), das bereits seit 1979 vor dem Internationalen Jahr in der Person von *Ministerialdirigent Dr. Axel Vulpius* beharrlich Lösungsansätze verfolgte und initiierte und an die Autorin den Forschungsauftrag vergab. Zunächst galt es, auf bundesweiter Ebene schon vorhandene Modelle zur Integration aufzuspüren, sie zu erheben, zu dokumentieren und zu analysieren. Sodann folgte der erweiterte Forschungsauftrag, in Zusammenarbeit mit dem *Marburger Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft* eine weiterführende Bestandsaufnahme in den USA, Großbritannien, Frankreich und Schweden durchzuführen und mögliche Lernprozesse zur Verarbeitung von Krisen / Kritischen Lebensereignissen sowie Strukturmodelle eines Krisen-Managements zu evaluieren.

Sample: Bundesrepublik Deutschland, USA, Großbritannien, Frankreich, Schweden

Ergebnisse/

Publikationen: • vgl. Doppel-Band, Band 2: *Weiterbildung als Krisenverarbeitung*, Kap. 5 und Kap. 6
• zwei Bände *Schritte aufeinander zu... - Soziale Integration durch Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland, 1987, Soziale Integration Behindeter in den USA, Großbritannien, Frankreich, Schweden, 1987*
• DVD (Bd. 1) mit AV Best Practice International

Schritt VII: Bildungspolitisch erste Anstöße:

- **Wissenschaftliches Kolloquium BMBW/BMBF, 1987**
- **Bundesweite Ausstellung BMBW/BMBF Stolper-Steine, 1987**
- **Dokumentation BMBW/BMBF Wechselseitiges Lernen, 1988**
- **Schulpolitische Anstöße BZGA/BMJFFG Unterrichtswerk, 1988**
- **Weltkongress Tokio Crisis Management, 1988**
- **Internationaler Kongress Stiftung Niedersachsen, 1991**

Zur bundesweiten Implementierung unserer Forschungsergebnisse in die Praxis 'vor Ort' erfolgt das *Wissenschaftliche Kolloquium des BMBW/BMBF im Wissenschaftszentrum Bonn* unter Einbeziehung bundesweit wirkender Repräsentanten der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung.

Die Bedeutung und Wirksamkeit dieses Kongresses liegt darin, dass unser empirisch gewonnenes 'Konstrukt auf Widerruf', das *Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung*, durch alle vorhandenen didaktischen Ansätze zur Bearbeitung von Krisen in den Weiterbildungs-Institutionen der Bundesrepublik Deutschland und den Modellen aus Schweden, England, Frankreich und Amerika verifiziert wurde. Der Kongress diente dazu, dieses Modell einer breiten Öffentlichkeit vorzustellen und es als weitreichend überprüftes erwachsenenpädagogisches Forschungsergebnis, ergänzt durch Praxisevaluation, zur Verfügung zu stellen.

Als Impuls für die interessierte Öffentlichkeit werden die Forschungsergebnisse im Rahmen der BMBW/BMBF-Ausstellung *Stolper-Steine* präsentiert und **gleichzeitig** die Interaktion mit den *schon* betroffenen Lernenden bundesweiter Bildungseinrichtungen sowie die Einladung zum Dialog mit *noch nicht* betroffenen Kolloquiumsbesuchern sichergestellt, so dass das *Thema „Soziale Integrati-*

on und Krisen-Management“ nicht nur *theoretisch dargestellt* und diskutiert, sondern gleichzeitig durch *schon* betroffene Repräsentanten im unmittelbaren Dialog *gelebtes Ziel* wird.

Diese Veranstaltungen haben natürlich Vermarktungs- und Event-Charakter gerade dadurch, dass sie zu einem öffentlichen Anlass *schon* und *noch nicht* betroffene Weiterbildungs-Addressaten und -Professionals zusammenführen und erlebbar eine Öffentlichkeit inszenieren, um Türen für eine neue pädagogische Praxis zu eröffnen.

Zur Sicherstellung langfristiger Innovationen erfolgt die BMBW/BMBF-Veröffentlichung des Wissenschaftlichen Kolloquiums *Soziale Integration durch Weiterbildung* und seiner BMBW/BMBF-Ausstellung *Stolper-Steine* unter dem Titel *Wechselseitiges Lernen*.

Ihr folgt in Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (BZGA) im Auftrag des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) die Entwicklung von *Unterrichtseinheiten* für alle Schulen der Bundesrepublik unter dem Titel *Jeder ist ein Teil des Ganzen*.

Die internationale Implementierung erfolgt erstmalig auf dem *Weltkongress Rehabilitation International Tokio: Crisis Management as an Opportunity to Learn*, 1988, sowie im *Internationalen Kongress der Stiftung Niedersachsen*, Hannover 1991.

Sample: Träger der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, bundesweit und aus dem Ausland, 1987

Ergebnisse/

- Publikationen:
- vgl. Doppel-Band, Band 1: *Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie*, Teil I, Kap. 5, und Band 2: *Weiterbildung als Krisenverarbeitung*, Teil III, Kap. 4.4 und Kap. 6.13
 - Weitere Publikationen *Wechselseitiges Lernen*, 1988 und *Unterrichtswerk der BZGA: Jeder ist ein Teil des Ganzen*, 1988 sowie *Publication World Congress Rehabilitation International*, 1988 und *Kongressdokumentation Was macht den Menschen krank?*, 1991
 - DVD (Bd. 1) mit AV Best Practice International

Schritt VIII: Bilanz und Perspektiven:

- Erneute Evaluation des **BEST PRACTICE INTERNATIONAL, 2003**

Rückblick und Ausblick:

- Schlüsselqualifikation **Krisen-Management / -Prävention / -Intervention – auch in der Politik, 2003**
- Konstituierung interdisziplinärer Krisen-Management-Pädagogik/-Andragogik als Integral des Gesamtbildungssystems

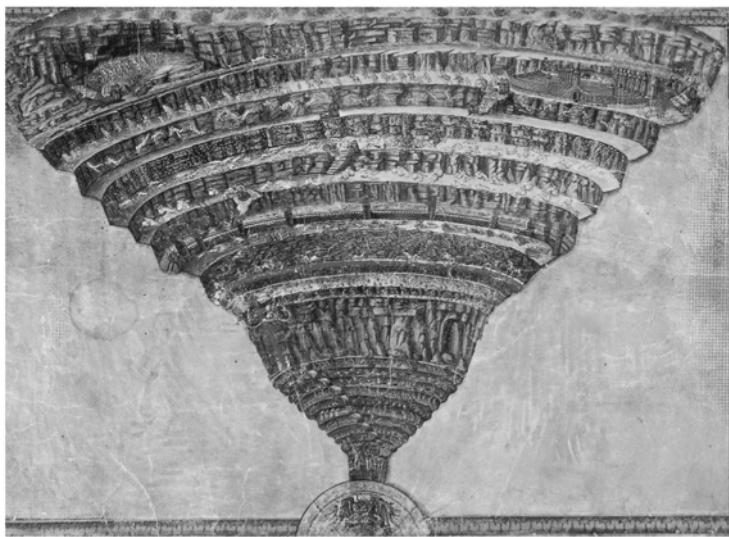
Angesichts sich ausweitender Krisen – individuell wie kollektiv – (vgl. Forschungs-Fragestellung seit 1962) und vor dem Hintergrund der bundes- und weltweit erschlossenen Forschungsergebnisse zum Krisen-Management-Interaktionsmodell (KMI) und zum Lernprozess Krisenverarbeitung (LPK) erhebt sich, nicht zuletzt veranlasst durch das *Europäische Jahr 2003*, die dringende Forderung nach erneuter Evaluation der erstmalig vor fast einem Vierteljahrhundert (•1980 •1986) erhobenen Praxis-Modelle Best Practice International und letztendlich die Forderung nach Konstituierung integrierter, interdisziplinärer Krisen-Management-Pädagogik/-Andragogik als Integral des Gesamtbildungssystems.

Schließlich kann nicht länger der Herausforderung ausgewichen werden, sich auch im politischen Feld – national wie international – den Erfordernissen von Krisen-Management, Krisen-Prävention, Krisen-Intervention und Krisen-Begleitung zu stellen, was in Zusammenarbeit mit dem *Wissenschaftlichen Dienst des Deutschen Bundestages* in *Rückblick und Ausblick* ansatzweise erfolgt.

Sample: Bundes- und weltweite Best Practice International

Ergebnisse/

- Publikationen:
- vgl. Doppel-Band, Band 2: *Weiterbildung als Krisenverarbeitung*, Kap. 6
 - DVD (Bd. 1) mit AV Best Practice International



Spirale – Symbol der Seelenreise
Läuterungs-Berg und Höllen-Schlund – Fries zu Dantes
Göttlicher Komödie, Sandro Botticelli, Florenz, 15. Jahrhundert

1.1 Zur Auto-/Biographie-Forschung: Fragestellung und Ansatz

Es ist bemerkenswert, den forschungshistorischen Spannungsbogen vom Zeitpunkt der ersten Erschließung des Lernprozesses Krisenverarbeitung 1976 bis in die Gegenwart zu schlagen; fast *deckungsgleich* stehen die Aussagen nebeneinander. *Damals 1979* resümierte ich:

Vorangestellt sei die Feststellung, dass wissenschaftliche Untersuchungen zur Lebensweltforschung nur äußerst spärlich vorhanden sind und als unzureichend gelten. So beschließt *Jantzen* 1974 seine grundlegende sozialwissenschaftliche Studie:

„Die Pädagogik der Behinderten, die bislang ein ‚Sammelbecken emotional angereicherter Mitleidsbekundungen‘ war, bedarf dringend einer sozialwissenschaftlichen Fundierung und dies aus einem doppelten Grund: Noch wissen wir nicht, wie Behinderung entsteht; zum anderen ist nicht klar, wie derjenige, der behindert wird, diese Behinderung erlebt, wie er darauf reagiert, wie er sie verarbeitet.“²¹¹

Auch *Mollenhauer* betont 1972:

Das Studium von autobiographischen Aufzeichnungen kann deshalb als der ‚Focus‘ pädagogischer Reflexion bezeichnet werden – wenngleich die Erziehungswissenschaft darin noch kaum methodische Erfahrung hat.“²¹²

Für den Bereich der Weiterbildung stellt *Dieckmann* 1973 fest:

„So etwas wie Grundlagenforschung existiert für den Bereich der Weiterbildung kaum ... Dorthin, wo Lernmöglichkeiten und Lernnotwendigkeiten im Erwachsenenalter erzeugt bzw. verhindert werden, hat die Forschung bisher nur mit unzureichenden theoretischen Mitteln vorstoßen können.“²¹³

Nachdrücklich verweist er auf die biographische Bedingtheit von Lernchancen, zeigt Möglichkeiten empirischer Untersuchung zur Analyse von Biographien auf und stellt entsprechende Forschungsdefizite fest:

„In jedem Fall müssen die psychophysischen Voraussetzungen der Lernfähigkeit in verschiedenen Lebensabschnitten und die Voraussetzungen der ‚Verlernfähigkeit‘ dessen, was in vorangegangenen Lebensabschnitten gelernt worden ist, berücksichtigt werden, wenn man Biographie-Analysen im Feld der lernzielorientierten Weiterbildungsforschung betreiben will.“²¹⁴

Heute, 2003, zitiere ich aus der jüngsten Publikation „Biographische Arbeit“ (*Kraul* u.a. 2002) den Beitrag *Peter Alheits*: „Biographieforschung und Erwachsenenbildung“:

„Knappes Fazit eines solchen ‚Parforceritts‘ durch theoretische, methodische und praktische Bemühungen im Beziehungsfeld von Biographie und Erwachsenenbildung während der vergangenen 15 Jahre: Der Bedeutungszuwachs des Biographiekonzepts ist unbestreitbar; und es handelt sich längst nicht mehr um eine ‚Modeströmung‘... Tatsächlich jedoch wissen wir noch zu wenig über informelle, mitlaufende Lernprozesse. Die plausible Idee einer ‚biographischen Konstruktion‘ von Bildung (Alheit/Dausien 1996) ersetzt keineswegs empirische Forschungspraxis zu einzelnen Aspekten der Synchronisation individueller Bildungsstrategien und gesellschaftlich-institutioneller Integrationskapazitäten. So haben wir noch erheblichen Forschungsbedarf...“

Die Prognose, dass Biographieforschung in der Erwachsenenbildung theoretisch und empirisch ihre eigentliche ‚Reifezeit‘ noch vor sich haben könnte, dass ihre paradigmatische, vor allem jedoch ihre forschungspraktische Bedeutung noch anwachsen wird....“ (a.a.O., S. 228 f.)

In diesem Spannungsbogen befasste sich damals 1978 bemerkenswert der 6. Kongress der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* mit der Autobiographie als Gegenstand wissenschaftlichen Interesses; Thema der Arbeitsgruppe 10 war:

„Wissenschaftliche Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis.“²¹⁶

Fast 20 Jahre später verfügt die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft über eine eigenständige Kommission Biographieforschung, die die Ergebnisse ihrer Tagung von 1999 zum ‚Stellenwert der Biographiekonzepte und zur Kategorie der biographischen Arbeit‘ aus der Sicht unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen 2002 unter dem Titel „Biographische Arbeit“ der Öffentlichkeit vorlegte, indem der Aspekt der Biographieforschung und Erwachsenenbildung ausschließlich von Peter Alheit vertreten wird. Richtungweisend vertritt er die These, dass ‚Lebensbegleitendes‘ Lernen, verknüpft mit den Einsichten der Biographieforschung, zu einem neuen Paradigma der Erwachsenenbildung führt. Darüber schreiben die Herausgeber des Bandes *M. Kraul / W. Marotzki*, kommentierend für die DGfE-Kommission:

„Die Basis für ein solches Konzept ist auf verschiedenen Ebenen zu finden: in den Individualisierungsprozessen, die, wie Alheit aufzeigt, ‚ein beträchtliches Risikopotential krisenhafter biographischer Entwicklung‘ mit sich bringen und in der Erwachsenenbildung zu fast ‚therapeutischen‘ Funktionen auffordern (1), in dem bewussten Aufgreifen so genannter mitlaufender, nicht standardisierter Bildungsprozesse, etwa Brüchen und Übergängen, die man nur über die Biographie vermittelt erfassen kann (2), in der Erkenntnis, dass sich Lernen selbstreferentiell vollzieht, das ‚Erfahrungs fremde‘ also jeweils von dem Subjekt in dessen eigene Konstruktion übernommen werden muß (3), und nicht zuletzt in der Einsicht, dass Biographien eine der zentralen Ressourcen der Erwachsenenbildung darstellen: ‚Nicht mehr allein organisationsinternes Planungswissen, sondern immer deutlicher die biographische Aneignungspraxis bestimmen die Logik organisatorischen Handelns‘ (4). In diesem Sinne spricht Peter Alheit von der ‚Biographisierung der Institutionen‘. Damit kommt dem Biographiekonzept in der Erwachsenenbildung zweifellos eine besondere Bedeutung zu. (a.a.O., S.16f.)

Aufschlussreich kommentiert der hier zitierte *Peter Alheit selbst* zur „Notwendigkeit, aus biographischen Krisen zu lernen“:

„Die bereits angedeuteten Individualisierungsprozesse enthalten zweifellos ein beträchtliches Risikopotential krisenhafter biographischer Entwicklungen. Es erscheint daher nur konsequent, dass die erste, theoretisch nachhaltige Berührung von Erwachsenenbildung und Biographieorientierung an der Nahtstelle zwischen Bildung und Therapie zu Stande kommt. Seit *Enno Schmitz* im Anschluss an *Ulrich Oevermanns* Professionalisierungskonzept Erwachsenenbildung mit dem Label der ‚stellvertretenden Deutung‘ (es steht für die professionelle Unterstützung bei der Rekonstruktion individueller Sinnkrisen) versehen hat (Schmitz 1983, 1984), lässt sich unter Erwachsenenbildnern die latente Bereitschaft nachweisen, andragogische Interventionen von pädagogischen auf quasi-therapeutische Zielsetzungen zu verlagern (vergleiche die vorrübergehende Prominenz des ‚Critical-Life-Event-Konzepts‘ etwa *Breloer* 1984; *Siebert* 1984; *Kade* 1985; vor allem jedoch *Schuchardt* 1980, 1987)“ (a.a.O. S.212f.).

Für die im hier vorliegenden Doppelband erschlossenen Ergebnisse wurde schon 1978 deutlich, dass bei einer Lebensweltforschung angesichts ihres vielschichtigen Forschungsgegenstandes – den Lebenswelten unterschiedlicher Zielgruppen – die empirisch-analytischen Methoden des klassischen Empirismus durch interpretativ-kommunikative Verfahren ergänzt werden müssen analog dem Wechsel vom normativen zum interpretativen Paradigma in der Erziehungswissenschaft. Demzufolge wurde die Methode der Biographieanalyse ergänzt durch Intensivinterviews (mit Nachbarn, Sozialarbeitern, Lehrern, Ärzten), durch aktive Befragung (von Messebesuchern während des Sozialtrainings in den Messehallen), durch teilnehmende Beobachtung (bei Elternversammlungen, Konferenzen), durch inhaltsanalytische Auswertung von Lernsituationen (VHS-Seminaren), durch Gesprächsanalysen von Beratungen (vgl. dazu Band 2: *Weiterbildung als Krisenverarbeitung*); dennoch wurde der Einzelfallstudie durch Inhaltsanalyse autobiographischer Quellen²¹⁷ der Vorzug gegeben. Dafür waren folgende Überlegungen maßgebend: Es wurde ein methodischer Ansatz gesucht, durch den der einheitliche Charakter und die Komplexität des zu untersuchenden sozialen Gegenstandes erhalten bleiben. Die Einzelfallstudie aus autobiographischer Quelle spiegelt die Entwicklung einer sozialen Einheit wider, und zwar einer Person (hier des von der Krise ‚Behinderung‘ -schon- betroffenen Menschen), einer Familie (hier der Eltern als Bezugspersonen) oder einer sozialen Gruppe (hier von der Krise -schon- betroffene Menschen mit unterschiedlichen Behinderungsarten und -noch nicht- betroffenen Menschen als deren Bezugspersonen). Die Einzelfallstudie verschafft zugleich Einblick in eine Reihe zusammenhängender Beziehungen und Prozesse (hier der Verarbeitung individueller Eigenart der Behinderung). Übereinstimmung im Hinblick auf die Methode der Lebensweltforschung besteht in der wissenschaftlichen Theorie darüber, dass die Vielfalt, Komplexität und Zufälligkeit des autobiographischen Materials der wissenschaftlichen Erschließung außerordentliche Schwierigkeiten bereitet. Nach *Schulze* „sperrt sich das Material gegenüber derzeit vorherrschenden Standards wissenschaftlicher Arbeit“.²¹⁸

Die wenigen entwickelten Verfahren werden von *Szczepanski* genannt, der fünf Methoden unterscheidet: „1. die konstruktive, 2. die der Exemplifikation, 3. die der Inhaltsanalyse, 4. die der statistischen Bearbeitung und 5. die der typologischen Analyse.“²¹⁹ Dennoch verweisen *Baacke* und *Schulze* auf die Schwierigkeit eindeutiger Zuordnungen, die nicht zuletzt in ‚einem fehlenden brauchbaren terminologischen und theoretischen Instrumentarium‘ liegt, aber auch ‚in dem fossilen Charakter der Inhalte autobiographischer Schriften...‘.²²⁰ *Goode* und *Hatt* weisen die Einwände gegenüber der Einzelfallstudie als nicht-statistischem intuitiven Verfahren zurück unter Hinweis auf die unzutreffende Unterscheidung zwischen statistischem und nichtstatistischem Verfahren:

„Die Einzelfallstudie ist dennoch keine besondere Technik. Sie ist vielmehr eine besondere Art, das Forschungsmaterial zu ordnen, dass der einheitliche Charakter des zu untersuchenden sozialen Gegenstandes erhalten bleibt. Anders ausgedrückt ist die Einzelfallstudie ein Ansatz, bei dem jede soziale Einheit als Ganzes angesehen wird.“²²¹

Und *den Hollander* entkräftet den Vorwurf mangelnder Objektivität der sozialen Beschreibung mit der Feststellung:

„Was die so hoch bewertete ‚Objektivität‘ betrifft, so kann man sie nur auf zweierlei Weise ganz realisieren: durch absolute Unwissenheit oder durch absolute Gleichgültigkeit. Vorurteile und Vorliebe sind bei der Beschreibung sozialer Erscheinungen Haltungen, die man unter Kontrolle haben muss, aber man braucht sie nicht zu vermeiden, und es ist töricht, ihr Nichtvorhandensein vorzutäuschen oder zu fordern.“²²²

Im Unterschied zu quantifizierenden Methoden bietet die Einzelfallstudie die Möglichkeit, der Individualität des Einzelmenschen, die in Statistiken und Tabellen verloren zu gehen pflegt, gerecht zu werden. Als Vorteile der Einzelfallstudie – hier als Inhaltsanalyse autobiographischer Quellen – nennen *Goode* und *Hatt*²²³:

1. „*Die Breite der Angaben*“: Sie ermöglicht es, Lebenswelten von Menschen mit Behinderungen und ihrer Bezugspersonen zur Erschließung der Deutungsmuster besser zu erfassen, als das ein Erhebungsbogen oder die Momentaufnahme des Interviews bzw. die punktuelle Beobachtung zu leisten vermögen. Überdies verhindert die Breite der Angaben eine jeweilig vom Forschungsproblem geleitete und gesteuerte Datensammlung und wäre darin einem ‚Dauerinterview ohne Interviewer‘ vergleichbar.
2. „*Die Abstraktionsebene zur Komplexität der Angaben*“: Sie verweist in der Einzelfallstudie über rein soziologische Angaben hinaus auch auf wirtschaftliche, politische, psychodynamische und biologische Daten. So kann die ‚individuelle Eigenart‘ oder der ‚Defekt‘ bzw. die ‚Krise‘ eines Menschen mit Behinderung und seiner Begleiter hinsichtlich ih-

res Einflusses auf soziale Beziehungen als Ausdruck von Interaktionsfähigkeit oder -störung untersucht werden.

3. „*Die Bildung von Indices und Typen*“: Durch sie soll die Ganzheit der sozialen Einheit erhalten werden. Außerdem befasst sich die Einzelfallstudie mit „natürlichen Typen“, d.h. mit Typen, wie sie in der Realität vorgefunden werden, hier der isolierten oder integrierten Situation von der Norm abweichender „Behinderter“.
4. „*Die Wechselwirkung von Prozess und Zeit*“: Jede Untersuchung mittels mehrdimensionaler Tabellierung bleibt eine statistische Analyse, sie ermöglicht keine Prozessbeobachtung, weil sie auf die Merkmale beschränkt bleibt. Das Charakteristikum der Einzelfallstudie liegt darin, dass sie auch Änderungen in der Zeit verfolgt und Prozesse, durch die jene Änderungen zustande kommen, aufgreifen kann. Gerade in den Biographien, sowohl in Längsschnitten durch das Leben eines von der Krise Behinderung -schon- betroffenen Menschen von der Kindheit bis zum Erwachsenenendasein als auch in Querschnitten vergleichbarer Situationen von Eltern, werden die bedeutsamen Merkmale so aufgezeichnet, wie sie in der Interaktion in Erscheinung treten.

Zusammengefasst kann für die Auswahl autobiographischer Texte festgestellt werden: Wechselwirkungen von Zeit und Prozess erleichtern es neben der Breite der Angaben sowie den zusätzlichen Abstraktionsebenen zur Komplexität und der Bildung von Indices und Typen, den ganzheitlichen Charakter des sozialen Gegenstandes, hier der Integrationsprobleme der von Krisen -schon- betroffenen Menschen und ihrer Bezugspersonen zu erfassen, wenn die Schwierigkeiten in der Reaktion des Untersuchers wie des Biographen – als kommunikativer Kontext – mitberücksichtigt werden.

Nach Baacke und Schulze soll man „*Aus Geschichten lernen*“, weil sie dem Pädagogen die Möglichkeit geben, Lebensgeschichten kennen zu lernen, um aus ihnen „Rückschlüsse auf die Struktur von Wirklichkeit zu gewinnen, um Genaueres auszumachen über die Organisationsprinzipien von Lernerfahrungen und Identitätsgewinnung.“ Die Tätigkeit des Pädagogen sei hierin vergleichbar der des Psychoanalytikers:

„Erzählte Geschichten sind für mich der Zugang zu besonderen Erfahrungen... und damit auch ein Zugang zu besonderen Wirklichkeitsbereichen, die über andere Zugänge kaum oder zumindest weniger leicht zu erschließen sind. Geschichten in Autobiographien signalisieren außerordentliche Ereignisse, Abweichungen und Brüche in Sozialisationsprozessen.“²²⁴

Nachdrücklich ist hier auf den möglicherweise unterschiedlichen Fra-geansatz hinzuweisen: Den Psychoanalytiker interessiert primär die „gewählte

Interaktionsform der Selbstdarstellung' innerhalb eines lebensgeschichtlichen Szenariums durch seinen Klienten, demgegenüber legt der Pädagoge bisher noch primär das ‚Wahrheitskriterium wie etwas gewesen ist‘ für die Analyse von Lebensläufen an. *Bittner* verweist darauf, dass aus psychoanalytischer Sicht sich auch in ‚wahren‘ Geschichten der Erzählende selbst verfehlt kann, nach dem von Freud entdeckten Phänomenen der ‚Deckerinnerungen‘, die überall dort in die Erzählung eingingen, wo ein traumatisches Moment der Biographie berührt oder verdrängt werde.

Hier zeigt sich erneut die Problematik dieses Ansatzes, der bei bewusster Vernachlässigung der Unterschiede zwischen einem fiktiven und einem dokumentarischen Text, bei Gleichsetzung mündlich gegebener Interviews und schriftlicher Lebensberichte eines Autors über sich selbst, für die Interpretation zu Fehlurteilen führen kann. Damit wird die Berücksichtigung des kommunikativen Rahmens zur entscheidenden Voraussetzung, wenn Lebensgeschichten als Geschichten von Lern- und Erziehungsschicksalen wissenschaftlich untersucht werden sollen.

Dem Auto-/Biographen geht es in der Regel nicht darum, einfach sein Leben zu erzählen, sondern es geht ihm um die spezifische Deutung, die er aus der Rückerinnerung den verschiedenen Phasen seines Lebens geben will. Nur die Situationen seiner Biographie, die der Erzählende selbst als die für die Konstituierung seiner Identität entscheidenden hält, werden gestaltet, die Perspektive ist die eines Menschen, der Bilanz zieht, der wertet und sich selbst als Person deutet. Insofern erfahren wir in der Tat aus Autobiographien mehr über den Erzähler als Objektives über die Wirklichkeit, in der sich das erzählende Leben abspielt.

An dieser Stelle sei erinnert an *Max Frisch*, der in seinem Werk ‚*Mein Name sei Gantenbein*‘ in immer neuen Anläufen und Variationen den Ich-Erzähler fiktiv im permanenten Rollenwechsel eine Vielzahl unterschiedlicher Lebenswelten durchlaufen lässt. Bemerkenswert ist seine resümierende Erkenntnis, die da heißt:

„Jeder Mensch erfindet sich früher oder später seine Geschichte, die er dann für sein Leben hält.“

Diese Aussage *Max Frischs* entlockt der Biographie-Forscherin in der Autorin die Lust an der die Biographie-Forschung entlarvende wie faszinierende Komplementär-These zur von *Max Frisch* gewonnenen Erkenntnis, die da hieße:

„Nicht jeder Mensch kann sich früher oder später seine Geschichte erfinden, und dann hat er auch nichts, was er für sein Leben halten könnte.“

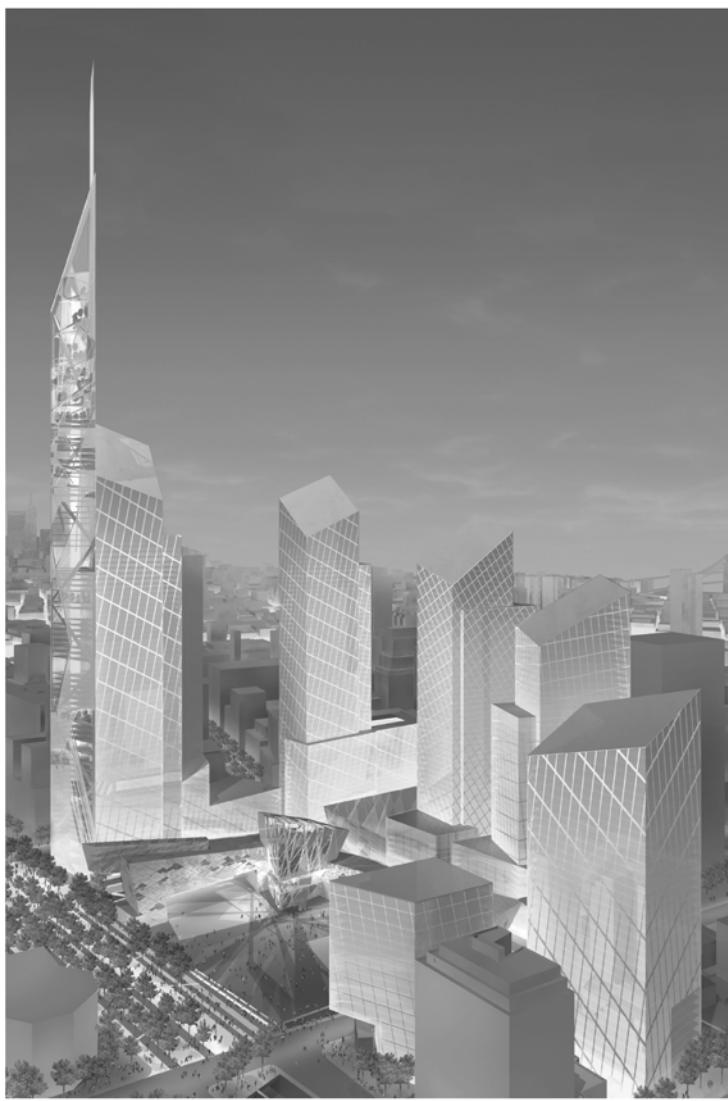
Weil es uns in der hier vorliegenden Forschung in erster Linie um die Erschließung typischer Strukturen und Bedingungsfaktoren längerfristiger Lernprozesse angesichts der Krise ‚Behinderung‘ aus den Deutungsmustern des Alltagswissensbestandes der von der Krise ‚Behinderung‘ -schon- betroffenen Menschen und ihren Bezugspersonen geht, aus denen pädagogische Handlungsorientierungen folgen können, erscheint uns die Methode der Analyse autobiografischer Texte trotz der genannten Einschränkungen angemessen.

In Konsequenz dessen sollen im folgenden Teil II die Lebenswelten von Krisen -schon- betroffener Menschen mit Behinderung und ihrer Bezugspersonen zur Erschließung ihrer Deutungsmuster untersucht werden, und zwar unter der Fragestellung:

- Wie erleben von Krisen -schon- betroffene Menschen und ihre Bezugspersonen die Krise ‚Behinderung‘?
- Wie erlernen von Krisen -schon- betroffene Menschen und ihre Bezugspersonen die Verarbeitung der Krise ‚Behinderung‘?
- Wie erfahren sich von Krisen -schon- betroffene Menschen und ihre Bezugspersonen im Lernprozess der Verarbeitung ihrer Krise ‚Behinderung‘: als sozial integrierte oder als sozial isolierte Bürger und Bürgerinnen?

In Anwendung des interaktionistischen Ansatzes lautet die Fragestellung spezieller:

- Welche Deutungsmuster lassen sich aus den Lebenswelten von Krisen -schon- betroffener Menschen mit Behinderung und ihrer Bezugsperson erschließen?
- Wie bauen von der Krise ‚Behinderung‘ -schon- betroffene Menschen und ihre Bezugspersonen aus ihren typischen Deutungsmustern und Situationsdefinitionen ihre Identität auf: entweder als sozial integrierte Person mit ausbalancierter Interaktionsfähigkeit oder als sozial isolierte mit unbalancierter Identität und Interaktionsstörung?
- Lassen sich Strukturen typischer Interaktionsprozesse erschließen, die möglicherweise für Lernprozesse zur ‚Behinderungs-Bewältigung‘ bzw. zur ‚Krisen-Verarbeitung‘ zum Krisen-Management nutzbar gemacht werden können und alternative Möglichkeiten pädagogischer Krisen-Prävention und -Intervention eröffnen?



Spirale – Symbol der Seelenreise

Komplementär-Spirale zum Himmel – World Trade Center Denkmal 11.9.2001, 1776 feet spiralförmig aufsteigende „Schritte“- „Stufen“ zur „Unabhängigkeit“, zur Freiheit, Daniel Libeskind, New York 2003



© Erika Schuchardt



2. Forschungs-Ergebnis: Krisenverarbeitung – ein Lernprozess in acht Spiralphasen



2.1 Zum Denk-Modell der Spiralphasen: „Symbol der Seelenreise“

Forschungskonzeption und Forschungszyklus veranschaulichen: Aus mehr als 6000 Lebensgeschichten der von Krisen -schon- und -noch nicht- betroffenen Menschen eines Jahrhunderts durfte ich lernen, Übereinstimmungen und Gesetzmäßigkeiten zu erschließen und sie in dem Modell Krisenverarbeitung in acht Spiralphasen in Worte zu fassen und als An-Stoß zum Um-Denken öffentlich zu machen.

Auf der Suche nach *Veranschaulichung* fügte sich mir alles zum Bild der Spirale mit ihren ineinander übergehenden, aufsteigenden wie absteigenden, sich ineinander windenden Ringen. Viel später erst wurde mir bewusst, dass ich hiermit einem *Archetypus* – siehe C. G. Jung – Ausdruck gegeben hatte. Denn uralt sind bildliche und bauliche Darstellungen von Schnecke, Labyrinth und Spirale als Symbol für Lebensweg und Seelenreise der Menschen, und bis heute reicht ihre zeichenhafte Kraft.

Ein Beispiel dafür ist die atemberaubende Ästhetik der ‚silbrig metall-schimmernden‘ *Komplementär-Spirale* nach Sir Norman Foster, die Aufstieg und Abstieg von Menschen *in der gläsernen Kuppel über dem Berliner Reichstagsgebäude* (ab-)bildet – oft gedeutet als Sinnbild des wiedervereinigten Deutschlands, das aus dem Schatten unserer Vergangenheit emporsteigend, sich dem Licht neuer Ideen öffnet.

Ein jüngstes zeitgeschichtliches Zeugnis ist die *Komplementär-Spirale zum Himmel* im *World Trade Center Entwurf* als komplementärer Appell zum Gedenken und zur ‚Auferstehungs‘-Demonstration; nach Daniel Libeskind ein ‚Denkmal des Positiven‘ – ‚The sky will be home again to a towering spire‘: Im mühselig (ver)arbeitenden Aufsteigen der Überlebenden des 3. Jahrtausends, aus den (Ur-)Tiefen vom Boden der Gedenk-Stätte der Terroranschlags-Opfer vom 11. September 2001, dem ‚Ground Zero‘, zur krisenverarbeitenden Seelen-Reise *durch* die sich emporwindenden 1776 ‚Foot‘-, ‚Schritt‘-, ‚Stufen‘ zur Unabhängigkeit, zur Freiheit in der sich hinaufwindenden gläsernen Himmels-



Spirale zu den Sphärenräumen ‚as a constant affirmation of life‘ – nicht zuletzt Symbol der sich begegnenden antagonistischen Kulturwelten:

Botschaft der Opfer als Botschaft in Glas: die New Yorker Himmels-Spirale

Wie an den vorgenannten aktuellen Beispiel illustriert, erschließt sich mir immer wieder neu die Krisenverarbeitung in der **Spirale** als ‚Suchbewegung einer Seelenreise‘ von Menschen in allen Kulturen – ausgewählte Illustrationen dazu sind in dieser Veröffentlichung erkenntnisleitend eingefügt. Diese Suchbewegung *durch die* und *aus der* Krise heraus erfolgt in Phasen.

Die Bezeichnung der Phasen erfolgt unter zwei Gesichtspunkten, dem des *spontan-emotionalen Ausdrucks*, jeweils in direkter Rede als Situationsdefinitionsbezeichnung, z.B. ‚Warum gerade ich?‘, und dem des *kognitiv-verbalen Eindrucks* in der jeweiligen Zustandsbefindlichkeit der Deutungsmuster des Betroffenen, z.B. der ‚Aggression‘. Aus der Bezeichnung soll deutlich werden, dass der Lernprozess Krisenverarbeitung kein ausschließlich kognitiver, durch Diagnose erfassbarer, sondern gleicherweise ein affektiver, aus Deutungen lebender ist. Als solcher lässt er sich darum weniger nach dem *klinisch psychodiagnostischen Ansatz*, also nach jenen Merkmalen und Symptomen, die eine Person hat, beschreiben, als vielmehr nach dem *interaktions-theoretisch orientierten Ansatz*, der gegensätzlich dazu stärker betont, wozu eine Person in verschiedenen Lebenssituationen tendiert bzw. was sie sinngeleitet tut. Die *interaktionstheoretisch* orientierte Phasendarstellung im Lernprozess Krisenverarbeitung versucht, solche sichtbaren und unsichtbaren, verbalen, nonverbalen und paraverbalen Interaktionen des Betroffenen in spezifischen Situationen zu erfassen. Darin kann sie dem Phänomen der Krise angemessener entsprechen, insoweit sie das menschliche Verhalten mehrdimensionaler, komplexer ansieht, nicht mehr nur allein durch die Fähigkeiten aus der früheren Lerngeschichte bestimmt, sondern gleicherweise durch die aktuell vorausgegangenen oder die nachfolgend antizipierten Handlungen.

In Entsprechung zur Komplexität und Dynamik dieses Prozesses wurde anstelle des Begriffes ‚Phase‘ – wie einleitend illustriert – die ‚Spiralphase‘²²⁵ eingeführt. Während Phasen durch Begrenzung abgeschlossen sind, unterstreicht der Begriff Spiralphase einerseits die Unabgeschlossenheit, andererseits bringt er plastisch das Moment der Überlagerung zum Ausdruck. Die Spiralphase lebt aus den sich wiederholenden Spiralringen des Aufstiegs wie des Abstiegs. Das heißt für den Lernprozess Krisenverarbeitung: Der Lernprozess innerhalb jeder Spiralphase, jedes Spiralringes ist einerseits wiederholbar und durch unterschiedliche situative Auslöser neu initiierbar, andererseits kann er entsprechend der

Lernzieloperationalisierung beim -schon- und -noch nicht- betroffenen Menschen fortschreitend zu höheren Lernebenen führen, im kognitiven Bereich zur anwachsenden Komplexität, im affektiven Bereich zur graduell höheren Internalisierung. Die Phasen, die zunächst idealtypisch als stufenartig hierarchische Abfolge erscheinen, können jedoch der gleichzeitigen komplexen Dynamik im Spiralphasen-Denkmmodell nur dann adäquat Rechnung tragen, wenn sie als interdependent erkannt werden. Das bedeutet: Die Abfolge der Spiralphasen kann durch spezifische Bedingungsfaktoren, nämlich durch die individuelle Lebenswelt, die eingeschliffene Lerngeschichte, die verfestigte Gesellschaftsposition beeinflusst werden sowie durch Krisenintervention mittels Prozessbegleitung verändert werden (s. Graphik KMIzLPK A; S. 113).

Bei der Analyse der Biographien stellte sich heraus, dass die Krisenverläufe in aller Regel nach bestimmten, immer wiederkehrenden Spiralphasen abliefen. Als solche lassen sie sich als Mechanismen zur Verarbeitung extrem schwieriger Situationen erkennen, die ein Mensch zu durchleben hat, wenn ihn eine Krise, eine unheilvolle Nachricht, betroffen hat. Ferner war bemerkenswert, dass auch die Reihenfolge dieser Spiralphasen meist dieselbe war; sie alle wirken allerdings über unterschiedlich lange Zeiträume, lösen einander oft ab, existieren aber auch neben- und miteinander. Als bedeutsam für die Krisenverarbeitung erwies sich die lückenlose Vollständigkeit der Phasen innerhalb des gesamten Prozessverlaufs. Weiter konnte festgestellt werden, dass ein Zusammenhang besteht zwischen lückenlosem vollständigem Phasenverlauf als ‚angemessener‘ Krisenverarbeitung und der Tendenz zur sozialen ‚Integration‘ oder lückenhaftem unvollständigem Phasenverlauf als ‚unangemessener‘ Krisenverarbeitung und der Tendenz zur sozialen ‚Isolation‘.

Diese Erkenntnisse sind deshalb so wichtig, weil sie Ansatzpunkte für eine ‚prophylaktische‘ oder frühzeitig begleitende ‚komplementäre‘ Beratung im Sinne einer ‚Prozessbegleitung‘ erschließen können. Aus diesem Nachweis folgt: Krisenverläufe lassen sich trotz ihres individuellen Verlaufs als objektivierbare Prozessstrukturen erkennen, sie sind für unser pädagogisches Handeln erkennbar wie in Lernprozessen innerhalb des Krisen-Managements veränderbar. Krisenverläufe selbst können zum Lerngegenstand erhoben werden. Die *Grundannahme ‚Krisenverarbeitung als operationalisierbarer Lernprozess‘* bedeutet für die didaktisch-methodische Planung von Lernprozessen innerhalb von Lehr- und Lern-Arrangements vom Elementar- bis Quartärbereich, dass Lernzielentscheidungen zur Krisenverarbeitung getroffen werden können: Daraus folgt:

- Krisenverarbeitung ist also nicht mehr länger ein intrapsychischer Entwicklungsprozess, sondern Krisenverarbeitung wird vielmehr das Handlungsergebnis handlungsorientierter Interaktion.

- Krisenverarbeitung erschließt sich pädagogischem Handeln mittels Krisenintervention und Krisenprävention, sie wird lehr-, lern- und institutionalisierbar.
- Krisenverarbeitung erweist sich auf dem Weg zur Solidar-Welt-Gesellschaft zunehmend als gesellschaftliche Schlüsselqualifikation, um komplementäre Integration/Partizipation zu erreichen; daraus folgt die Forderung nach Konstituierung einer integrierten, interdisziplinären Krisen-Management-Pädagogik/Andragogik als Integral des Gesamtbildungssystems. (s. Graphiken KMIzLPK A-C; S. 113 ff.).

Darüber hinaus ist ein gravierendes und unübersehbares Ergebnis der Auto-/Biographienanalyse die Aufdeckung der Tatsache, dass jegliche Betreuung, Beratung oder gar Begleitung weitgehend fehlen, was von den Auto-/Biographen und ihren Bezugspersonen ausnahmslos als Mangel erlebt, dargestellt und als Defizit beklagt wurde und bei einigen in konkrete Veränderungs-Vorschläge einmündete. Jeder Auto-/Biograph musste, auf sich verwiesen, seinen Lernweg Krisenverarbeitung neu suchen. So wird überraschend deutlich, dass das die Auto-/Biographen leitende **Motiv** ihre nachzuholende oder darzustellende **Krisenverarbeitung** selbst ist.

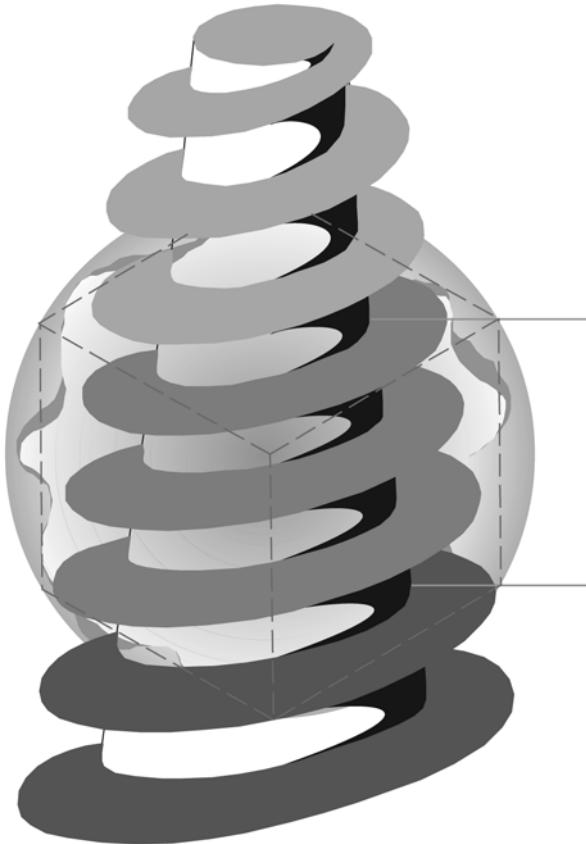
Der Auto-/Biograph sucht im *Leser* den *fiktiven Gesprächspartner/-begleiter* zur Krisen-Selbstreflexion und bietet sich zugleich – entsprechend unserer Komplementaritäts-These – mit diesem seinem Krisenverarbeitungs-Reflexionsergebnis komplementär als stellvertretender Prozessbegleiter an. Insofern erweisen sich die vorliegenden Lebensgeschichten der Auto-/Biographen über ihre Krisenverarbeitung gemäß unserer Komplementaritäts-These A als verborgener Reichtum.

Eine Bilanz aller Analysen zeigt übereinstimmend zu vorgenannten Forschungsergebnissen, dass es nur wenige angemessene Prozessverläufe gegenüber einer Vielzahl überwiegend unangemessener wie unzumutbarer Prozessverläufe zur Krisenverarbeitung gibt. So lassen sich folgende drei Arten von Prozessverläufen zur Krisenverarbeitung erkennen:

- angemessene Krisenverarbeitung als lückenloser vollständiger Lernprozessverlauf: von -schon- betroffenen Menschen und ihren Bezugspersonen als komplementäre Integration/Partizipation erfahren,
- unangemessene Krisenverarbeitung als lückenhafter unvollständiger Lernprozessverlauf: von -schon- betroffenen Menschen und ihren Bezugspersonen als nicht-komplementäre Isolation erlitten,
- experimentierende Krisenverarbeitung als auf Umwegen suchender vollständiger Lernprozessverlauf: von -schon- betroffenen Menschen



SPIRAL-WEG DER LESER UND LESERINNEN



Lieber Leser, liebe Leserin!

Diese Seite gehört Ihnen,
Ihrer Phantasie, Ihrer Erinnerung



seit 1900

Symbole für die Erzähl-Perspektiven der Biographen



Erika Schuchardt





Spirale – Symbol der Seelenreise

Komplementär-Spirale in der gläsernen Kuppel über dem alten Reichstag,
Sir Norman Foster, Berlin 1999



© Erika Schuchardt

und ihren Bezugspersonen als nicht-komplementäre Integration erkämpft.

Um unterschiedliche Lernprozessverläufe aus dem Kontext von Lebenswelten -schon- und -noch nicht- betroffener Menschen auf deren Deutungsmuster hin zu analysieren, ist es in einem ersten Schritt erforderlich, den Lernprozess Krisenverarbeitung in seinem Spiralphasenverlauf idealtypisch darzustellen. Das geschieht unter Einbeziehung exemplarischer Ausschnitte aus Auto-/Biographien sowie mit pädagogischer Anmerkungen zur Intervention.

2.2 Zum idealtypischen Verlauf der acht Spiralphasen im Eingangs-/Durchgangs-/Ziel-Stadium:

2.2.1 Spiralphase 1: Ungewissheit

Am Anfang bei Eintritt einer Krise steht der Schock. Der Krisenauslöser, ein Unfall, eine Nachricht, ein Ereignis, schlägt wie ein Blitz aus heiterem Himmel ein, zerstört ein durch Normen geordnetes und an ihnen orientiertes Leben. Unvorbereitet wird man mit einer Lebenssituation konfrontiert, die von der Norm abweicht: die Krise ist ausgelöst, der Betroffene befindet sich in panischer Angst vor dem Unbekannten. Automatisch greift er auf erlernte Reaktionsmuster zurück, wehrt sich, baut Verteidigungsburgen, setzt rationale Rituale in Gang, tut alles und unterlässt nichts, um den Krisenauslöser zu verdrängen. Dieser kann nicht existent werden, weil er nicht existent sein darf. Der Betroffene kann ihn noch nicht ertragen und erkämpft sich Freiraum durch ständiges Hervorbringen von Abwehrmechanismen.

Allen Betroffenen gemein ist in diesem Schwebezustand des Umkreisens der Krise das Hauptmerkmal der ‚impliziten Leugnung‘. Diesen Zustand der ‚Ungewissheit‘ nennt Kübler-Ross ‚Nicht-wahrhaben-wollen und Isolierung‘. Das ‚Nicht-wollen‘ wäre aber ein bewusster Vorgang, demgegenüber der Begriff *Ungewissheit* darauf hinweist, dass es sich um einen halbbewussten Zustand bzw. ein noch nicht Erkennenkönnen handelt mit der Tendenz, die Krise zu leugnen. Auf der Ausdrucksebene entspricht dieser Zustand der Frage „Was ist eigentlich los ... ?“. Dem gesprächsanalytisch Geschulten wird deutlich, dass sich hinter dem ‚eigentlich‘ bereits das uneingestandene Mitgedachte verbirgt, also die Anerkennung der Krise sich schon latent vorbereitet.

Für die Begleitung ist es hilfreich, die Spiralphase 1 als Eingangs- oder Erkennungsphase noch genauer zu beschreiben. Es lassen sich drei typische Zwischenphasen feststellen, die einander sowohl ablösen wie neben- und miteinander bestehen können und von unterschiedlich langer Dauer sind.



Zwischenphase 1.1: Unwissenheit

„Was soll das schon bedeuten ... ?“, es muß ja nicht immer gleich das Schlimmste angenommen werden, so wird bagatellisierend jeder aufkommende Zweifel für nichtig erklärt. Das Noch-nicht-Wissen verschafft sich Raum als *Unwissenheit* (1.1), sie ist der Übergang in die Phase *Ungewissheit* (1). Sehr bald aber muss diese Unwissenheit weichen; angesichts sich mehrender Signale und veränderter Reaktionsweisen der Umwelt bündeln sich die Indizien zu belastenden Fakten.

Zwischenphase 1.2: Unsicherheit

„Hat das doch etwas zu bedeuten ... ?“, die Unwissenheit weicht der *Unsicherheit* (1.2). Kennzeichnend dafür ist einerseits, dass die aufkommenden Zweifel nicht mehr negiert werden können, und andererseits, dass die psychisch labile Gefühlslage verhindert, den Tatbestand zu erkennen; es braucht viel Zeit, die Realität akzeptieren zu lernen. Unsicherheit bedeutet einen erhöhten Sensibilisierungsgrad, wie bei einem Seismographen wird scheinbar alles registriert; viel zu gezielt und darum überspitzt, wird die Frage nach Gewissheit, nach der Wahrheit gestellt, werden Vergleiche gezogen, Erklärungsversuche erwogen, nur zu dem einen Zweck: Die *Unsicherheit* (1.2) abzuleugnen, „Nein, das hat doch nichts zu bedeuten!“

Oft existieren in dieser Zwischenphase schon ein oder mehrere Wissende, der Arzt, der Nachbar, die Mitpatienten im Unterschied zu dem noch nicht wissenden Betroffenen. Das schafft ein verändertes Klima; der Wissende trägt Verantwortung, stellt mit seinem Verhalten die Weichen für das zukünftige Vertrauens- oder Misstrauens-Verhältnis. Fest steht, dass immer das Wissen des einen in seine Beziehung zu dem nichtwissenden Betroffenen hineinspielt und den Prozess des Erkennens stark beeinflusst. Kennzeichnend ist außerdem, dass keinesfalls, wie zu vermuten wäre, aus dieser wachsenden Unsicherheit die Fähigkeit erwächst, die Wahrheit anzunehmen, sondern umgekehrt, nur emotional erklärbar, verstärkt sich noch angesichts der Bedrohung die massive Verteidigung, sie ist Indiz für den Beginn der nächsten Zwischenphase (1.3).

Zwischenphase 1.3: Unannehmbarkeit

Die Frage: „Das muss doch ein Irrtum sein ... ?“ bezeichnet die Unfähigkeit zur Annahme des Verlustes von Lebensmöglichkeiten. Das wird als Zwischenphase abkürzend *Unannehmbarkeit* (1.3) genannt. Es häufen sich jetzt die aktiven Versuche, die drohende Gewissheit abzuwehren. Weiteres Kennzeichen ist die selektive Wahrnehmung, man sieht nur das, was der beruhigenden *Unwissenheit* (1.1) Nahrung gibt; so übersehen wir alles, was Zweifel verstärkt. Unablässig wird versucht, sich und andere gewaltsam davon zu überzeugen, dass im Rückgriff auf die *Unwissenheit* (1.1) doch eigentlich alles in Ordnung ist.

Wieder schwingt deutlich das Mitwissen des Uneigentlichen mit und wirkt verstärkend auf die Vergewisserungs-Sucht, etwa: „Sie meinen doch auch, dass ... ?“, oder die bejahende Verneinung: „Ja, es ist so ... aber ... ?“. Diese Zwischenphase ist der letzte Versuch, auf Fluchtwegen der Wahrheits-Gewissheit zu entfliehen. Am Ende dieser drei Zwischenphasen steht als Abschluss dieser ersten Spiralphase *Ungewissheit* der unausgesprochene Wunsch nach erlösender *Gewissheit*, die der unerträglichen Spannung ein Ende bereitet.

Bei fehlender Prozessbegleitung wird die Wahrheits-Entdeckung unverhältnismäßig lange hinausgeschoben; sie findet als eine dosierte Wahrheits-Vermittlung im Sinne eines zur-Sprache-Bringens des schon latent Vorhandenen gar nicht erst statt. Es wird aber sichtbar, dass diese Erkennungs- oder Einleitungsphase den gesamten Verlauf der Krisenverarbeitung prägt. Durch angemessene Begleitung in ihrem Prozess werden hier die Weichen gestellt, um einen Abbruch der Krisenverarbeitung mit Tendenz sozialer Isolierung zu verhindern. So wird ein Lernprozess eröffnet, der Aussicht auf Miteinanderleben bietet.

2.2.2 Spiralphase 2: Gewissheit

In der *Ungewissheit* (1) sich schon ankündigend, folgt nun unabwiesbar die *Gewissheit* des Verlustes von Lebensmöglichkeiten als Phase 2, gefühlsmäßig artikuliert als „Ja, aber das kann doch nicht sein ... ?“. Es klingt wie eine verneinende Bejahung und sieht nach Fortsetzung der Leugnung aus, beides trifft zu! Auch der Mensch, der seine Krise erkannt hat, muss sie hin und wieder leugnen, um das Leben überhaupt fortsetzen zu können. Die Betroffenen sind bereit, die ungeteilte Wahrheit anzunehmen, aber emotional und faktisch leben sie weiterhin von der Hoffnung wider alle Hoffnung, dass sich die Anzeichen als unrichtig, irrtümlich herausstellen werden. Diese Ambivalenz zwischen verstandesmäßigen Ja und gefühlsmäßigem Nein ist das Bestimmungsmerkmal der Phase *Gewissheit* (2). Die Ambivalenz „Ja, aber ... ?“ schiebt sich wie ein Puffer je nach Bedarf zwischen den Betroffenen und sein Erschrecken über die Diagnose, er gewinnt einen Freiraum, in dem er sich wieder fangen und neu anfangen kann, um seinen Weg fortzusetzen.

Trotzdem ist jedes Gespräch über die reale Situation angesichts der unabweisbaren Gewissheit eine klärende Hilfe, weil es eine Verbindung zwischen der rationalen Erkenntnis und der emotionalen Befindlichkeit aufbaut. Die entscheidende Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft des Betroffenen selbst: *Er* muß das Signal geben, darüber klärend sprechen wollen; nur so ist die eigene Entdeckung der Wahrheit möglich. Durch die dosierte fremde Vermittlung kann Wahrheit angenommen werden, i. S. von ‚zur Sprache bringen‘.



Die Frage nach der Wahrheit ist ja keine Frage nach einer objektiv richtigen Sachinformation oder nach Grundsätzen, ist auch kein in sich abgeschlossener einmaliger Akt der Übermittlung von Nachrichten, sondern viel komplexer ein Problem der Kommunikation zwischen Sender und Empfänger, also eine Frage des Mediums, die Frage nach dem Beziehungsgeflecht, der Verbundenheit zwischen dem -schon- und -noch nicht- betroffenen Menschen (u.a. Arzt, Fachkraft, Begleiter).

So steht die Wahrheitsaussage nicht isoliert im luftleeren Raum: „Sie sind krebskrank“, „Sie haben ein Kind mit Down-Syndrom“, „Sie müssen mit den Folgen einer Wirbelsäulenverletzung rechnen“. Sie begegnet im Kontext einer zwischenmenschlichen Beziehung der je spezifischen Situation. Offen ist jedoch die Frage: Wird die Wahrheit rational zur Kenntnis genommen durch Unterdrücken der Gefühle über Abwehrmechanismen; oder ist der betroffene Mensch emotional schon in der Lage, sie auszuhalten? Wie stellen sich beide – der von Krisen -schon- betroffene Mensch und der Begleitende – gemeinsam dem auferlegten Schicksal? Das ist nicht zuletzt eine Frage an die Belastbarkeit der Begleitenden, an ihre kommunikativ-therapeutische Kompetenz wie an ihre innere Stabilität in der Ich-Identität angesichts von Grenzsituationen. Wohl haben die von Krisen -schon- betroffenen Menschen ein Anrecht auf die volle Wahrheit, wenn sie in der Lage sind, die Wahrheit im selben Augenblick des Hörens auch auszuhalten und verarbeiten zu können.



2.2.3 Spiralphase 3: Aggression

Auf diese primär ‚rational‘ und ‚fremdgesteuerten‘ Phasen der *Ungewissheit* (1) und der noch ambivalenten *Gewissheit* (2) folgen die ‚emotionalen‘ und ‚ungesteuerten‘ Phasen der vitalen Gefühlsausbrüche.

Jetzt erst sickert die Kopferkenntnis zur Erfahrung des Herzens in das Bewusstsein ein „.... es kommt mir erst jetzt zum Bewusstsein!\", und in den Grundfesten verletzt und erschüttert schreit der Getroffene: „Warum gerade ich ... ?“. Die Qual ist grenzenlos. Dieses Bewusstwerden ist von so starken Gefühlsstürmen überwältigt, dass der betroffene Mensch entweder an ihnen zu ersticken glaubt oder auch erstickt, indem er sie vernichtend gegen sich selbst richtet, oder aber – im günstigsten Fall – sie gegen seine Umwelt aus sich herausbrechen lässt. Dieser vulkanartige Protest lässt sich am treffendsten mit *Aggression* (3) bezeichnen. Tragisch daran ist, dass der eigentliche Gegenstand der Aggression, der Krisenauslöser selbst, nicht fassbar, an-greifbar ist. Demzufolge suchen sich die Aggressionen Ersatzobjekte; zur Zielscheibe kann alles werden, was sich ihnen anbietet.

So entlädt sich die Aggression für den Außenstehenden ohne jeden sichtbaren Anlass in alle Richtungen und gegen alles und nichts. Wohin der Betroffene auch blickt, überall findet er Anlass zum Anmelden von Ansprüchen. Ihm selbst unbewusst, sucht er nach Ventilen, an denen er den Überdruck der Gefühle ablassen kann, um so befreit wieder handlungsfähig zu werden. Hier aber beginnt ein neuer Teufelskreis.

So wie in der Phase *Ungewissheit* (1) oft das frühzeitige Erkennen der Wissenden aus falsch verstandenem Schonen des Betroffenen die Leugnung verstärkt, führt in der Phase *Aggression* (3) der falsch interpretierte Protest des Betroffenen, wenn er als Ausbruch persönlicher Abwehr erlebt und nicht als Ventil erkannt wird, dann zu noch stärkerer Abwehr und macht damit die Menschen der Umgebung zu Mit-Betroffenen. Der von seinem Leiden Überwältigte meint dadurch den Beweis zu erhalten, dass alles und alle gegen ihn verbündet sind, und fühlt sich nun auch in der realen Situation im Stich gelassen und isoliert.

An dieser Phase wird besonders deutlich, welchen Gefahren die von Krisen -schon- betroffenen Menschen ohne angemessene Begleitung ausgeliefert sind: entweder sie ersticken an der Aggression in passiver oder aktiver Selbstvernichtung, oder sie erliegen durch feindliche Äußerungen der Umwelt dem Sog in die Isolierung, oder aber sie fallen aufgrund ihrer internalisierten Kontrollen von negativen Gefühlen in apathische Resignation. Sehr deutlich wird hier die fundamentale Bedeutung der Aggression als Einleitungsphase der emotionalen Krisenverarbeitung im Verlaufe des gesamten Lernprozesses.

2.2.4 Spiralphase 4: Verhandlung

Die in der Aggression freigesetzten emotionalen Kräfte drängen zur Tat. Es werden fast wahllos alle nur erdenklichen Maßnahmen eingeleitet, um aus der Ohnmacht angesichts der ausweglosen Situation herauszukommen. Solche „Abschaffungsversuche“ werden in unaufhaltsamer Folge produziert. Immer höhere Einsätze werden ins Spiel gebracht. Es wird gefeilscht und verhandelt. Abhängig von der jeweiligen wirtschaftlichen Lage und der Wertorientierung der Betroffenen lassen sich zwei Richtungen erkennen, die paradoxe Weise, weil ungesteuert, oft auch parallel eingeschlagen werden: Die Nutzung des „Ärzte-Warenhauses“ und das Suchen nach „Wunder-Wegen“. Die wahllose Konsultation verschiedener Ärzte, ausländischer Kapazitäten bis hin zum verstecktesten Heilpraktiker soll unter Einsatz höchster – oft die Familie in den Ruin treibender – Kosteninvestitionen die Hoffnung erkaufen, dass ein Aufschub der endgültigen Diagnose möglich ist. Zugleich werden alle „Wunder-Wege“ beschritten, wie Wallfahrten nach Lourdes – sie sind von zwei Dritteln aller Biographen unternommen worden –, das Lesen von Messen, Handauflegungen im Gottesdienst,



die Ablegung von Gelübden, die Verschreibung des gesamten Besitzes an die Kirche oder an humanitäre Einrichtungen, das Gelöbnis des Klosterereintritts oder einer totalen Umkehr des Lebens, wohlgernekt unter der einen Bedingung: „Wenn, dann muss aber... !“. Diese ungesteuerte emotionale Spirale ist als ein letztes Sichaufbäumen zu verstehen. Sie wird mit *Verhandlung* (4) bezeichnet.

Auch hier erkennen wir, wie gefährlich der Weg sein kann, wenn Betroffene ihn ganz allein gehen müssen; er kann in einem materiellen und geistigen „Ausverkauf“ enden. Umgekehrt wird ersichtlich, wieviel Enttäuschungen verhindert werden können, wenn Menschen in dieser Phase ihre eigenen Reaktionen verstehen und damit ‚umzugehen‘, besser darauf einzugehen lernen.



2.2.5 Spiralphase 5: Depression

Es kann nicht ausbleiben, dass früher oder später alles Verhandeln im „Ärzte-Warenhaus“ oder auf „Wunder-Wegen“ zum Scheitern verurteilt ist; der an Krebs schwer Erkrankte kann seiner Todes-Gewissheit nicht ausweichen, der querschnittsgelähmte Unfallpatient kann seine gefühllosen Beine nicht mehr verleugnen. Die Mutter des Kindes mit Down-Syndrom kann dessen Verhalten und Gesichtsausdruck nicht mehr übersehen. Die nach außen gerichteten Emotionen sind verausgabt und haben einem nach innen gerichteten Vergraben der Hoffnung Platz gemacht, das zum Verstummen führt. Die von Krisen betroffenen Menschen erleben ihr Scheitern in den vorausgegangenen Phasen oft als Versagen, sie sinken in den Abgrund der Verzweiflung oder Resignation: „Wozu, alles ist sinnlos ... ?“. Sie befinden sich in der Spiralphase Depression.

Aber Trauer und Tränen sind noch Sprache, sind Zeichen von Erleben, Verletzsein und passivem Widerstand in dem Gefühl des schrecklichen Verlustes. Es wird jetzt nicht nur rational, sondern auch emotional erfaßt, was nicht mehr da ist. Es wird bewusst verlassen. Aber es wird erkannt, was noch da ist und was damit gestaltet werden kann. Trauer und Verlust haben so viele Gesichter: das Nicht-mehr-gehen-Können, kein ersehntes gesundes Kind haben, die Angst vor den zukünftig drohenden Folgen des Verlustes, der nicht mehr erreichbare Arbeitsplatz und die soziale Herabstufung, das Schwinden des Wertes als Partner, Mann oder Frau, die entgleitenden Freunde, das zerstörte Lebensziel ... Beiden Arten der Depression, aufgrund des Rezipierens von Verlusterfahrungen und des Antizipierens künftiger Lebensminderung, ist gemeinsam das Loslassen irrealer Hoffnungen, ein endgültiges Abschiednehmen von den Utopien.

Im Aufgeben und der Angst vor dem drohenden Aufgegeben-Werden bahnt sich der endgültige Verzicht an auf alle Versuche, die unumkehrbaren Verluste zu leugnen. Er ist begleitet von einer grenzenlosen Traurigkeit, der sog.

Trauerarbeit: sie dient der Vorbereitung auf die Annahme des Schicksals, sie enthält die Wendung zur Um-Kehr, zur nach innen gerichteten Einkehr und zur Begegnung mit sich selbst. Aus diesem Sich-selbst-Finden erwächst die Freiheit, sich von erlittener Erfahrung zu distanzieren und die notwendigen nächsten Handlungen selbst zu gestalten.

2.2.6 Spiralphase 6: Annahme

Charakteristisch für diese Windung der Spirale ist die bewusste Erfahrung der Grenze. Das Durchstehen, das Erleiden der Kampfphasen gegen alles, was im rationalen und emotionalen Bereich existiert, hat die Widerstandskraft erschöpft. Die Betroffenen fühlen sich leer, fast willenlos, aber wie befreit, auf der Grenze: Sie haben ihren Verstand alle Möglichkeiten in allen Richtungen zu Ende ausdenken lassen. Sie haben ihren Verlust über Gegenwärtiges und Zukünftiges reagierend und antizipierend ausgetraut. Nun sind sie am Ende angekommen, verausgabt, doch wie er-löst, bereit, sich neuer Einsicht zu öffnen. Im Offensein, im Bei-sich-selbst-Sein, wie im Von-sich-selbst-los-Sein wächst „es“ aus ihnen.



Es fällt dem Betroffenen auf, dass er selber noch da ist, es röhrt ihn an, dass er nicht allein ist, dass er sich seiner Sinne doch bedienen kann, er ist beschämkt, dass er sein Denken und Fühlen, sein vollgültiges Menschsein vergaß. Über ihn bricht eine Fülle von Wahrnehmungen, Erlebnissen, Erfahrungen herein, die sich zur Erkenntnis verdichten: „Ich erkenne jetzt erst ... !“ Ich *bin*, ich *kann*, ich *will*, ich nehme *mich* an, ich lebe jetzt *mit* meiner individuellen Eigenart. Diese Phase wird darum als *Annahme* (6) bezeichnet. Ich nehme mich an mit meiner Eigenart, gelähmte Beine zu haben! Ich nehme mich an als Mutter eines behinderten Kindes! Ich lebe nicht mehr *gegen*, sondern *mit* der Krise. Ich bin Mensch wie jeder andere auch, jeder muss lernen, mit seiner Krise, seinen Grenzen zu leben, und jeder lebt! Ich will mein Leben erleben und erlernen!

Annahme, das bedeutet so wenig resigniertes Aufgeben, wie es schon als befriedeter Zustand verstanden werden darf. *Annahme* ist nicht zustimende Bejahung. Kein Mensch kann bereitwillig harte Verluste bejahren, aber er kann bei der Verarbeitung seiner Krisen *lernen*, das Unausweichliche anzunehmen. Dann ist er durch Überschreiten der Grenze seines Bewusstseins fähig geworden zur Annahme.

2.2.7 Spiralphase 7: Aktivität



Der selbstgefasste Entschluss, *mit* der individuellen Eigenart zu leben, setzt Kräfte frei, die bisher im Kampf gegen sie eingesetzt wurden. Dieses Kräftepotential drängt zur Tat. „Ich *tue das* ... !“ ist der spontane Ausdruck für diese

Wende. Selbst-gesteuert, unter vollem Einsatz der rationalen und emotionalen Fähigkeiten, eröffnen die ersten Schritte der Phase 7 *Aktivität*. Die Betroffenen erkennen, dass es ja nicht entscheidend ist, was man hat, sondern was man aus dem, was man hat, *gestaltet*!

Es vollzieht sich in den Betroffenen direkt und indirekt eine Umschichtung, Umstrukturierung der Werte und Normen aufgrund von verarbeiteten Erfahrungen, nicht außerhalb, sondern inmitten des gültigen, herrschenden Normen-Wert-Systems. Die Norm-Wert-Ebenen bleiben die gleichen, aber durch den veränderten Blickwinkel schichten sie sich neu. Es kann nicht ausbleiben, dass das Handeln und Denken nun die Realität selbst verändert. Bedeutsam ist nur, dass der Betroffene primär sich selbst verändert und mittels dieses Lernprozesses zum Anstoß für ‚Systemveränderung‘ als Folge, nicht als Ziel, werden kann. Änderung aber heißt hier, die Möglichkeit des Andersseins zu gewinnen durch alternative Handlungsperspektiven als Ergebnis eines Sich-neu-Definierens in gesetzten Grenzen, im Wagnis, darin eigenständig zu handeln.



2.2.8 Spiralphase 8: Solidarität

Werden von Krisen -schon- betroffene Menschen in den beschriebenen Phasen angemessen begleitet, erwächst in ihnen irgendwann der Wunsch, selbst in der Gesellschaft verantwortlich zu handeln. Der individuelle Bereich, die individuelle Eigenart werden in ihrer Beziehung zum weiteren Lebensrahmen erkannt. Der Krisen-Auslöser rückt in den Hintergrund, das gesellschaftliche Handlungsfeld tritt in das Bewusstsein und fordert zu gemeinsamem Handeln heraus: *Solidarität* (8) ist die letzte Stufe des Lernprozesses Krisenverarbeitung: „*Wir handeln, wir ergreifen Initiative ... !*“

Das ist Ausdruck einer erfolgreichen Krisenverarbeitung, einer angemessenen komplementären Integration/Partizipation. Es kann kein Zweifel darüber bestehen, dass diese letzte Spiralphase nur von wenigen der von Krisen -schon- betroffenen Menschen, aber auch nur selten von -noch nicht- betroffenen erreicht wird. Vergleicht man die Krisenverarbeitung von Menschen mit Behinderungen und von unheilbarer Krankheit Betroffenen mit dem Ringen von Menschen in unabwendbaren Existenzkrisen, erkennt man das gemeinsame Merkmal: Es gibt am Ende keine Lösung i. S. von Erlöst-werden von der Last. Die einzige mögliche Lösung besteht darin, nicht mehr im Widerstand gegen das scheinbar Unannehbare, sondern *mit* ihm zu leben, und zwar durch Übernahme einer neuen Aufgabe, die es individuell sowie solidarisch zu gestalten gilt.

Im Vorgriff auf spätere Ausführungen kann gesagt werden, dass diese Art von Gestaltung als Sinn, ja als *Glück* erlebt werden kann. Die Befähigung



SPIRALE – SYMBOL DER SEELENREISE
Krisenverarbeitung
als gesellschaftliche Interaktion

Stand
2003

Interaktion
Gesellschaft
Interaktion

Ziel-Stadium III
Ziel-Stadium II
Durchgangs-Stadium II
Eingangs-Stadium I

8. Solidarität
Wir handeln ...!
7. Aktivität
Ich tue das ...!
6. Annahme
Ich erkenne jetzt erst ...!
5. Depression
Wozu ..., alles ist sinnlos ...?
4. Verhandlung
Wenn ..., dann muß aber ...?
3. Aggression
Warum gerade ich ...?
2. Gewißheit
Ja, aber das kann doch nicht sein ...?
1. Ungewißheit

Was ist eigentlich los ...? _____

Erika Schuchardt

1900

**Eingangs-
Stadium I**

kognitiv-reaktiv,
fremdgesteuerte
Dimension

**Durchgangs-
Stadium II**

emotional,
ungesteuerte
Dimension

**Ziel-
Stadium III**

reflexiv-aktional,
selbstgesteuerte
Dimension



Biographien Σ 2034



Symbol für die Erzähl-Perspektiven der Biographen



II



III



IV



V

Erika Schuchardt



zum Gestalten durch aktive Teilnahme am gemeinsamen Leben ist nun „Selbst-Verwirklichung“ durch Anders-Sein inmitten der unangemessenen Leistungsnormen unserer Gesellschaft. Die Ermutigung, diesen mühevollen Weg durchzuhalten, ist begründet in der Prämissen: Keiner ist ohne Gaben und jeder ein Teil des Ganzen; das Ganze aber ist mehr als die Summe seiner Teile.

An diesen acht Phasen erkennen wir, dass von Krisen -schon- betroffene Menschen sich auf dem archetypischen Weg, symbolisiert in einer *Spirale*, hindurchwinden müssen durch widersprüchliche Erfahrungen, eigene Reaktionen und Reaktionen der Umwelt, bis sie zu einer Klarheit über ihr neues Lebensverständnis gelangen.

Das *Bild der Spirale* veranschaulicht sowohl die Unabgeschlossenheit der inneren Vorgänge als auch die Überlagerung verschiedener Windungen im Verlaufe des Lebens und Handelns mit anderen. Das Bild verweist darauf, dass es lebenslang bei diesem schwierigen Lernen bleibt, auch dann noch, wenn es den betroffenen Menschen gelang, ihr beeinträchtigtes, eingegrenztes Leben als lebenswert zu bejahen. – Spirale wird hier also nicht simpel technisch verstanden, vielmehr als Sinnbild für ein Sich-Durchringen durch nicht erkennbare Führungen des Gewindes, die nicht auf Vernichtung, Isolierung, Preisgabe des Lebenssinnes ausgehen: Es ist m. E. eine Gestalt der „engen Pforte, die zum Leben führt“ (s. Mt. 7,14), ein Weg durch unendliche Ungewissheiten, der uns aber doch ahnen lässt, was wir sein werden (s. 1. Joh. 3,2).

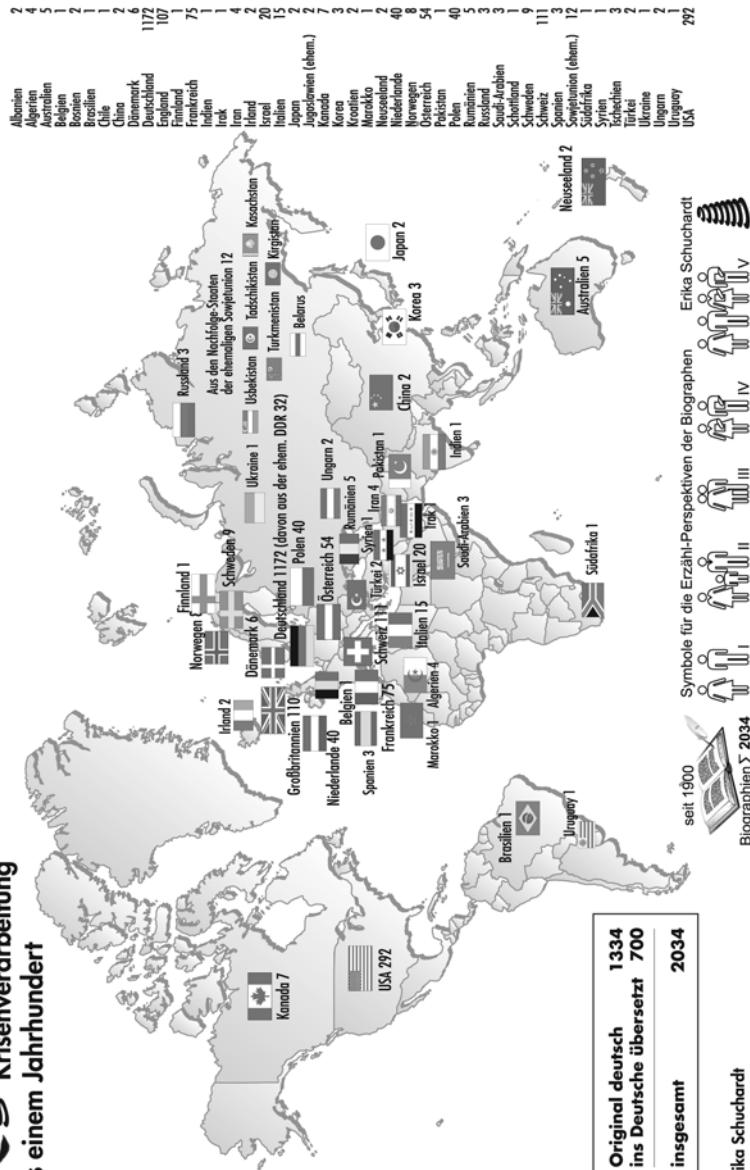
2.3 Zum Forschungssample: Graphische Darstellungen zu Daten der Auto-/Biographien und Lebensgeschichten

Die folgenden vier Seiten erschließen das Foschungssample graphisch und betrachten es unter den Aspekten

- Lebenswelt der Biographen zur Krisenverarbeitung aus einem Jahrhundert
- Erscheinungsjahr, Anzahl und Themen der Auto-/Biographien aus einem Jh.
- Erzähl-Perspektiven I-V und Krisen-Ereignisse in Zahlen
- Themen-Wandel in den Auto-/Biographien zur Krisenverarbeitung von 1900 bis zur Gegenwart

Lebenswelt der Biographen zur Krisenverarbeitung aus einem Jahrhundert

Stand
2001

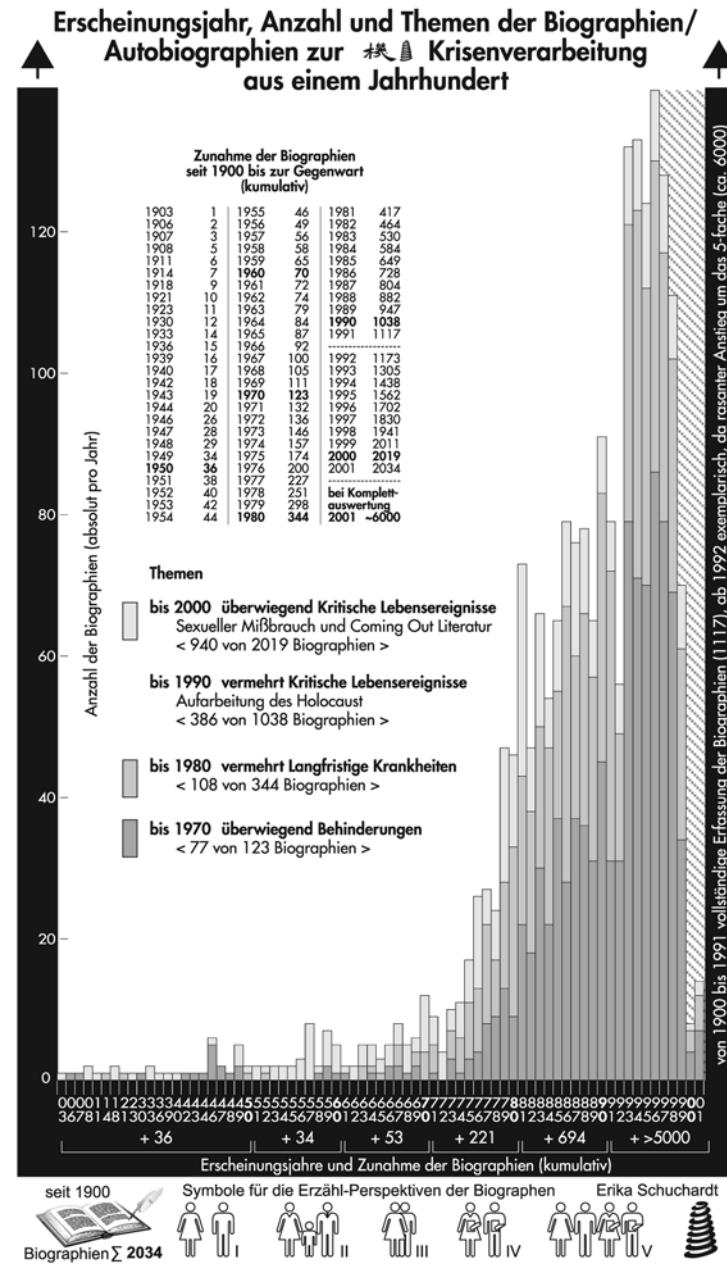


1900

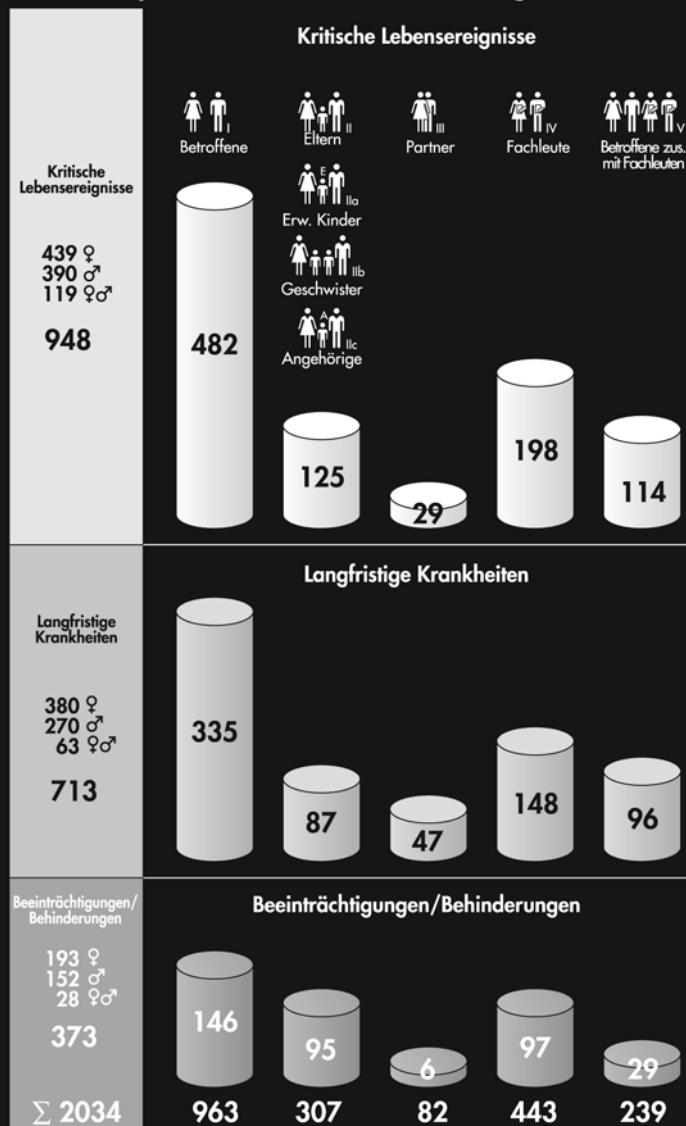
Original deutsch 1334
Ins Deutsche übersetzt 700

2034 insgesamt

Erika Schuchardt



Erzähl-Perspektiven I-V und Krisen-Ereignisse in Zahlen



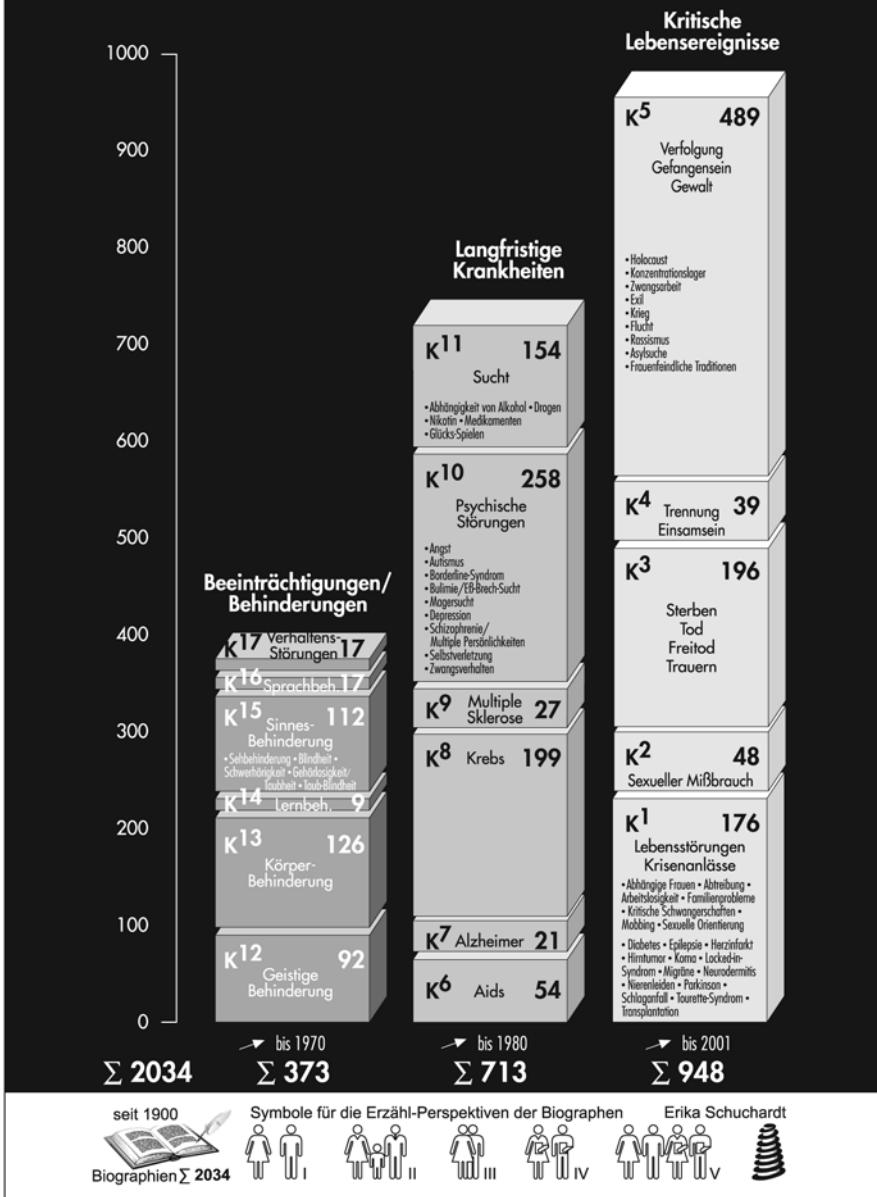
seit 1900
Biographien $\Sigma 2034$

Symbol für die Erzähl-Perspektiven der Biographen

Erika Schuchardt



Themen-Wandel in den Auto-/Biographien zur Krisenverarbeitung von 1900 bis zur Gegenwart





Spirale – Symbol der Seelenreise
Erlösungs-Spirale – Schlußbild aus Faust II,
Inszenierung Peter Stein, EXPO Hannover 2000

3. Exemplifikation und Evaluation des Lernprozesses Krisenverarbeitung ‹LPK›: Exemplarische Auto-/Biographien-Analyse

Bei der nachfolgenden intensiven Behandlung der einzelnen Spiralphasen im Lernprozess Krisenverarbeitung sollen die Nachweise für die gefundenen Phasen anhand von Zitaten aus den Auto-/Biographien-Analysen erbracht werden.

Um die Fülle des biographischen Materials vorzustellen und dennoch Wiederholungen zu vermeiden, musste auf die – an sich faszinierende – vollständige Verifizierung durch alle verfügbaren Beweismaterialien verzichtet werden. Vielmehr wurde exemplarisch vorgegangen, wobei jeder Autor nach Möglichkeit einmal vorgestellt wird. Entsprechend den aufgezeigten EINGANGS- I, DURCHGANGS- II und ZIEL-Stadien III werden die ihnen zugeordneten Spiralphasen als Einheiten abgehandelt, weil sie jeweils einer Dimension des Lernens schwerpunktmäßig entsprechen.

3.1 Eingangs-Stadium I:

Kognitiv-reaktiv, fremdgesteuerte Dimension:

- **Ungewissheit (Spiralphase 1)**
- **Gewissheit (Spiralphase 2)**

Ungewissheit (1):	„WAS ist eigentlich los...?“
Unwissenheit (1.1):	„Was soll das schon sein?“
Unsicherheit (1.2):	„Soll das doch etwas sein?“
Unannehbarkeit (1.3):	„Das muss doch wohl ein Irrtum sein?“
Gewissheit (2) :	„JA, aber das kann doch nicht ... ?“

Beim EINGANGS-Stadium I ist zunächst hervorzuheben, dass es nicht genügt, den Verlauf des gesamten Lernprozesses erst mit Auftreten der Gewissheit zu beginnen. Prägend für den Verlauf ist vielmehr – entgegen ersten Vermutungen und anderen theoretischen Annahmen – die Anfangsphase des Erkennungsprozesses zwischen Ungewissheit (1) und Gewissheit (2), die durch die Zwischenphasen von Unwissenheit (1.1), Unsicherheit (1.2) und Unannehbarkeit (1.3) gekennzeichnet ist.

Ein Ergebnis der Auto-/Biographien-Analyse ist die Einsicht, dass die Art und Weise des Erkennungsprozesses, der Wahrheitsentdeckung und Wahrheitsvermittlung, zwischen Ungewissheit (1) und Gewissheit (2), von nachhalti-

ger Bedeutung für den gesamten Lernprozess Krisenverarbeitung ist. Darum wird das EINGANGS-Stadium nach dem Kriterium der Prozessbegleitung unterschiedlich bei fehlender, bei unangemessener und bei angemessener Prozessbegleitung vorgestellt, was zugleich die Funktion der Krisenintervention im Lernprozess veranschaulicht.

3.1.1 Eingangs-Stadium I: Fehlende Prozessbegleitung

Lefranc, Alain: Es lohnt sich zu leben. 1977

Französischer Originaltitel: *Le courage de vivre.* 1976

Daten: Körperliche Behinderung: Querschnittslähmung, erworben; Sportunfall mit 19 Jahren.

Vater: o.A., Mutter: o.A.

Alain Lefranc, ein Franzose, schildert in seiner Auto-/Biographie die Zeit seines 19. und 20. Lebensjahres vom Schicksalssprung des Schwimmsportlers in der Wettkampfpause bis zum Entlassungstag aus dem Rehabilitationszentrum als 100% Vollinvalid 18 Monate danach.

Lefranc braucht 140 Seiten zur Darstellung seines Kampfes zwischen Hoffnung und Verzweiflung, zur Reflexion über seinen 18 Monate andauernden Lernweg von der *Ungewissheit* (1) über die Zwischenphasen *Unwissenheit* (1.1), *Unsicherheit* (1.2) und *Unannehmbarkeit* (1.3) bis zur *Gewissheit* (2). Treffend charakterisiert er seinen Erkennungsprozess zwischen Wahrheitsentdeckung und Wahrheitsvermittlung am Entlassungstag:

Und erst in dieser Stunde, als die Türen sich hinter mir geschlossen haben, werde ich ein Gelähmter...

Eine Sekunde reicht aus, um einen Körper reglos zu machen, aber man braucht Monate, um ein Gelähmter zu werden ...

Das ist das Ende der Reise eines ‚Überlebenden‘ ...

Es ist zu Ende, es ist wirklich zu Ende ..." (S. 140).

Dieses wirkliche ‚Ende‘ kennzeichnet den Übergang vom Stadium der *Ungewissheit* (1) zum Stadium der *Gewissheit* (2), die ‚subjektiv‘ von *Lefranc* als Ende erlebt wird, die ‚objektiv‘ gesehen aber erst den zukunftsorientierten Anfang des zweiten und dritten Stadiums bedeutet.

Verfolgen wir anhand von ausgewählten Zitaten den Lernweg Krisenverarbeitung bei *Lefranc* – ohne jede Prozessbegleitung –, so wird das Pendeln zwischen *Unwissenheit* (1.1), *Unsicherheit* (1.2) und *Unannehmbarkeit* (1.3) offenbar vergleichbar einer Gratwanderung ohne Umkehrchance.

Der Beginn ist *Unwissenheit* (1.1):

„Ich verharrte ... auf dem ... Rand des Bootes, bereit zu tauchen ... Sekunden ... und dann ein heftiger Stoß gegen den Kopf ... Unbeweglich lag ich unter Wasser, das Gesicht in den Sand gepresst ... Ich konnte mich nicht rühren! ... Schmerz durchzog meinen Nacken ...“ (S. 9)

Bei deutlicheren Anzeichen wird sie zur Unsicherheit (1.2):

„Eine einzige Sache nur war wichtig: Ich hatte Schmerzen, ich konnte mich nicht mehr rühren.“ (S. 10).

Treffsicher reflektiert der Autobiograph das ihm Widerfahrene als zuvor nie gekannte neue Erfahrung, er diagnostiziert seine implizite Leugnung angesichts der zu ‚brutalen Wirklichkeit‘ und der zu ‚grausamen Gewissheit‘ als Unannehmbarkeit (1.3):

„Mach Dir keine Sorgen ... bald geht es wieder besser... Noch eine Stunde zuvor hätten sie mich nicht hinters Licht geführt, nun brauchte ich das Getäuschtwerden...“ (S. 10).

„Warten. Wieder musste ich warten ... Warten ... Zugleich würde der Mann kommen, ... der den Schmerz verjagen und meine Sache wieder einrenken würde. War das Naivität? Verwirrung? Ich glaube nicht. Wenn die Wirklichkeit so brutal ist, die Gewissheit zu grausam, ist es nicht abwegig, sie erst zu verleugnen und anderswo als im Rationalen Trost zu suchen. Endlich ... flüsternde Stimmen ... Jemand fragte nach dem ‚gelähmten‘ jungen Mann ... Gelähmt! Nein, das darf doch nicht endgültig sein ...“ (S. 21)

Diese Unannehmbarkeit wird noch deutlicher in *Lefrancs* Beschreibung seiner Frage-Unfähigkeit gegenüber dem ihn begleitenden Arzt auf seinem langen Krankentransport; er bestätigt, dass die Frage nach Gewissheit nur die Suche nach Trost und Beruhigung zulässt, die Wahrheit selbst aber noch als unannehmbar abgelehnt werden muss:

„Geht's? – „Ja, es geht.“ Ich fühle mich nicht in der Lage, mehr zu sagen, obwohl ich diesen Mann gern um Auskunft fragen würde. Ich wollte gern wissen, wissen, was auf mich wartet, wissen, wie meine Zukunft aussehen wird, und erfahren, auf was ich hoffen kann ... Erfahren? Nein, ich bin nicht sicher, ob ich die Wahrheit wissen will. Vielleicht will ich nur beruhigt werden. Die Wahrheit! Ich bin gelähmt ... Nein, das kann nicht endgültig sein. Es muss doch etwas geben ... Ich werde es schaffen. Mit Willen schafft man alles ...“ (S. 24).

Die Unannehmbarkeitshaltung als implizite Leugnung wiederholt sich bei der Begegnung mit *Eltern* und *Geschwistern*, er bedient sich der Irrelevanzregel typischen Nichtbehindertenverhaltens gegenüber Behinderten: ‚So zu tun, als ob ... nichts wäre!‘

„Dennoch, kamen dann die Worte ..., als ob ich sie hätte loswerden wollen; Weint nicht, das hilft nichts, und Du wirst sehen, im Nu ist alles wieder in Ordnung‘ Ich redete genau so banal und wenig überzeugt daher wie jeder andere ...“ (S. 29)

„Zweifellos ging mir auf, dass das seelische Leid viel größer sein kann als die physischen Schmerzen.“ (S. 30)

Die Gleichzeitigkeit der *drei Zwischenphasen* im miteinander korrespondierenden Zusammenwirken veranschaulicht die Arztvisitation:

„... Ankunft der Ärzte, das reichte aus, um meine kümmerlichen Hoffnungen (Unwissenheit) in Sorge (Unsicherheit), ja, in Angst (Unannehmbarkeit) umschlagen zu lassen ... Der Arzt bringt den Kranken, der über seinen Zustand nicht Bescheid weiß, zum Zittern, denn er erwartet von ihm sein Urteil (Gewissheit). Und wenn er kein Urteil erwartet, so erwartet er doch Trost (Unwissenheit).“ (S. 33) (Klammeranmerkungen von der Autorin.)

Über seine verzweifelte Ohnmächtigkeit, sein hilflos inneres Alleinsein ohne Prozessbegleiter, nur sich selbst und der Situation ausgeliefert zu sein, urteilt er:

„Ich verstehe diese Menschen nicht mehr...“ (S. 33)

„Ihr Verhalten, ihre Kälte ...“ (S. 34)

„Dann zogen alle geräuschvoll davon, als ob jeder plötzlich die Sprache wiedergefunden hätte ... Nichts. Sie hatten geschwiegen. Und ihr Schweigen wog ebenso schwer wie das grausamste Urteil.“ (S. 35)

Das selektive Hören auf der Suche nach Wahrheitsaufschub beschreibt *Lefranc*:

„... seit ich an diesem Morgen einen kleinen Satz des Chirurgen besaß ... ,Die Verletzung des Rückenmarks ist schlimm, aber wir können noch nichts sagen, man muss abwarten ... ‘ hatte (ich) einen Ansatzpunkt für eine Heilungschance gefunden ...“ (S. 46)

Erneut reflektiert der Autobiograph aus der Retroperspektive seine implizite Leugnung:

„Jeder führte jeden hinters Licht. Und alle logen so glaubhaft oder ist es der Kranke, der nicht verstehen will, der sich die Ohren verstopft und die Augen verschließt? Damals hatte ich besser verstehen sollen, begreifen, dass die Hoffnung sich nicht so leicht zerstören lässt...“ (S. 73f.)

Die Starrheit der Leugnungstendenz wird geradezu grotesk deutlich bei der Übersiedlung *Lefrancs* in die Rehabilitationsklinik: eindringlich veranschaulicht er die *Unannehmbarkeit* (1.3.):

„Eine verwirrende Welt...“ (S. 75)

„Warum bin ich hierher gekommen? ...“ (S. 77)

„Es war übrigens wie am ersten Tag meines Unfalls, als ich zuerst die Worte ‚gelähmt‘ und ‚Lähmung‘ aus meinen Gedanken verbannt hatte; heute wurde mir klar, dass ich in dreiein-

halb Monaten ebenso wenig jemals in aller Ehrlichkeit an einen Rollstuhl gedacht hatte, an die Tatsache, dass ich eines Tages ein solches Hilfsmittel brauchen würde ..., machte mich fassungslos.“ (S. 79)

Die sich anbahnende *Gewissheit* (2) aus Wahrheitsentdeckung und -vermittlung kündigt sich als Angst vor dem Urteil an:

„Ich hatte Angst.

Angst, wie jene Leute, die es ablehnen, sich untersuchen zu lassen, und lieber nicht behandelt werden, als dass sie vom Arzt eine ungünstige Diagnose erfahren.

Ich hatte Angst, zur Todesstrafe verurteilt zu werden: „Es ist nichts mehr zu machen.“ (S. 87)

„Ein endgültiges Urteil wird gefällt, schneidend wie ein Fallbeil. Die Rehabilitation ist abgeschlossen. Weitere Verbesserungen sind nicht mehr möglich. Das letzte kleine Hoffnungsflämmchen wird ausgeblasen.“ (S. 136)

„Bei mir war kein großer Fortschritt mehr zu erwarten. Es hatte außerdem so wenig Fortschritt gegeben ...

... die Geschworenen kamen herein, voran der Präsident des Hohen Gerichts, der mir einen sorgfältig verschlossenen weißen Umschlag aushändigte. Das Urteil ... Invalidität von 100 % ...

Jetzt noch das letzte Aufbüumen ...“ (S. 139)

„Und erst in dieser Stunde ... werde ich ein Gelähmter ... lasse hinter mir alle falschen Hoffnungen ...“ (S. 140)

Erschütternd wird deutlich, dass erst das handgreifliche Urteil per Brief, das ihm seine Invalidität „schwarz auf weiß‘ vor Augen fahrt, sie ihm kognitiv vermittelt, die *Gewissheit* (2) auslöst, entgegen allen impliziten beharrlichen Leugnungsversuchen.

Wenn auch *Lefranc* von einem ‚letzten Aufbüumen‘ spricht, so kann auch hier prognostisch auf die Gesetzmäßigkeit der interdependenten Spiralphasen analog zu anderen Prozessverläufen verwiesen werden, die das ‚Sich-Aufbüumen‘ auf zunehmend differenzierteren Ebenen immer wieder neu auslösen. *Lefranc* gibt dafür schon ein Beispiel, wenn er seine Autobiographie am Entlassungstag mit Perspektiven über sein zukünftiges Verhalten abschließt; dem wird in der Spiralphase Aggression (3) nachzugehen sein. *Lefranc* liefert einen anschaulichen Beweis für die überdehnt qualvolle Erkennungsphase ohne Prozessbegleitung.

Die weitestgehende ‚physische‘ Rehabilitation wird nach 18 Monaten mit 100 % Invalidität abgebrochen, die ‚psychische‘ Rehabilitation hatte noch gar nicht begonnen!

„Ich habe nur noch ein paar Minuten Zeit zur Vorbereitung auf die Begegnung mit der Welt der Gesunden...“ (S. 140 f.)



3.1.2 Eingangs-Stadion I: Unangemessene Prozessbegleitung

Ruppert, Johanna: Warum gerade ich? 1972

Daten: Geistige Behinderung, Mongolismus, angeboren,
Johanna Ruppert schreibt als Mutter ihrer 14jährigen mongoloiden Tochter Gabi, der jüngeren von zwei Schwestern.
Vater: selbständiger Kaufmann, Mutter: Sekretärin.

„Eine Mutter überwindet Resignation und Verzweiflung“, ist der Untertitel der Autobiographie *Johanna Rupperts*, die ihren Lernweg selbst als ‚Protokoll eines Leidens‘ beschreibt, das ‚unvermittelt wie ein Blitz‘ in ihr Leben einschlug und seit 14 Jahren ihr ‚Weggenosse‘ ist (S. 10). *Johanna Ruppert* klagt an und klärt auf:

„Warum gerade ich? – Ich sehe heute genau, welche Fehler mir in den ersten Lebensjahren meines Kindes unterlaufen sind ... Ich glaubte mich so allein bei der Bewältigung meines Daseins und machtlos ringend mit dem Schicksal.“ (S. 21)

Und die ihr widerfahrene unangemessene Prozessbegleitung voller Fehler verarbeitet sie im biographischen Protokoll ihres Leidens, das sie anderen Betroffenen als stellvertretende Begleitung anbietet – das ist ihre erklärte biographische Motivation, sie will ersetzend fehlende Prozessbegleitung anbieten – und bezeichnet ihre Erfahrungen als schwerwiegende irreparable Fehler, „die am zweiten Lebenstag meines Kindes begangen wurden, (durch diese) verlor ich drei volle Jahre kostbare Zeit ...“ (S. 48)

Johanna Ruppert urteilt über die fehlerhafte Prozessbegleitung:

„Es ist unverantwortlich ..., den Eltern nicht die volle Wahrheit zu sagen. Ich weiß es nur zu gut, dass diese Wahrheit entsetzlich und der durch sie ausgelöste Schock so grauenhaft ist, dass man gelähmt zu werden glaubt... Ich selbst habe am eigenen Leib erfahren, was es bedeutet, belogen, getröstet und vertröstet zu werden, bis ich mir selbst mit allen Mitteln Klarheit verschaffte ...“ (S. 18/19)

Die Fehler in der unangemessenen Lernprozessbegleitung aus der Spiralphase *Ungewissheit* (1) zur *Gewissheit* (2) sollen in ausgewählter Zitatabfolge den Lernprozess aus den ersten hundert Seiten strukturieren und original als *Johanna Rupperts* Verlaufsprotokoll des Leidens ablaufen:

Spiralphase 1: Ungewissheit

Zwischenphase 1.1: Unwissenheit

Aus dem Bewusstwerden unmittelbar nach der Geburt:

„... lautlos rief ich nach meiner Hebamme ... doch eigenartiger Weise kam sie nur zögernd näher. Die ersten Fragen ... lebt mein Kind? Ist mein Kind gesund? Seltsamerweise erhielt

ich nicht gleich eine Antwort ... und sie stellte eine Gegenfrage, statt zu antworten: „Und wie fühlen Sie sich? ...“ (S. 33)

„... Diese Tränen, die ich vor Glück und Dankbarkeit nicht zurückhalten konnte, wurden jedoch falsch gedeutet, „ja, wir wissen auch, dass es ein mehr als schwaches Kind ist, kaum lebensfähig...“ (S. 35)

Aus dem ersten Gespräch mit dem bereits ‚wissenden‘ Vater:

„Nicht wahr, wir haben kein so schönes Kind, wie unsere Älteste war?“ Das war eine erste Herausforderung ...

Nein ..., es kann ja schön werden. Ich habe dieses Kind in meinem Herzen aufgenommen, so wie es uns geschenkt wurde, so wie es ist, und so liebe ich es auch.“

... Ich sah ein Stück des Körpers ... den Ausdruck seines Gesichtchens, der so anders war ... und da fiel mein Blick ... auf ein Blatt Papier ... Fieberkurve ... Ich las das Wort ‚mongoloid‘. (S. 40)

Zwischenphase 1.2: Unsicherheit

„... Warum zitterte ich? Ich kannte diesen Ausdruck nicht“

„... Bitte, Frau Doktor‘, überwand ich mich zu fragen, ‚was bedeutet mongoloid?‘ Sie erschrak, und ich merkte es deutlich. ‚Wie kommen Sie denn darauf?‘ Ich las ...“ (S. 46)

„... Sie wendete sich von meinem Bett ab, drehte sich zur Türe, als wollte sie gehen und sagte dann: ‚Sie haben sicher bemerkt, dass Ihr Kind anders aussieht als andere Säuglinge, (S. 47) ... dieses Aussehen bezeichnet man als mongoloid.‘ ... „Bezieht sich das Wort mongoloid nur auf das Aussehen, oder hat es auch noch andere Bedeutung? Sie hatte es auf einmal eilig ... „Aber bitte, es betrifft lediglich das Aussehen und die Schädelform.‘ ...“ (S. 48)

Die reflektierende Retroperspektive lässt Widerfahrenes zur neu gewonnenen Erfahrung werden:

„Durch diese beiden Fehler, die am zweiten Lebenstag meines Kindes begangen wurden, verlor ich drei Jahre kostbare Zeit... Den ersten und schwersten Fehler machte ich selbst. Hier hatte ich versagt, denn ich tat etwas, was ich bei anderen als ‚Schwäche‘ würde belächelt haben. Sonst kritisch, ... ließ ich mich mit einer Auskunft beruhigen, die nur halb war. Ich spürte ja, dass mir etwas vorenthalten wurde, ich war misstrauisch geworden ... Wollte ich überhaupt Näheres wissen? Es ist heute noch unfassbar für mich, aber hier versagte ich vollkommen. ... Das Wissen um die volle Behinderung ... ist ein schmerzhafter, tiefer Schnitt in unser eigenes Fleisch, aber ist es nicht schmerzhafter, in ständiger Ungewissheit zu leben?“ (S. 49)

„... Den zweiten schweren Fehler... beging meine Ärztin ... Diese Frage wurde mir mit einer frommen Lüge beantwortet... gutgemeint, aber falsch“ (S. 50)

„... Die Eltern eines solchen Kindes haben ein Recht auf die ganze Wahrheit; wenn man sie belügt, sind sie es, die darunter zu leiden haben, nicht der Arzt“ (S. 51)

Aus der Begegnung mit dem Hausarzt:

„... „Es ist uns bekannt, Herr Doktor,‘ sagte ich zu ihm, ‚dass wir ein mongoloides Kind haben, aber ich bin froh und glücklich, dass dies nur eine Angelegenheit des Aussehens ist‘ (S. 60) ...“

„Dann wissen Sie ja auch, dass Sie ein sehr schwieriges Kind haben...“. Er hatte Mitleid mit mir, und da ich keine Fragen an ihn richtete, fühlte er sich auch zu keiner Antwort verpflichtet.“ (S. 61)

Zwischenphase 1.3: Unannehmbarkeit

Aus Begegnungen mit der Umwelt:

„... eines fiel mir auf, alle sahen mein Kind so eigenartig mitleidsvoll an...“

„Ich konnte mich plötzlich keines Besuchs mehr erfreuen. Irgend ein Schmerz fraß sich in meinem Herzen fest ... Ich lebte in einer unerklärlichen Angst“

Aus der Konfrontation mit der nichtbehinderten älteren Tochter:

„... , Du hast halt zwei Kinder, die man auf der Straße und überall mitleidig betrachtet‘.“

„Meine Älteste war plötzlich grausam und aggressiv. Der Schmerz, den ihr andere zufügten ... er wollte aus ihr heraus ... sie fühlte sich erleichtert ... Einmal hatte sie zurückgegeben.“ (S. 94)

Aus der Konfrontation beim Eiscafe im öffentlichen Restaurant:

„... „Sieh Dir das an“, sagte der Mann belehrend zu seiner Frau, „Hitler wusste, was er tat, als er die Euthanasie einführte. So etwas zieht man doch nicht groß, das hebt man besser unter der Erde auf.““ (S. 102)

Spiralphase 2: Gewissheit

„Ich weinte nicht, ich stand wie erstarrt. In diesem Augenblick zersplitterte für mich die Welt, in der ich in meiner Illusion glaubte zu leben ... Wo war hier Gott? Wie viel Teufeln sollte ich noch begegnen?...“

Daheim angekommen ... ging ich geradewegs an unseren Bücherschrank. Dort standen zwei Nachschlagbücher im Regal. Ich nahm mir den 2. Band heraus und suchte nach der Definition des Wortes „Mongolismus“. „Mongolismus = mongoloider Degeneration. Form des Schwachsinn, wobei der Kranke ein mongoloides Aussehen hat.“ ...

Das war es also ... Mein Kind hatte nicht nur dieses Aussehen, es war auch schwachsinnig, und deshalb hätte man es auch im Dritten Reich als „unwertes Leben“ umgebracht... ich wusste genug.“ (S. 104)

Die kritische Selbstreflexion kommt zur Erkenntnis:

„... Meine Ärztin hatte mich aus Mitleid belogen, und ich hatte mich drei Jahre auf ihre Aussage gestützt. Den größten Vorwurf konnte ich mir jetzt selbst nicht ersparen. Warum hatte ich in dieser langen Zeit nicht ein einziges Mal die Idee, dieses Buch zur Hand zu nehmen?“

„... Es war die nackte Angst, etwas Unangenehmes zu erfahren.“ (S. 104)

Zusammenfassend ist für den Lernprozess Krisenverarbeitung in beiden Eingangsphasen *Ungewissheit* (1) und *Gewissheit* (2) symptomatisch die

ans Groteske grenzende implizite Verleugnungstendenz, vor der auch die selbstkritische Autorin aus der reflektierenden Distanz fassungslos zurückweicht. Aber gerade darin enthüllt sich die Tragik des Lernprozesses.

Besondere Aufmerksamkeit verdient bei diesem Prozess die falsche Prozessbegleitung. Sie hätte durch entsprechende *Krisenintervention* die kettenreaktionsartige Programmierung der impliziten Verleugnung im Sinne dosierter Wahrheitsvermittlung auflösen und stufenweise in Wahrheitsentdeckung umwandeln können. Vorwegnehmend kann festgestellt werden, dass die synoptische Zusammenschau aller Biographien die Prognose zulässt: Fehlerhafte Begleitung in der Erkennungsphase *Ungewissheit* (1) bis zur *Gewissheit* (2) erschwert oder verhindert den Lernprozess Krisenverarbeitung.

Die gesamten Biographien offenbaren diese Verleugnungs-Tragik als einen Teufelskreis, der nicht als Einzelfall, sondern als gültige Norm der Krisenverarbeitung gilt, ausgelöst durch die Irrelevanz-Regeln von Ärzten, Fachkräften und Bezugspersonen.

Dieser *„Teufelskreis impliziter Verleugnung“* verhindert eigene Wahrheitserkennung und provoziert fremde, oft brutal vernichtende Wahrheitsvermittlung (vgl. Ruppert im öffentlichen Cafe), die wirklich wie ein *„unvermittelter Blitz“* einschlägt und in nicht wenigen Fällen derart zuschlägt, dass sie in kurzs schlussartiger Reaktion in Selbstvernichtung als Suizid sich selbst erschlägt.

Fazit: Der Abbruch eines Lernprozesses, der noch nicht einmal als solcher richtig begonnen hat, wurde durch fehlerhafte Begleitung programmiert und ausgelöst. Den Folgen wird im weiteren Prozessverlauf in der aufbauenden Spiralphase Aggression (3) nachzugehen sein.

Die Veranschaulichung der Erkennungsphase von der Ungewissheit (1) zur Gewissheit (2) folgte dem Auswahlkriterium unterschiedlicher Prozessbegleitung im Eingangsstadium. Im Anschluss an fehlende und unangemessene Prozessbegleitung müsste jetzt die angemessene folgen, im nichttherapeutischen Bereich, die die Krisen-Prävention oder Krisen-Intervention veranschaulicht. Leider – wie oben erwähnt – gibt es dafür kein Beispiel, alle Autoren mussten ihren Lernweg *autonom* zurücklegen. Ersatzweise wurde dafür auf eine therapeutische Prozessbegleitung zurückgegriffen, um die Merkmale einer angemessenen in Abhebung zur fehlenden und unangemessenen Prozessbegleitung herauszuarbeiten. Dabei musste auch vom Schema der Beschreibung in der Phasenverlaufsabfolge von der Ungewissheit zur Gewissheit abgewichen werden in Unterordnung unter die vorgegebene therapeutische Situation.



3.1.3 Eingangs-Stadium I: Angemessene Prozessbegleitung

Green, Hannah: *Ich hab dir nie einen Rosengarten versprochen.*
1973, 1977⁶, rororo TB 1978²

Amerikanischer Originaltitel: *I never promised you a rose garden.* 1964.
Daten: Psychische Behinderung, Schizophrenie, erworben; Suizidversuch mit 16 Jahren als Therapieauslöser.

Vater: Kaufmann, Mutter: o. A.

In ihrem „Bericht einer (-meiner-) Heilung“, den die Autobiographin Joanne Greenberg 1964 unter dem Pseudonym Hannah Green veröffentlichte, erzählt sie die Geschichte der 16jährigen Deborah Blau, die mit der Diagnose Schizophrenie in eine psychiatrische Klinik eingewiesen und nach mühsamer Behandlung und mancherlei Rückschlägen geheilt wird. Gleichzeitig schildert sie die Begleitung der Eltern Deborahs, des Ehepaars Blau, bis zum Erkennen der Wahrheit von der Ungewissheit (1) zur Gewissheit (2). Ganz offensichtlich handelt es sich um einen autobiographischen Bericht, den die Autorin ihren Geburtshelfern – „meinen Müttern“ – widmet, derjenigen Mutter, die sie als physischen Körper leiblich gebar, und jener anderen Mutter, der Therapeutin, die sie als psychosoziales Lebewesen psychisch wiedergebar. Im Verlauf der Schilderung dieses Krankheitsprozesses bis zur Heilung, mit dem sich die Autorin noch immer identifiziert, wird beispielgebend neben der Therapie Deborahs eine angemessene Prozessbegleitung der Eltern Deborahs durch die Therapeutin Dr. Fried aufgezeigt, in der diese an der Seite der Eltern begleitend den Weg zum Entdecken der Wahrheit über ihre bereits sechzehnjährige Tochter mitgeht von der Ungewissheit (1) zur Gewissheit (2).

Exemplarisch dazu die folgenden ungekürzten Ausschnitte aus einem Gespräch (14. Kapitel, Seiten 98-107).

Vater: „*Ist es falsch, ein Kind zu wollen, das so ist wie alle anderen? ... Gibt es wirklich eine Heilung? ... Können Sie uns sagen, worauf wir hoffen können?*“

Therapeutin: „*Wenn Sie auf ein Universitätsdiplom und ... hoffen wollen – ich weiß nicht. Das ist es, worauf die meisten Eltern hoffen. Ich weiß nicht, ob Deborah diese Dinge eines Tages haben wird oder ob sie sie überhaupt haben will. Es gehört zu unserer gemeinsamen Arbeit, herauszufinden und uns darüber zu einigen, was sie wirklich will ...*“

Vater: „*Können wir sie sehen? ...*“

Therapeutin: „*Natürlich, wenn Sie entschlossen sind, sie zu sehen, können Sie das, aber ich würde Ihnen dieses Mal nicht dazu raten ...*“

Vater: „*Warum nicht...?*“

Therapeutin: „*Weil ihr Gefühl für die Wirklichkeit im Augenblick sehr wacklig ist. So, wie sie aussieht, wird sie Sie ein wenig erschrecken, und sie weiß das und hat Ihretwegen ein bisschen Angst ... und auch ihrer selbst wegen...*“

Ich möchte Ihnen sagen, dass die Symptome nicht die Krankheit sind ... Diese Symptome sind Verteidigungsstellungen und Panzerungen. Ob Sie es glauben oder nicht, ihre Krankheit ist der einzige sichere Grund, den sie unter den Füßen hat. Sie und ich hacken Stückchen für Stückchen den Boden weg, auf dem sie steht. Dass es einmal einen anderen, festeren Boden für sie geben wird, nachdem dieser zerstört ist, kann sie nur glauben. Versuchen Sie sich das nur einen Augenblick lang vorzustellen, dann können Sie sehen, warum sie ihrem Äußeren nicht die geringste Aufmerksamkeit schenkt; warum sie solche Angst hat und warum die Symptome sich vermehren.

Wir, die wir diese Krankheit niemals am eigenen Leibe erfahren haben, können nur vermuten, welcher Schrecken und welche Einsamkeit dort sein müssen. Wissen Sie, sie ist jetzt gefordert, all diese Jahre der Wirklichkeit, wie sie sie gekannt hat, aufzugeben und auf schießen Glauben hin eine andere Version der Welt anzunehmen. Deborahs Krankheit ist jetzt ein verzweifelter Kampf um Gesundheit.“

Vater: „*Die Welt, die wir ihr gegeben haben, war nicht so schrecklich.*“

Therapeutin: „*Aber sie hat Ihre Welt niemals akzeptiert, sehen Sie das nicht? Sie hat einen Roboter geschaffen, der sich durch die Realität bewegte, und dahinter zog sich die wahre Person immer zurück.*“

Vater: „*Trotzdem möchte ich sie sehen...*“

Vater: (nachdem sie die Tochter im Besuchszimmer gesehen hatten) „*Sie ist sehr bleich...*“

Mutter: „*Jemand ..., der von innen heraus zu Tode geschlagen wird ...*“

Als Merkmal einer angemessenen und fördernden Prozessbegleitung wird die ausgewogene Balance zwischen Angeboten zum Selbstentdecken der Wahrheit und der dosierten Wahrheitsvermittlung durch die Therapeutin erkennbar:

- sie teilt die Unsicherheit der Eltern, erträgt sie mit ihnen, ohne sie verschleiernd, tröstend, rationalisierend zuzudecken,
- sie hält der verzweifelten Suche nach bestätigender Hoffnung stand, ohne die erwartete Hoffnung realitätsangemessen zu gewähren,
- sie stellt sich den angesprochenen Fragen und greift vorahnend die noch unausgesprochenen auf, um so den Selbsterkennungsprozess der Wahrheitsentdeckung wachsen zu lassen, ohne von sich aus fremde unvorbereitete Wahrheitsvermittlung anzubieten oder zuzumuten,
- sie schafft Partnerschaft, versucht die Gefühle und Gedanken aller Beteiligten zu verbalisieren und einzubeziehen: die der Eltern, die der nicht anwesenden Deborah und ihre eigenen; alle stehen als gleichwertige Angebote im gemeinsamen *Lernprozess Krisenverarbeitung* zur Bearbeitung bereit.

Am Abschluss dieser Erkennungsphase – als Zwischenergebnis der therapeutischen Situation – sind die Eltern dann fähig geworden, ihre aus zunehmender Selbsterkenntnis erwachsene Gewissheit (2) aus eigenem Antrieb der jüngeren Schwester Deborahs nicht mehr länger vorzuenthalten, sie informieren sie und lassen sie an der Verantwortung für die Schwester mittragen. Zuvor hat-

ten sie ihr, zerspalten in sich selber, das Märchen vom Sanatorium anstelle der Klinik für Geisteskranke vorgespiegelt. (S. 117 f.)

Die Einstellungsänderung im EINGANGS-Stadium von der Ungewissheit (1) zur Gewissheit (2) hat sich in einer ersten Verhaltensänderung niedergeschlagen, die als Ergebnis angemessener Prozessbegleitung erste Ansätze zur realen Reintegration zeigt.



3.2 Durchgangs-Stadium II: emotional ungesteuerte Dimension

- Aggression <Spiralphase 3>**
- Verhandlung <Spiralphase 4>**
- Depression <Spiralphase 5>**

Dem EINGANGS-Stadium I der Ungewissheit (1) und Gewissheit (2), das primär fremdgesteuert unter dem Druck sozialer Kontrolle der Wahrheitsentdeckung und Wahrheitsvermittlung dient und als kognitiver Krisenverarbeitungsprozess die Erkennungsphase auslöste, folgt das DURCHGANGS-Stadium II, das die Flut der Emotionen primär ungesteuert und in der affektiven Dimension zu verarbeiten hat.

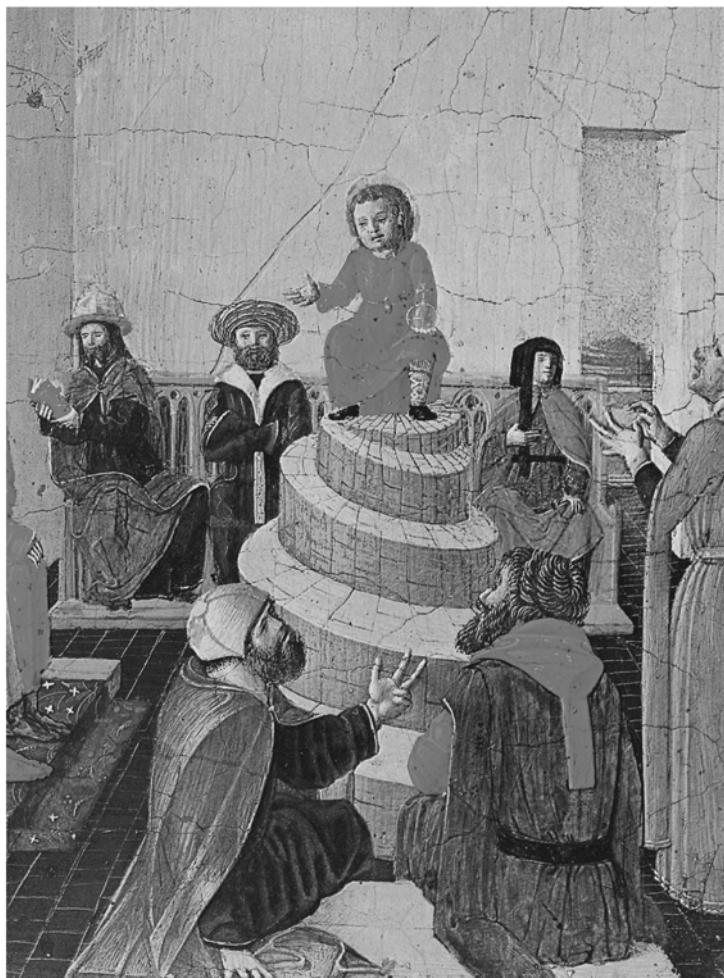
Die Prozessverläufe offenbaren die Schwierigkeiten und Unfähigkeiten der Biographen im hilflosen Umgang mit ihren Affekten bis hin zu deren totaler Ausklammerung oder Verdrängung; beides wird von den Betroffenen als Blockade erlebt und kann Stagnation und Abbruch des Lernprozesses zur Folge haben. Umgekehrt wird deutlich, dass Krisenintervention den Lernprozess fördernd begleiten, ihn auslösen wie fortentwickeln kann.

Die Spiralphasen des DURCHGANGS-Stadiums II Aggression (3), Verhandlung (4), Depression (5) sollen unter den Auswahlkriterien ihrer vorkindlichen alternativen Erscheinungsweisen bzw. Ausdrucksformen exemplarisch an Biographien veranschaulicht werden.



3.2.1 Durchgangs-Stadium II: Aggression <Spiralphase 3>

Die Ausdrucksformen der Aggression (3), als emotionale Proteste im Anschluss an die Frustration der Gewissheit (2), unterscheiden sich entsprechend der Lebens- und Lerngeschichte und ihrer damit verbundenen Werte- und Normengültigkeit. Die Aggressionen können nach *innen* wie nach *außen* gerichtet sein; nach innen gerichtet wenden sie sich gegen das eigene Selbst in der Rolle von Schuldgefühlen und Selbstmordversuchen, nach außen gerichtet



Spirale – Symbol der Seelenreise
Jesus im Tempel – dargestellt auf dem Gipfel des Spiral-Wegs
zur Erkenntnis, Detail von Bertinone, Italien 15. Jh.



© Erika Schuchardt

wenden sie sich gegen das andere Gegenüber als Sündenbock, gegen Menschen, gegen die Welt, gegen Gott in der Rolle von Todeswunsch, Lebensabsperrung, Realitätsflucht, Anschuldigung, Fluch und Zorn. Gemeinsam ist allen diesen Aggressions-Ausdrucksformen ihre absichtlich gerichtete Verhaltensweise, ihre sich auflehnende Ohnmacht gegenüber der Macht der Schicksalskrise: „Warum gerade ich ... ?“. Es ist das gerichtete protestierende Suchen nach den Ursachen, in denen allein die Lösung beschlossen zu liegen scheint, in der irreal vermeintlichen Hoffnung, dass der Erklärungsansatz der Ursachen auch ihre gesellschaftlich anerkannte Rechtfertigung garantiere, die die alte Ordnung und die gesicherte Identität wiederherstellte. Entsprechend einem leistungsorientierten Denken, in dem der Input dem Output, die Ursache der Wirkung, die Leistung dem Erfolg entspricht, sucht der Betroffene den kausalen Zusammenhang zwischen der für ihn angebrochenen Krise und seiner gelebten Existenz, zwischen dieser Strafe und seiner Schuld, zwischen seiner Schuldigkeit und dem Recht.

Krise, Norm-Abweichung, das ist eine unerträgliche, unzulässige Zuladung, die entsprechend den gängigen gesellschaftlichen Wertvorstellungen nicht „grundlos“ vom Himmel fällt, sondern nach dem Ursache-Wirkungs-Prinzip gerecht abzuleitende Folge sein muss: d.h. die Krise muss doch eine Ursache haben, sie muss erklärbar werden als „Strafe“, „Prüfung“, „Gericht“, „Erbsünde“, in jedem Fall aber als „Schuld“, „Versagen“, „Scheitern“, „Scham“, „Disqualifizierung“. Ursachenanalyse bedeutet möglicherweise auch einen Freispruch von Schuld und Rehabilitierung des Betroffenen. Erstaunlicherweise hat auch das christliche Denken hier keinen gesellschaftlichen Bewusstseinswandel ausgelöst: die scheinbar tröstenden Freunde *Hiobs* aus dem Alten Testament sind anscheinend ur-ewig lebend präsent. Diese Frage bedarf einer gesonderten Untersuchung unter der These „christlicher Glaube als Bedingungsfaktor im Lernprozess Krisenverarbeitung“.

Festzuhalten bleibt das tiefverwurzelte Vorhandensein derartiger Ohnmachtsgefühle angesichts der Macht der Krise und zwar ausnahmslos in jedem Individuum, auch unabhängig von dem in Worte gefassten Ausbruch der Aggression. Der einzelne Betroffene wird unvorbereitet als Glied einer funktional gesteuerten, kausalgesetzlich normierten Leistungsgesellschaft von dem Einbruch der Krise derart getroffen, dass er seinem durch sie ausgelösten Empfinden ungesteuert ausgeliefert gegenübersteht, dass er die Maßstäbe seiner Werte- und Normengültigkeit über Schuld und Gerechtigkeit erschüttert sieht, dass er allein, orientierungslos, hilflos verloren sich selbst in seinen Aggressionen überlassen und darin total verlassen dasteht.

Wie der so existentiell Betroffene mit seinen Aggressionen umgeht, in welchen typischen Ausdrucksformen sie sich nach innen oder außen gerichtet auswirken, belegen exemplarisch die Biographien:

3.2.1.1 Aggression (3) als Schuldgefühl gegen sich selbst

Segal, Marilyn: *Lauf doch, mein Kind*. 1967

Amerikanischer Originaltitel: *Run away, little girl* 1966

Daten: Körperliche Behinderung, Hirnschaden, athetoider Spasmus, Geburtsverletzung.

Mrs. Segal schreibt als Mutter der 6jährigen Tochter Debby, der jüngsten von 5 Geschwistern.

Vater: praktizierender Arzt, Mutter: Ärztin.



Aus der Sicht der Ärztin und Mutter schildert Mrs. Segal die ersten sechs Lebensjahre ihrer durch die Geburtsverletzung hirngeschädigten Tochter Debby, der die Diagnose athetoider Spasmus ein Dasein im Rollstuhl prophezeit. In sieben Kapiteln lässt sie den Leser alle Details des Krisenverarbeitungsprozesses miterleben: zum Zeitpunkt der Biographie verharrt sie in der Spiralphase Verhandlung (4). Der Leser wird Zeuge der Versklavung durch ein Trainingsprogramm, das täglich, nur unterbrochen von kurzen Zwischenpausen, den Tageslauf programmiert und in das die gesamte Familie eingespannt wird, in den Kampf um ein ‚normales‘ Leben des jüngsten Kindes Debby.

Unter dem Leitmotiv ‚All unsere Schuld‘ widmet Mrs. Segal ein eigenständiges Kapitel, das zweite von insgesamt sieben, der Frage nach Schuld und Gerechtigkeit. Aufgrund ihrer medizinischen Kenntnisse erlangten beide Eltern, unterstützt durch die Wahrheitsvermittlung von Ärzten/Kollegen/Freunden, schon zu einem Zeitpunkt, als Debby 5 Monate alt war, die Gewissheit (2). Ihre Reaktion darauf ist die wider alles bessere ärztliche Wissen ausgelöste – Aggression gegen sich selbst: ‚All unsere Schuld‘, so stellt Mrs. Segal den Teufelskreis dar:

„... Mike (Ehemann) und ich erwähnten Debby nicht ... zu sehr betroffen, um weinen zu können, zu ängstlich zum Sprechen ..., einen jeden von uns quälte der Gedanke an ein persönliches Verschulden.

Noch einmal erlebte ich jede Phase mit Debby von meinen ersten Beschwerden der Schwangerschaft über die Stunden der Wehen bis zur Geburt. Was hatte ich falsch gemacht? Wodurch hatte ich mein Kind verletzt? Während des vierten Schwangerschaftsmonats hatte ich einen leichten Hauausschlag bekommen. Unter der Aufsicht des Arztes blieb ich zwei Monate im Bett liegen. War das richtig?

Ich dachte über meinen Arzt nach. Warum war ich nicht hinauf in den Norden zu dem Arzt gegangen, der mich von unseren anderen Kindern entbunden hatte? Warum hatte ich nicht auf einem Kaiserschnitt bestanden, als ich wusste, dass die Geburt zu lange dauern würde und dass dabei etwas schief ging? Weshalb gab ich den Schmerzen nach und nahm die Medikamente?

Auch Mike warf (es) hin und her. „Ich bin ein schöner Arzt“, sagte er zu sich selber. „Ich habe wunderbar heilende Hände für jeden anderen, aber bei meiner eigenen Familie bin ich hilflos. Da saß ich im Krankenhaus und beschäftigte mich großartig mit meinen Sorgen um andere, während die Zellen im Gehirn meiner eigenen Tochter infolge Sauerstoffmangels absternen. Hätte ich da nicht irgendetwas tun können? Weshalb habe ich die Schwierigkeiten nicht vorausgesehen und darauf bestanden, dass ein Bennettscher Apparat und ein Beatmungsgerät verfügbar waren? Vielleicht hätte ich in diesen wenigen kritischen Minuten helfend eingreifen können, die eine lebenslange Schädigung nach sich zogen.“

Die Sinnlosigkeit solcher Selbstanschuldigungen und Selbstanklagen, zwangsläufig immer wieder neu zum Scheitern verurteilt, sind Merkmale der tiefverwurzelten Ohnmachtsgefühle gegen die Macht der Realität des behinderten Kindes. Sie werden verarbeitet, indem sie zugelassen werden, ausagiert werden dürfen, unbegrenzt Raum finden.

3.2.1.2 Aggression (3) als Suizidversuch

Ruppert, Johanna: Warum gerade ich...? 1972

Daten: Geistige Behinderung, Mongolismus, angeboren.

Frau Ruppert schreibt als Mutter der 14jährigen mongoloiden Tochter Gabi, der jüngeren von zwei Schwestern.

Vater: selbständiger Kaufmann, Mutter: Sekretärin.

„Warum gerade ich ... ?“ Die nach außen gerichtete Aggression wird zum Titel der Biographie.

„Als ich die volle Wahrheit von der Behinderung meines Kindes erkannte, hatte ich immer nur einen Gedanken: „Warum gerade ich?“ Ich fragte mich dies oft mit großer Bitterkeit, denn ich konnte beim besten Willen nicht einsehen, warum ich, die ich mir doch keiner Schuld bewusst war, ein solches Leid tragen musste. Es war ein ständiges Hadern mit dem Schicksal ... und ich fand keine Antwort.“

Diese Antwortlosigkeit und die Folgen eines über 3,5 Jahre andauern den EINGANGS-Stadiums I wurden im vorangegangenen Kapitel veranschaulicht mit dem Ergebnis: der Abbruch eines Lernprozesses Krisenverarbeitung, der noch nicht einmal richtig begonnen hatte, wurde durch unangemessene Prozessbegleitung programmiert: seine Auswirkungen erleben wir in der sich aufbauenden Spiralphase 3 als die gegen das eigene Selbst gerichtete Aggression im Suizid.

Als Reaktion auf die brutale Wahrheitsvermittlung Außenstehender, die beim Anblick ihrer mongoloiden Tochter Gabi lobend Hitler erwähnen, reagiert die Mutter mit Erstarrung: zunächst verharrt sie in dieser Haltung „wie zu Tode getroffen“, dann aber glaubt sie auch, das nicht länger ertragen zu können:

„Ich beschloss, mit meinem Kind diese Welt zu verlassen. Wo kein Platz für dieses liebe, bedürftige kleine Mädchen war, da sollte auch kein Platz mehr sein für seine Mutter.“ (S. 106)

Nachdem sie sich anklagend ihres Verhaltens schämt und eingesteht, dass sie es ihrer Familie bis zu diesem Augenblick der Biographie nicht offenbart hat, schildert sie ausführlich die Vorbereitungen zum Selbstmord für sich und ihre Tochter: in der Sekunde der Durchführung, als sie das tötende Getränk ihrer Tochter reicht, wird sie durch Klingelzeichen gestört, abgerufen, von Besuch überfallen. Sie bezeichnet diesen Umstand als Fügung eines Schutzengels.

„Ich hatte ... einfach durchgedreht ...! Hätte ... Tod denn die Welt und das Verhalten der Umwelt geändert? Bestimmt nicht. Ich faltete die Hände und dankte Gott, dass er mir zur rechten Zeit ... einen Menschen geschickt hatte ... Es war die große Stunde der Erkenntnis. Nicht nur das Böse wird uns in den Weg geschickt, auch das Gute. Entscheidend allein ist unser Verhalten.“ (S. 108)

Es besteht kein Zweifel, alle 60 Biographien lassen ihre Gedanken ausführlich um den Selbstmord kreisen, irgendwann einmal hat jeder der Betroffenen existentiell mit diesem Gedanken gespielt: wenn er es auch nicht immer explizit auszudrücken wagt, schildert er es versteckt als sympathisierende Einstellung mit allen jenen, die keinen anderen Ausweg mehr wussten, und solidarisiert sich verbal mit ihnen derart, dass er sie niemals verurteilen, sondern sehr wohl verstehen könne. Ein Drittel aber führte den Suizid durch, der bei der Mehrzahl durch Zufälle abgebrochen, bei einer Minderheit durch die betroffene Person selbst verhindert wurde.

3.2.1.3 Aggression (3) als Todeswunsch gegen das behinderte Kind

Görres, Silvia und Albert: Leben mit einem behinderten Kind. 1974.

Daten: Geistige Behinderung, Hirnschaden und Mongolismus, erworben und angeboren.

Die Eheleute Görres schreiben als Eltern ihrer beiden behinderten Kinder, Tochter Regine und Sohn Patrick, aus einem Geschwisterkreis von vier Kindern.

Vater: praktizierender Arzt, späterer Psychologieprofessor, Mutter: praktizierende Psychotherapeutin

Als ‚Wissende‘, praktizierend als Arzt und als Psychotherapeutin, sind auch sie bedroht von der offen auseinanderklaffenden Diskrepanz zwischen rationalem Verstehen und emotionalem Verzweifeln. Als Eltern zweier geistig behinderter Kinder doppelt getroffen, versuchen sie das viel-zu-Nahe dieses Schicksals auf einer abgehobenen Metaebene der Unnahbarkeit in der dritten Person abzuhandeln, so der Titel:

„Leben mit ‚einem‘ behinderten Kind“, statt: „Leben mit ‚unseren beiden‘ behinderten Kindern.“

Sie problematisieren diese notwendige Distanz:

„Radikal anders ist die Erfahrung als betroffene Eltern. Das geschädigte Kind ist der immer-währende Pfahl im Fleisch! Vitale Betroffenheit der Eltern wird durch nichts und niemand, auch nicht durch den Tod des Kindes je wieder aufgehoben.“ (S. 9)

Silvia Görres distanziert sich mit der Rolle der Psychotherapeutin, wenn sie zum Todeswunsch Stellung bezieht:

„Wenn ein behindertes Kind bei der Geburt stirbt, mag es zutreffen, dass es für Eltern und Kind die bessere Lösung ist, aber darüber kann niemand ein Urteil abgeben.“ (S. 78)

„Die Belastung und die ständige Anforderung durch das behinderte Kind können dazu führen, dass Eltern, vor allem die am stärksten betroffene Mutter (die Autorin ist zweifellos betroffene Mutter), keinen Ausweg mehr wissen und für sich und ihr behindertes Kind freiwillig den Tod suchen, weil sie glauben, diese lebenslange Last nicht mehr tragen zu können, und weil sie vielleicht auch zu wenig Hilfe erfahren haben.“ (S. 79)

Hier wird sehr nachdrücklich erkennbar, dass ‚gespeichertes Wissen über‘ allein gar nicht helfen kann, auch die praktizierende Psychotherapeutin und Ärztin kann sich selbst nicht helfen, auch sie braucht Hilfe und erklärt aus der vielleicht ‚zu wenigen Hilfe‘ den Todeswunsch. Auch sie muss ihr primär fremdgesteuertes, gespeichertes kognitives Wissen erst affektiv verarbeiten, d.h. ihre ungesteuerten Emotionen gegenüber den sie steuernden Kognitionen erst im DURCHGANGS-Stadium II der Aggression (3), Verhandlung (4) und Depression (5) austragen, um sie so zueinander in Beziehung gesetzt als internalisiertes Verstehen wieder einzusetzen im selbstgesteuerten Handeln des ZIEL-Stadiums III.

Albert Görres distanziert sich mit der Rolle des Arztes, wenn er zum Todeswunsch Stellung bezieht:

„Die Geburt eines geistig behinderten Kindes oder besser die Erkenntnis von der geistigen Behinderung ist ein ungeheuerer Schock. Das Auftreten einer geistigen Behinderung ... ist zunächst eine dem Gesunden kaum vorstellbare Katastrophe, schlimmer wahrhaft in vielen Fällen als der Tod eines lieben Angehörigen.“

Viele Eltern geben zu, dass sie von bewussten oder unbewussten Todesphantasien und Todeswünschen gegen ihr behindertes Kind gequält werden.“ (S. 136)

„Wer ehrlich mit sich selber ist (er als Vater zweier behinderter Kinder), macht die Erfahrung, dass ein ursprüngliches und unausweichliches Element unserer (!) aller Beziehung zum behinderten Menschen das der Ablehnung, der Angst, ja des Hasses ist ...“ (S. 137)

„Die Christen (er selbst äußert sich als Christ, S. 25 – 150) sind keineswegs der Versuchung fern, zu fühlen und zu denken“

„Geh fort, damit ich (!) nicht leide und geh endgültig fort, damit mein (!) Leben leichter werde.“ (S. 137) (Klammeranmerkungen von der Autorin.)

Dieses Wagnis zum offenen Bekenntnis, der gewaltige Mut, so als praktizierender Arzt und Psychotherapeut öffentlich Stellung zu beziehen, ist vielleicht die entscheidendste Hilfe, die Silvia und Albert Görres als Betroffene und als Berufsfachleute anderen Betroffenen vermitteln: Sie lassen diese ambivalenten Todeswünsche zu, sie erkennen sie als legitim an; indem sie das nicht nur als Eltern, sondern gleicherweise als exponierte Fachleute bekennen, bieten sie das Modellverhalten einer ‚Pädagogik der Aggression‘ an, denen eine ‚Theologie der Aggression‘ zu folgen hätte. Das kann die große Zahl der Namenlosen zu ihren Aggressionen befreien, die aufgrund tradierter, zu starker internalisierter Normen und Wertmaßstäbe sich so fremdgesteuert sozial kontrolliert fühlen und auch verhalten, dass sie unfähig lebenslang dazu verdammt bleiben, in ihrer Aggression innezuhalten, sie runterzuschlucken, sie zu verdrängen und schließlich sich selbst und andere durch freiwillige und unfreiwillige Lebensabsperrung zu vernichten, nach Sölle im Dasein ‚lebendigen Totseins‘, (vgl. dazu Kap. 3.2. Aggression als Katharsis im Spiralphasen-Lernprozess Krisenverarbeitung).

3.2.1.4 Aggression (3) als Lebensabsperrung gegen alle Menschen

Wallace, Marjorie: *Die Terry Wiles Story – Ein Sorgenkind gewinnt das Leben*. 1977



Amerikanischer Originaltitel: *On Giants Shoulders*. 1976

Daten: Körperliche Behinderung, Thalidomid – Zwergwuchs, angeborener Conterganschaden, Anomalie aller Gliedmaßen, fehlendes linkes Auge, Sehstörungen am rechten Auge.

Mrs. Wallace schreibt als Korrespondentin der New York Times die Biographie der Pflege- und späteren Adoptiv-Eltern Leonhard und Hazel Wiles mit ihrem Mündel Andy, das mit 8 Jahren ihr angenommener Sohn Terrence Wiles wurde, der z.Z. der Biographie 14 Jahre alt ist.

Adoptivvater: Fernfahrer, Adoptivmutter: ohne Beruf, Heimkind, selbst kinderlos.

Zunächst war es nur ein formaljuristischer Vorgang, die Übernahme einer Amtsvermundschaft für den 5jährigen Andy X durch das Ehepaar Wiles. Während einer seiner zahlreichen Fernfahrten besuchte Mr. Wiles Andy im Pflegeheim; das Heim war für Andy nach seiner nichtehelichen Geburt und dem darauffolgenden langen Krankenhausaufenthalt zur Heimat geworden.

Mit Betreten des Pflegeheims Chaillay ‚wandelte Leonhard wie durch einen Alpträum‘ durch endlose Gänge, vorbei an Sälen mit ungezählten Betten und Kindern, bis er plötzlich dem fast sechsjährigen Andy vorgestellt wurde.

.... Das nackte Entsetzen übertraf alles, was er im Nahen Osten erlebt hatte, als er viele Wochen lang blind und verstört in einem Feldlazarett gelegen hatte. Aber damals war er Soldat, er und seine Leidensgefährten waren erwachsene Männer. Doch hier lagen Kinder! ... Die Frau nahm ein Kind auf den Arm, offenbar ein Baby ...

„Andy, du hast Besuch. Einen Mr. Wiles“ ... „ (S. 21)

Erschüttert von dem Anblick dieses 6-jährigen Babys, einem 2 Fuß langen Torso ohne Glieder in einem Bettewald und getrieben von der Erinnerung an das eigene Heimleben, entschlossen sie sich, Andy fünf Tage über die Pfingstferien einzuladen, kaum wissend, wie sie die Benzinkosten für Hin- und Rückweg zum Heim, geschweige den zusätzlichen Esser finanzieren sollten:

„Andy's Besuch zu Pfingsten 1968 war ein einziger Reinfall, Hazel und Leonhard, von Natur aus offenherzig und gütig, brachten es nicht fertig, die Verbitterung und Distanz zu durchdringen, die Andy wie einen Schild vor sich hertrug. Er reagierte nicht auf Hazels Versuche, ihn in den Arm zu nehmen und zu herzen. Vor offener Zuneigung schreckte er zurück und blieb stocksteif auf seinen Prothesen im Wohnzimmer stehen.“ (S. 110)

Als sie ihn mit Beendigung der Ferien nach Chailey zurückbringen und sich Hazel herzlich von ihm verabschieden will, sträubt sich Andy, wurde stocksteif und reagierte auf nichts mehr. In Hazel suchte der Gedanke Platz, ob Andy sie nicht lediglich als ein Mittel dazu benutzte, um von Chailey wegzukommen, denn warum waren seine urplötzlich wiedergefundenen letzten Worte:

„Ich komm jedoch in den Sommerferien wieder zu euch, nicht wahr? Du gehst doch nicht einfach weg und vergisst mich, genau wie die anderen?“ (S. 115)

Diesem abweisenden schwierigen Verhalten Andys stehen Leonhard und Hazel ratlos gegenüber, sie können die Barriere der Absperrung zu seinem Innersten nicht durchbrechen; noch weniger sind sie dazu in der Lage, sie als seine Ausdrucksform der Aggression zu verstehen. Folglich beziehen sie alles persönlich auf sich gerichtet, fühlen sich in ihrer Ratlosigkeit erbärmlich unfähig, beschämtd darüber, einem Kind keine Liebe schenken zu können, und zweifeln fast an ihrem scheinbaren Versagen. Erst allmählich entdecken sie, dass Andy glaubt, er sei strafweise in das Pflegeheim Chailey geschickt worden, weil er keine Gliedmaßen hatte, dazu Andy:

„Ich (kann) dir das Geschirr spülen, wenn meine Arme wachsen, nicht wahr?“

„Andy, wer hat dir denn gesagt, dass deine Arme wachsen werden?“

„Eine der Krankenschwestern.“

„Andy, deine Arme werden niemals wachsen. Wenn es dir bestimmt gewesen wäre, Arme zu haben, dann hättest du sie schon als kleines Baby gehabt.“

„Aber ich hab doch kleine Löcher in den Schultern, nicht wahr? Da werden meine Arme her-auswachsen ...“ (S. 113)

Und es wird dargestellt, wie Andy im Pflegeheim angesichts der Prognose ‚die Glieder wachsen, wenn ...‘ zunehmend die Überzeugung gewann, bestraft zu werden. Irgendwann, so glaubte er, müsse er etwas Unrechtes getan haben und deshalb hatte ihm Gott Arme und Beine weggenommen. Und solche unartigen Kinder wurden nach Chailey geschickt, wenn ihre Mütter sie nicht mehr haben wollten. Deshalb liebte ihn keiner! (S. 40)

Es wird deutlich, wie unendlich viel Qual und Selbstvernichtung im zwischenmenschlichen Bereich ausgelöst werden, weil das emotional ungesteuerte Verhalten in der Spiralphase Aggression (3) nicht aus seinem Kontext heraus im Lernprozess Krisenverarbeitung verstanden wird. Wieder wird die Notwendigkeit einer Prozessbegleitung offenbar.

3.2.1.5 Aggression (3) als Anschuldigung gegen den Ehepartner

Carette, Jeannie: Ich hab' dich auf die Welt gebracht. 1974

Französischer Originaltitel: *Te mettre au monde.* 1973

Daten: Körperliche Behinderung, Muskelschwund, angeboren.

Madame Carette schreibt über ihren 12jährigen Sohn Marc, den ältesten von drei Geschwistern.

Vater: Arbeiter, Mutter: Fabrikarbeiterin.



Mme. Carette, die dieses Tagebuch einer kämpfenden Mutter wie einen Verzweiflungssieg geschrieben hat, um dem Augenblick Dauer zu verleihen, leidet seit der Gewissheit (2) unter der täglichen Todesdrohung für ihr Kind: dem Zweijährigen stellte man die hoffnungslose Diagnose: fortschreitender Muskelschwund, Überlebensdauer höchstens 2 Jahre. Zehn Jahre zieht sich dieses Hoffen und Verzweifeln einer sich täglich verschlechternden körperlichen Verfassung hin, und die Ärzte gestehen fassungslos: ‚Marc wäre längst gestorben, wenn er nicht bei Ihnen wäre.‘

In diesem 10-jährigen Kampf, in dem jeder Tag neu dem Leben abgegrenzen werden musste, lautete die Leitthese: Marc lebt ‚wie jedes andere Kind auch‘, so erzwingt Mme. Carette für sich und mit zunehmendem Alter auch aus Marc selbst das Bewusstsein, Marc ist ein ‚Nichtbehinderter mit individueller Eigenart‘, er besucht integriert die öffentliche Schule, erlebt Nachbarschaft und Freundschaft, und so spiegelt auch das Tagebuch diese Leitthese:

Erster Teil: ‚Marc vor der Schule‘. Zweiter Teil: ‚Wie die anderen‘.

Aber inmitten dieses täglichen Todes-Bezwingens bleibt eines unbe siegbar, die Aggression aufgrund der totalen Einsamkeit von Mme. Carette, die sich gegen ihren schweigenden Ehepartner richtet, nie direkt, sondern nur ver-

halten indirekt als Reflexion über die abgrundtiefe Verlassenheit inmitten ihrer Ehe, sie zieht sich wie ein roter Faden von der ersten bis zur letzten der insgesamt 257 Seiten hindurch:

„Ich frage mich, ob ich nicht dies alles für mich selbst geschrieben habe. Während unsere lange Prüfung meinen Mann im Laufe der Jahre im bedrückenden Schweigen verzweifeln ließ ...

Sie (die Autobiographie) zu schreiben hat mir gut getan ...“ (S. 9)

„Ich hätte gern mit jemandem gesprochen, aber mit wem? ...

Mein Gott, gibt es wirklich niemand, der zuhört? ... Wer kann auf dieser Welt zuhören? ...

Sein (des Menschen) schwerstes Problem ist das Bedürfnis, jemand zu haben, der als menschliche Seele zuhört. Der Mensch muss seine Gedanken jemandem anvertrauen können, wenn er sich bemüht, zu ergründen, warum er geboren ist, wie er leben soll und welches sein Schicksal ist. Es würde genügen, uns zuzuhören, denn jemand haben, der uns in Ruhe zuhört ... ist das tiefste Bedürfnis unserer Seele. Es genügte, wenn wir mit ihm sprechen würden, er verstände unsere innere Sprache, unser Entsetzen, unsere Auflehnung ... unsere Leiden ... Er würde sich nicht von uns abwenden.“ (S. 72/73)

„Jemand erzählen, der zuhört! Das war das einzige, was ich brauchte ... Sprechen können! Nicht allein sein ...“ (S. 235)

Unüberhörbar ist der Ruf nach einem Menschen, einem Prozessbegleiter. Nirgendwo – auf ihrem zwölf Jahre andauernden Weg – fand sie einen Menschen, um über Marc und sich selbst sprechen zu können. Damit verdeutlicht Mme. Carette einerseits eine ‚Behinderung der Nichtbehinderten‘, nämlich ihre Unfähigkeit, der Konfrontation mit Krisen standhalten zu können, und sie teilt andererseits die Erfahrung Hiobs aus dem Alten Testament, der angesichts seiner übereifrig tröstenden Freunde nur um eines bittet:

„Hören doch meiner Rede zu und lasst mir das Eure Tröstung sein!“ (Hiob 21, 2)

Zuhören allein vermag jene kathartische Funktion der Aggression auszulösen, der in Kapitel 4.2 nachgegangen wird.

3.2.1.6 Aggression (3) als Flucht vor der Wirklichkeit

Green, Hannah: Ich hab dir nie einen Rosengarten versprochen.
1973, 1977⁶, rororo TB 1978²

Amerikanischer Originaltitel: *I never promised you a rose garden*. 1964
Daten: Psychische Behinderung, Schizophrenie, erworben, Suizidversuch mit 16 Jahren

Mrs. Green, das Pseudonym für Johanne Greenberg, schreibt ihre Autobiographie als die der 16-jährigen Deborah Blau.

Vater: Kaufmann, Mutter: o. A.

Die Autobiographie der sechzehnjährigen Deborah, die, ausgelöst durch einen Suizidversuch, in eine psychiatrische Klinik eingewiesen wurde und dort durch die Arbeit mit der Psychotherapeutin Dr. Fried Heilung erfährt, wurde zunächst unter dem Aspekt ‚angemessener Prozessbegleitung‘ der Eltern Deborahs, des Ehepaars Blau, zur Veranschaulichung der Spiralphasen Ungewissheit (1) und Gewissheit (2) vorgestellt.

Hier soll sie als Beispiel für die Ausdrucksform der Aggression als Flucht vor der Heilung herangezogen werden. Deborah, die sich auf dem Weg zur Gesundung befindet und zunehmend die Grenzen zwischen Wirklichkeits- und Phantasiewelt zu unterscheiden gelernt hat, wird im Abklingen eines Anfalls, selbst noch in der Packung liegend, Zeugin der brutalen Misshandlung einer Mitpatientin namens Helen durch den Pfleger Ellis, der jene, die angebunden wehrlos in ihrer Packung aushalten musste, rücksichtslos ins Gesicht schlägt, bis sie Blut spuckt. Deborah, die das beobachtet, erlebt es als Symbolakt für die Ohnmacht aller Geisteskranken, sie handelt, verlangt über die Hierarchie von Schwester zu Stationsschwester zur Tagesoberschwester zum Stationsarzt angehört zu werden. Sie erlebt Abweisung, Misstrauen und nur zögernd die Erlaubnis, zum Stationsarzt vorgelassen zu werden. Seine typische Reaktion: die eines Gesunden gegen einen psychisch Kranken:

„Wir sind daran interessiert, jede Art von Brutalität hier zu beenden, wir können nicht einfach etwas ohne Beweis hinnehmen. Du warst in der Packung, weil Du erregt warst, nicht wahr? Vielleicht glaubst Du nur, etwas gesehen zu haben ...“ (S. 95)

Der Dialog zieht sich hin, endend mit „Ich werde mir eine Notiz machen“, ohne jedoch eine Bewegung in Richtung des Notizbuches zu tun; Deborah stellt die sogenannte ‚Behandlung Nr. 3‘ fest, eine Abart des alten ‚Schön – Schön‘, die dazu bestimmt war zu beruhigen, ohne zu verändern, zum Schweigen zu bringen, ohne zu verstehen, und Reibung durch Nichtstun zu beenden. Darüber musste Deborah mit ihrer Therapeutin, Frau Dr. Fried, reden.

Als sie von ihr vernehmen muss: „Bei Disziplinarangelegenheiten des Stationspersonals habe ich ebenfalls nicht mitzureden“, verzweifelt Deborah, fragt, ob jeder hier mit Nachnamen ‚Pilatus‘ heiße, fühlt sie sich auch von ihr nicht als glaubwürdiger Partner ernstgenommen und entlädt ihre Aggression:

„Was nützt mir Ihre Wirklichkeit, wenn Gerechtigkeit scheitert und Unehrlichkeit vertuscht wird und diejenigen, die Wort halten, leiden?

Helen hat ihr Versprechen wegen Ellis gehalten und ich auch.

Was ist denn Ihre Wirklichkeit wert?

„Hör mal‘, sagte Furü (Dr. Fried), ‚ich hab dir keinen Rosengarten versprochen. Ich hab dir nie vollkommene Gerechtigkeit versprochen ... und ich habe dir nie Frieden oder Glück verspro-

chen. Ich helfe dir, damit du selbst frei wirst, für alle diese Dinge zu kämpfen. Die einzige Wirklichkeit, die ich anzubieten habe, ist eine Herausforderung, und gesund sein heißt frei sein, sie anzunehmen oder nicht, auf welcher Ebene du auch immer dazu fähig bist. Ich verspreche niemals Lügen, und die Rosengartenweltperfektion ist eine Lüge ... “ (S. 96)

3.2.1.7 Aggression (3) als Weltverfluchung

Lefranc, Alain: Es lohnt sich zu leben. 1977

Französischer Originaltitel: *Le courage de vivre*. 1976.

Daten: Körperliche Behinderung, Querschnittslähmung, erworben; Sportunfall mit 19 Jahren.

Vater: o.A., *Mutter:* o.A.

Lefranc, der unter dem Aspekt fehlender Prozessbegleitung zur Veranschaulichung des EINGANGS-Stadiums I in der Spiralphase Ungewissheit (1) und Gewissheit (2) schon vorgestellt wurde, glaubte sich selbst am Tage seiner Entlassung aus dem Rehabilitationszentrum am ‚Ende der Reise eines Überlebenden‘. Es wurde auf der Grundlage der Theorie des Lernprozesses Krisenverarbeitung unsere Prognose gestellt, dass diese subjektiv empfundene Ende eines 1,5 Jahre andauernden Erkennungsprozesses bis zur Gewissheit (2) erst der Anfang einer emotionalen Verarbeitung im DURCHGANGS-Stadium II bedeutete.

Lefranc selbst kündigt diese aufbauende Spiralphase der Aggression. (3) – ihm selbst unbewusst – als antizipatorische Auseinandersetzung mit der Welt an in jenen ‚paar Minuten Zeit zur Vorbereitung auf die Begegnung mit der Welt der Gesunden‘, die ihm ‚zu oft grausam‘ erscheint. Und er gibt dieser Aggression noch in den letzten Minuten im Rehabilitationszentrum als Fluch Ausdruck:

„Ich werde sie verfluchen, diese Welt, ihre Hindernisse, ihre Blicke, ihre Blindheit und ihre Hast.

Ich werde sie jedes Mal verfluchen, wenn sie mir wehtut. Und dennoch weiß ich jetzt schon, dass ich keine Ruhe finden werde, bis ich in dieser Welt einen aktiven Platz errungen habe, der, und sei er noch so unbedeutend, gewiss irgendwo auf mich warten muss ... Weil es keine Behinderung gibt ... die einen Menschen daran hindern kann ... auf das Leben zuzuschreiten, und wenn er kriechen müsste, um nur einen einzigen Zentimeter voranzukommen.“ (S. 141)

Hierin kündigt sich massiv die Wiederaufnahme seines Lernprozesses Krisenverarbeitung an. Sie entspricht übrigens auch dem Originaltitel: ‚Le courage de vivre‘; ‚Der Mut zu leben‘, seinem Thema, mit dem er sich in der Biographie auseinander zu setzen beginnt, nicht aber dem irreführenden deutschen Titel: ‚Es lohnt sich zu leben‘, denn diese Erkenntnis wäre schon das Ergebnis des Lernprozesses Krisenverarbeitung im ZIEL-Stadium III der Spiralphase Annahme (6), Aktivität (7), Solidarität (8).

3.2.1.8 Aggression (3) als Zorn gegen Gott

Wilson, Dorothee: *Ich bat um Füße und er gab mir Flügel*. 1964

Amerikanischer Originaltitel: *Take my hands*. o.A.

Daten: Körperliche Behinderung, Querschnittslähmung, erworben; Verkehrsunfall der 20-jährigen Ärztin Dr. Mary Verghese.



Als junge Ärztin bleibt Mary Verghese am Krankenbett eines Studenten stehen, der infolge eines Unfalls nicht nur an den Beinen, sondern auch an den Armen gelähmt ist. Blass und verbittert fragt er abweisend: „Ach, Sie wollen mir wohl Ihr Mitgefühl ausdrücken, unterlassen Sie das!“ Sie will ihn dahin führen, anzuerkennen, dass auch er ‚Gott hat‘, und stößt auf seinen schärfsten, wütenden Zorn gegen Gott:

„Hat er mich liebgehabt, als er dies geschehen ließ? Genug, sprechen Sie mir nicht von Gott! Sie, die Sie gesunde Arme und Beine haben! ... Wissen Sie, wie das ist, gleichzeitig lebendig und tot zu sein? ...“ (S. 77)

Ein Jahr später trifft sie das gleiche Schicksal, Querschnittslähmung nach einem Unfall, und ihre Biographie umspannt alle Spiralphasen des Lernprozesses, auch sie muss durch die tobende Aggression als Zorn gegen ‚ihren‘ Gott, bis sie endlich nach Jahren die Solidarität (8) in der Rehabilitationsarbeit als selbst Rehabilitierte erreicht. Ihre Aggression schildert sie analog zu ihrem Patienten:

„Schicksal, Leben, Gott – man nenne es, wie man wolle – es war nicht gerecht! Sie hatte alles hingeben wollen, und jetzt hatte man ihr alles weggenommen. Es wäre viel besser gewesen, wenn sie gestorben wäre, statt nicht einmal halb lebendig zu sein.“ (S. 107)

„Warum? Warum? All ihre Gedanken kreisten um die Frage, die sie nicht loslassen wollte. Sie hieß nicht: Warum passierte mir das? Warum straft mich Gott so? Sondern: Warum bin ich nicht gestorben, da ich doch so nahe daran war?“ ... (S. 110)

„Hiob (Altes Testament) hatte erfahren, was Leiden war. Er hatte gelernt, zu sagen: ‚Tötet er mich, ich werde auf ihn warten.‘ Das war gar nicht so schwer; sie würde sich gern töten lassen. Aber sie musste sprechen lernen: ‚Tötet er mich nicht...‘“ (S. 111)

Diese ungesteuerten Aggressionsausbrüche zeugen einerseits von dem scheinbar ohnmächtigen Zurückgeworfensein auf sich selbst im Zustand totaler Verlassenheit angesichts von Existenzkrisen und andererseits von der erlösenden Funktion der Sprache „... und wenn ein Mensch in seiner Qual erstickte, gab ihm ein Gott zu sagen, was er leide.“ Aggression – in Kap. 3.2 als kathartische Funktion bezeichnet – schafft durch den vulkanartigen Ausbruch der Emotionen die Möglichkeit, sich zu ihr in Distanz zu begeben, das aber heißt – gemäß dem interaktionstheoretischen Ansatz – die personale Freiheit, sich zu sich selbst verhalten zu können.



3.2.2 Durchgangs-Stadium II: Verhandlung ‚Spiralphase 4‘

Der Vielfältigkeit in den Ausdrucksformen der Aggression (3), die gegen das eigene Selbst wie gegen das andere Gegenüber gerichtet, an acht unterschiedlichen Aggressionsobjekten veranschaulicht wurde, steht eine geringe Variation der Ausdrucksformen in der Spiralphase Verhandlung (4) gegenüber. In ihr drängen die in der Aggression freigesetzten emotionalen Kräfte zur Tat, greifen ungesteuert, fast süchtig jede noch so irreale Chance zur Veränderung des Unausweichlichen auf in der utopischen Hoffnung, wenn es schon keine endgültige Abschaffung gibt, so lässt sich doch noch etwas heraushandeln, nach dem Motto: „Wenn ich ..., dann muss doch ...“ Dazu wird alles auf eine Karte gesetzt, der höchste Preis gewagt bis zum letzten Einsatz im materiellen, geistigen wie geistlichen Ausverkauf, in der Regel ohne jeden Gewinn.

Die Biographienanalyse veranschaulicht die drei Grundmuster der Verhandlung (4) im Ärztewelt-Warenhaus, auf Wunder-Such-Wegen sowie als Doppelstrategie mit Ärzten und Wundern. Dazu der biographische Nachweis:

3.2.2.1 Verhandlung (4) als Ärzteshopping im Ärzte-Welt-Warenhaus

Taitl-Münzert, Irene: Jeder hat ein Gesicht. 1976

Daten: Geistige Behinderung, Mongolismus, angeboren.

Frau Taitl-Münzert schreibt als praktizierende Sonderschullehrerin und als Mutter von sieben Kindern, deren jüngste, Christina, mongoloid geboren; zum Anstoß wurde für sie dieser ‚Ratgeber‘ – „Mit Behinder-ten leben“.

Als ausgebildete und seit Jahren praktizierende Sonderschullehrerin reflektiert Frau Taitl-Münzert über ihre allzu lange Verhandlungsphase:

„Sollte geistig wirklich keine Hilfe möglich sein? – Sie besuchen täglich die Landesbibliothek Ihrer Stadt. Nach drei Monaten wissen Sie über den Mongolismus schon mehr als Ihr Hausarzt. ‚Wenn ich die Ursache kenne, weiß ich um die Auswirkungen und vielleicht um die Möglichkeit einer Therapie‘, sagen Sie sich. – Sagen Sie sich das wirklich – Sie auch – ?

Oder verfiel nur ich in den Fehler, mein Heil in der Medizin und nicht in der Pädagogik zu suchen, die ich ‚erlernt‘ hatte?

Während ich Spezialistenwissen sammelte, lag mein Kind zu Hause in einem Wiesengehege... So schuf ich meinem Kind zusätzlich eine Kaspar-Hauser-Situation, anstatt seine geringen Möglichkeiten mit immer neuen Sprechreizen zu wecken.“ (S. 39)

Frau Taitl-Münzert vergräbt sich derart in ihre Ursachen-Suche, dass sie ihre Arbeit als ‚wissenschaftlich‘ bezeichnet und eine – nicht veröffentlichte – Hypothese zur Erklärung des Mongolismus aus der ‚matriarchalischen Familiensituation‘ aufstellt. (S. 40)

„Mit meiner ‚Spekulation‘ wollte ich kämpfen gegen ein Schicksal, das ich nicht – noch nicht – kannte: aber als ich mir einen Einblick verschafft hatte in die Welt biologischer Rätsel, warf ich einen Blick zurück auf mein Kind, dem ich nicht geholfen hatte, für das die wertvollste Zeit pädagogischer Hilfe verloren war.“ (S. 42)

Resümierend appelliert sie in ihrem ‚Ratgeber‘ an alle Betroffenen und versucht damit, ihre ‚fehlerhaften‘ Erfahrungen weiterzugeben:

„Allen Eltern eines behinderten Kindes möchte ich sagen: Gehen Sie den Weg der kleinen Schritte, von Anfang an – haben Sie Selbstvertrauen, und seien Sie überzeugt, keiner kann Ihr Kind besser fördern als Sie ...!“ (S. 103)

„Warten Sie nicht auf das große Wunder! Es kommt nicht. Erleben Sie täglich mit Ihrem Kind die zauberhafte Zeit echter Zuwendungen; sie allein kann Wunder wirken.

„Zuwendung“ ist das Wunderwort in der Behindertenhilfe.“ (S. 104)

Verhandlung (4) als Ärzteshopping

Killilea, Maria: Karen. 1973

Amerikanischer Originaltitel: *Karen.* o.J.

Daten: Mrs. Killilea ist die Mutter der cerebral gelähmten Tochter Karen, der mittleren von drei Geschwistern.

Über ihre Verhandlungen im Ärzte-Warenhaus schreibt Mrs. Killilea, die Mutter der cerebral gelähmten Karen:

„Was aber Karen anging, waren es qualvolle Jahre vergeblichen Suchens gewesen, in denen wir immer wieder zwischen Hoffnung und Verzweiflung hin und her schwankten. Kreuz und quer durch die Staaten waren wir gereist und bis nach Kanada hinauf. Wir hatten die verschiedensten Kliniken und Krankenhäuser aufgesucht und dreißig der prominentesten Ärzte des Landes konsultiert. Auf Jahre hinaus hatten wir uns in Schulden gestürzt. Auch hatten wir Marie (die älteste Schwester) viel zu viel allein gelassen.

Und was war dabei herausgekommen?

Unsere Bodenkammer hatte sich mit kostspieligen und dabei wertlosen Bandagen und Apparaten gefüllt, die von Leuten verordnet waren, die nicht den moralischen Mut aufbrachten, uns ehrlich zu sagen: ‚Davon verstehe ich nicht genug‘“ (S. 35)

Als die Eheleute Killilea später zu einer Selbsthilfeaktion greifen (vgl. Kap. 3.3 ZIEL-Stadium III), erheben sie mittels Fragebogen bei 58 Eltern von Kindern mit cerebraler Lähmung die Daten:

„... dass nämlich jedes Elternpaar mindestens 14 Ärzte konsultiert hätte.“ (S. 105)

3.2.2.2 Verhandlung (4) als Wunderglaube auf Wunder-Such-Wegen

Carson, Mary: *Ginny. Eine Mutter gibt nicht auf.* 1973

Englische Originalausgabe: *Ginny. – A true story.* 1971

Daten: Körperliche Behinderung, Hirnverletzung, Unfallfolgen.

Mrs. Carson beschreibt ihre Situation, als Ginny, 6jährig, nach einer schweren Kopfverletzung, monatelang zu kämpfen hat, inmitten ihres sechsköpfigen Geschwisterkreises.

Als die Unfallmeldung sich wie ein Lauffeuer verbreitete und alle um das Überleben der von dem Lastwagen überrollten Ginny bangten, vereinigten sich alle, unabgesprochen, zu einer großen betenden Gemeinde:

„An diesem Abend waren die Kinder schwer zur Ruhe zu bringen. Jedes sprach sein besonderes Nachtgebet für Ginny ... Mutter... Vater... Brüder... und mehrere Nachbarn kamen. Es muss ihnen schwer gefallen sein, doch es tat gut, sie bei uns zu haben ... Den ganzen Abend ging es so weiter ..., doch alle diese Anrufe gaben uns einen gewissen Auftrieb. Jeder versprach zu beten, Messen lesen zu lassen, seine Kinder, die Schüler der Schule, beten zu lassen ... Ein Telegramm ... „Sind mit unseren Gebeten bei Ihnen. R.H. R.H. das waren die Anfangsbuchstaben des Namens von Hochwürden ... Nach kurzer Zeit waren es buchstäblich Millionen von Gebeten, die man uns widmete!“

Als Ginny außer Lebensgefahr, aber noch ohne jedes Bewusstsein Woche um Woche im Dämmerschlaf lag, ließen Verwandte und Freunde Nove-nen und Messen lesen:

„Viele ... ließen Messen lesen, aber einer der ergreifendsten Vorfälle ereignete sich, als eine der Sekretärinnen des Krankenhauses mich eines Tages auf dem Korridor ansprach; ... Ich weiß, dass Sie katholisch sind, hoffentlich ist es Ihnen recht, aber ich habe unserem Rabbi von Ginny erzählt und jetzt wird in unserer Synagoge für sie gebetet... ?“

Ich war tief gerührt. Was konnte der Sache der Ökumene förderlicher sein, als wenn alle Bekenntnisse ihre Gebete für ein Kind vereinigten.“ (S. 88)

Auch wenn Mrs. Carson hier in der Spiralphase der Verhandlung vor gestellt wird, kann man ihrer Biographie über Ginny nur gerecht werden, wenn sie zugleich als Zeugnis christlichen Glaubens interpretiert wird; dem versucht die Zitatauswahl zu entsprechen.

3.2.2.3 Verhandlung (4) als Doppelstrategie mit Ärzten und Wundern

Müller-Garnn, Ruth: ... und halte dich an meiner Hand. 1977

Daten: Geistige Behinderung, Hirnschaden, erworben, Pockenimpfreaktion im Alter von 10 Monaten.

Frau Müller-Garnn schreibt über das Familienleben mit ihrem 14jährigen Markus und den drei jüngeren Schwestern.
Vater: Akademiker, Mutter: 12 Jahre Berufstätigkeit o.A.

Es wurde schon darauf verwiesen, dass gut ein Drittel (27) aller Biographen zur Wallfahrt aufbrachen. Die Motive schwanken zwischen dem Hoffen auf Heilung und dem ausgeprägten Suchen nach Gemeinschaft, Ermutigung und Angenommensein in der nicht mehr richtenden und rechtenden ‚Solidarität der Leidenden‘.

Ruth Müller-Garnn schildert ihre ‚Reise nach Lourdes‘ in einem gesonderten Kapitel:

„... was uns bewog, trotz aller Bedenken diese abenteuerliche Reise anzutreten. Ich glaube, dass die Hoffnung, Markus könne geheilt werden, eine minimale Rolle spielte, ... Dass man so eine Wallfahrt aus einem religiösen Bedürfnis antreten könnte, hält man bei intelligenten Menschen für absurd.“ (S. 30/31)

Sie erlebt die Gemeinschaft der Leidenden, die Solidarität, als das sie Verwandelnde:

„Ich hatte vor unserer Fahrt in dem Buch über Lourdes gelesen, dass in Lourdes viele Wallfahrer schließlich nicht mehr um ihre eigene Gesundung oder die ihrer Angehörigen beten, sondern für ganz Fremde, und ich hatte gedacht, das mach ich bestimmt nicht: wenn ich schon ... Strapazen ... Reise ..., dann werde ich nur für Markus beten.

Und dann erlebte ich es: Ich kniete, ... und ich betete für ganz fremde Kranke. Für wenige Minuten war ich restlos frei von jedem Egoismus. Das war ein überraschendes und beglückendes Erlebnis ... (S. 35)

Wir kehrten nicht mit einem gesunden Jungen nach Hause zurück, aber mit neuen Kräften, ihn so, wie er ist, zu ertragen.“ (S. 36)

Neben zahlreichen anderen Verhandlungs-Versuchen ist wieder ein gesamtes Kapitel der ‚Reise nach Wien‘ gewidmet. Die Reise nach Lourdes hatte erstmals entdecken lassen, dass Markus Melodien nachtönte; so hatte die Familie alles zum Bau eigener Instrumente getan. Die Schwierigkeit lag darin, dass Markus als Schwerstbehinderter mit außergewöhnlich kraftvoller Motorik alle Instrumente demontierte und zerstörerisch zweckentfremdete, er sie aber andererseits als Stimulanz bei den schweren regelmäßigen Anfällen zum Durchatmen wohl brauchte. So fuhr die Mutter, angeregt durch eine Fernsehsendung, in ein ‚Institut nach Wien, das mit Musik heilt!‘ Sie zieht Bilanz:

„,Hatte das den Aufwand gelohnt?
Die weite Reise, das ... große finanzielle Opfer, den Urlaubstag von Georg für dieses magere Ergebnis?

Heute ist uns klarer als damals:

Wo wir auch hinfahren, was wir auch unternehmen, sehen oder lesen, nirgends gibt es das große Wunder, nie für diese schwerstbehinderten Kinder irgendwo Patentrezepte.

Es gibt nur Mosaiksteinchen. Manchmal in einem Buch ein Satz, der uns hilft, eine Anregung, eine Erkenntnis.“ (S. 90/91)

Zusammenfassend kann Ruth-Müller-Garnn Fazit ziehen:

„ ... dem ersten Schmerz folgt oft eine Art Fanatismus: Mein Kind muss gesund werden.

Ich will es nicht so. Ich will es gesund.

Und dann fährt man von Arzt zu Arzt oder auch von Wunderdoktor zu Wunderdoktor, gönnt sich selber und dem Kind keine Ruhe und ruiniert sich finanziell.

Wer darf solche Eltern verurteilen und kritisieren?

Wer handelt schon vernünftig, wenn er verzweifelt ist? Und diese Eltern sind ja alle verzweifelt.

Wenn sich nach einer gewissen Zeit kein Erfolg zeigt, dann folgt auf den Fanatismus oft die Resignation ...“ (S. 98)

Wenn dieser totale Einsatz um ‚Alles‘ sich irgendwann unwiderruflich in ‚Nichts‘ auflöst, zu einem Zeitpunkt, in dem die Karten materiell, geistig, geistlich verspielt sind, gibt es nur noch die abgrundlose Verzweiflung der Depression.

3.2.3 Durchgangs-Stadium II: Depression ‚Spiralphase 5‘

„Wozu ..., alles ist sinnlos?“ Sinnlos ist alles, was war und sinnlos wird alles das, was sein wird, so veranschaulicht die Biographienanalyse zwei Arten der Depression, die rezitierende über den bereits erlittenen Verlust und die antizipierende über den zukünftig drohenden Verlust; gemeinsam ist beiden das Moment der sogenannten Trauerarbeit.

3.2.3.1 Depression (5) als rezipierende Trauer über Aufgegebenes

Carlson, Earl: So geboren. 1960 (1973⁴)

Amerikanischer Originaltitel: *Born that way. o.J.*

Daten: Körperliche Behinderung, Hirnverletzung, athetoider Cerebral-Paralyse, erworben, verursacht durch Zangengeburt.

Earl Carlson schrieb seine Autobiographie als erwachsener praktizierender Arzt und Heilpädagoge.

Vater: Heizer in der Fabrik, Mutter: Näherin in Heimarbeit.

Earl Carlson, der als Mediziner und Pädagoge gleicherweise anerkannte Spezialist für spastische Krankheiten, eben dieser seiner eigenen Behinderungsart, greift schon im Titel seiner Autobiographie das Motto seiner Lebens-

und Lerngeschichte auf, die identisch mit dem Originaltitel lautet ‚So geboren‘, ‚Born that Way‘, – das war die beständige Antwort seiner Mutter auf argwöhnische Fragen der Nachbarschaft, das wurde bestimmend für sein, Nichtbehinderten-Bewusstsein‘:

„ich sei ‚eben so auf die Welt gekommen‘, blieb in meinem Geiste haften. Ich fragte mich manchmal verwundert, warum ich Mitleid erweckte, ich wusste ja nicht, dass ich abnormal war – es war alles ganz natürlich, denn ‚so war ich geboren‘“ (S. 11)

Die Lebens- und Lerngeschichte der Eltern, die sein Leben als ‚Nichtbehinderten-Dasein‘ prägten, schildert Carlson als unkomplizierte gesunde Bauern; anschaulich leitet er seine Biographie damit ein:

„Dieses Buch wäre nie geschrieben worden, wenn mein Eintritt in die Welt ebenso einfach und dramatisch wie der meiner Mutter vor sich gegangen wäre ... eine kräftige Bäuerin ... beim abendlichen Melken ..., sprang auf,

... ihre siebte Tochter...landete im Milcheimer... Vater... sechzehn Jahre alt ... als blinder Passagier nach Amerika...“ (S. 7)

So stellte er seine Eltern als Heizer in der Fabrik und als Näherin in der Heimarbeit vor, um zu verdeutlichen, dass die kärglichen Einnahmen keine Sondererziehung zuließen, im Gegenteil, die Selbstverständlichkeit der Armut war die Herausforderung für den Sohn, sich selbst beschäftigen zu müssen, niemand hatte Zeit, Geld und Ideen.

„Obgleich die Armut meiner Familie viele Entbehrungen mit sich brachte, habe ich sie nie bedauert, da sie mich vor dem behüteten Leben bewahrte, das die Überwindung meiner Hemmungen viel schwieriger gemacht hätte.“ (S. 14)

Sein Buch ist darum weniger seine Lebens- denn seine Lerngeschichte, das spiegelt das Inhaltsverzeichnis wider:

Kindheit / Schule / College / Arbeit ... / Medizinstudium ... / Studium ... / ... Klinik / Geistige Schulung / Jedes Leben hat seinen Zweck.

Trotz dieser glücklichen ‚sich selbst noch unbewussten‘ Kindheit kommt das Bewusstsein‘ seiner Behinderung auch über ihn. Eindrucksvoll anschaulich lässt er den Leser teilhaben an seiner rezipierenden Depression:

„Als ich das Jünglingsalter erreichte, wurde ich so befangen durch meine Behinderungen und so in mich gekehrt, dass ich auf meine Lehrer den Eindruck gemacht haben muss, ich sei geistig zurückgeblieben. Zum ersten Mal verstand ich nun wirklich, dass ich anders war als die anderen. Als ich sah, dass keiner meiner Schulkameraden so gehemmt war wie ich, begann ich mich zu fragen, ob vielleicht ein Fluch als Familienerbe auf mir ruhe. Ich verfiel in die Gewohnheit, über meine Behinderungen zu brüten, und sie schienen stetig schlimmer zu werden...“

Eltern ... führten mich von Arzt zu Arzt ... In der Schule befreite man mich vom Schreiben ... und auch vom Singen ..." (S. 26)

„Diese Absonderung von den anderen vermehrte nur mein Gefühl der Abgeschiedenheit von der übrigen Menschheit. In der Pause ging ich niemals mit den anderen ... hinaus ... Auf meinem Weg zur Schule ... schlug ich abgelegene Straßen ein, um zu vermeiden, gesehen zu werden. Mir schien es, als ob jeder, dem ich begegnete, nur über mich sprach und auf meine Behinderung hinwies; je verlegener ich wurde, desto schwerer war es, zu irgendeiner Art von Beherrschung zu kommen.“ (S. 26/27)

„Die Behinderten verzweifeln oft allzu leicht daran, die Ziele ihres Ehrgeizes zu erreichen, und so tritt eine psychologische Schwierigkeit zu ihren körperlichen Hemmungen hinzu ...“

Glücklicherweise vermochte ich durch die Hilfe meiner Freunde einige der Ideen ... in die Tat umzusetzen. Denn in diesem Alter muss ein Ausgleich zwischen der physischen und geistigen Tätigkeit eintreten, wenn ein Zusammenbruch vermieden werden soll.“ (S. 40)

Auch im Abschlusskapitel des Buches unter dem Thema ‚Jedes Leben hat seinen Zweck‘ erarbeitet er diesen seinen psychischen Lernprozess, seine erlittenen Kämpfe, um die Einstellung zu seiner Behinderung zu finden, noch einmal nachdrücklich als ein generelles Problem. Im Zusammenhang mit der Diskussion um die ‚Lösung ... des Berufsproblems ...‘ stellt er als ‚wichtigsten Faktor‘ die Erarbeitung seiner eigenen Haltung gegenüber seiner Behinderung heraus.

„Als kleines Kind ist der intelligente Spastiker glücklich, gleichviel, wie schwer er betroffen sein mag. Dem normalen Menschen tut er leid, so dass dieser sein Glück nicht verstehen kann. Aber der Spastiker ist eben ‚so geboren‘ und weiß zunächst nicht, dass andere von dem körperlichen Leiden frei sind, die immer sein Anteil waren. In dem Maße, wie er älter und seiner selbst mehr bewusst wird, besteht ernsthafte Gefahr, dass er ein sozialer Schädling wird, wenn er nicht sorgfältige Führung findet.“ (S. 167)

„Wenn der Spastiker unfähig ist, der Welt der Wirklichkeit trotz seiner Benachteiligung entgegenzutreten, fällt er der Verzweiflung anheim, und sein einziger Wunsch geht dahin, ein Leben fern von der Gesellschaft in einer eigenen Welt zu führen. Das gewöhnliche Ergebnis ist geistiger und körperlicher Verfall oder im besten Fall eine ungesunde Haltung dem Leben gegenüber.“ (S. 167/168)

Kaum deutlicher kann die Priorität des psychisch-sozialen Lernens vor dem physikalischen Training herausgestellt werden, und deutlich erkannte schon Earl Carlson das Kernproblem: „Er (wird) ein sozialer Schädling, wenn er nicht sorgfältige Führung findet“, mit anderen Worten: Der Behinderte wird ein sozial isolierter, wenn er nicht angemessene Prozessbegleitung erfährt.

3.2.3.2 Depression (5) als antizipierende Trauer über Aufgeben-Werden

Ruppert, Johanna: Warum gerade ich? 1972

Daten: Geistige Behinderung, Mongolismus, angeboren, Johanna Ruppert schreibt als Mutter ihrer 14jährigen mongoloiden Tochter Gabi, der jüngeren von zwei Schwestern.

Vater: selbständiger Kaufmann, Mutter: Sekretärin.

Johanna Ruppert erleidet als Mutter eines mongoloiden Kindes die antizipierende Trauerarbeit über das zukünftige Aufgegeben-Werden ihrer heranwachsenden, zu der Zeit der einsetzenden Depressionen neunjährigen Tochter. Sie erkennt das Kernproblem ihres ‚permanenten Leidens‘ in der Isolation geistig behinderter Menschen in dieser Gesellschaft:

„Was wird aus diesem Kind, wenn ich einmal nicht mehr bin?“ (S. 220)

Und in den ausbrechenden Depressionen träumt sie ungefähr ein Jahr hindurch immer wieder den gleichen Traum, ihren Alptraum, der hilfebedürftigen Tochter nicht helfen zu können:

„In einem glasklaren großen Wasser treibt hilflos Gabi. Vom Ufer aus sehe ich das Kind und springe ihm nach. Ich schwimme wie eine Besessene, mal über, mal unter Wasser, um das Kind zu fassen, aber ganz dicht bei ihm, entgleitet es mir wieder.

Ich sehe in dem klaren Wasser ganz deutlich Gabis angstvoll geweiteten Augen, und sie streckt mir ihren Arm entgegen, doch nie erreiche ich sie. Es ist eigenartig, dass sich bei der gleichen Handlung jedes Mal der Ort verändert.“ (S. 221/222)

Sehr anschaulich wird die antizipierende Trauerarbeit der Mutter im Traum offenbar, er gewährt dem bisher Verdrängten Raum, kann das zukünftige Aufgegeben-Werden der Tochter und die lähmende Ohnmacht der Mutter zu lassen. Dadurch eröffnet der Traum Einblick in die bis dahin unbewussten Auslöser der langanhaltenden Depression und macht deren Verarbeitung möglich.

Depression (5) als antizipierende Trauer

Carette, Jeanine: Ich hab' dich auf die Welt gebracht. 1974

Französischer Originaltitel: *Té mettre au monde.* 1973

Daten: Körperliche Behinderung, Muskelschwund, angeboren.

Madame Carette schreibt über ihren 12-jährigen Sohn Marc, den ältesten von drei Geschwistern.

Vater: Arbeiter, Mutter: Fabrikarbeiterin.

Mme. Carette durchleidet den antizipierten Tod ihres Sohnes Marc seit jener Gewissheit über das fünf Monate alte Baby, dem angesichts des fortschreitenden Muskelschwundes nur eine Höchstlebensdauer bis zum zweiten Lebensjahr vorausgesagt wurde und der als Zwölfjähriger immer noch im täglichen Angesicht des Todes, begleitet von seiner Mutter, lebt und kämpft. Sie schreibt:

„Der nächste Tag war für mich ein schlimmer Tag! In dieses unsägliche Leid zurückgestoßen, ließ ich mich von Zweifel und Auflehnung überwältigen: ... Warum ... warum er... warum wir... warum ich?... Wozu kämpfen?... Nichts, ... ob ich kämpfte oder nicht, Marc würde sterben, und im Grunde wohnte ich seit dem Tag seiner Geburt seinem langen Dahinsiechen bei, Marc! ...

Weiter in ihm nur ein Kind wie die anderen sehen?... Das war die einzige Chance ... Um ihn glücklich zu machen, musste man mit dem Leben fortfahren, genau so, als ob es diesen Tag, den 28. Juli niemals gegeben hätte ...“

Aus einem Brief an die Ärztin:

„Ich bin nicht verzweifelt; ich habe großen Kummer, das ist etwas anderes. Aber ich schwöre Ihnen ... Marc bis zum Ende glücklich zu machen. Sollte es anders sein, verbräuchte ich den Rest meines Lebens mit dem Gefühl, nicht erfüllt zu haben, was von mir als Wichtigstes verlangt worden ist.“ (S. 240/241)

Gemeinsam ist allen Depressionen, dass sie die tiefverwurzelten Emotionen der Trauer erleben, um sie sich lösend und los-lassend verarbeiten zu lernen. So wird aus der Abkehr von allen nach außen gerichteten irrealen Hoffnungen und dem Abschiednehmen von der verleugnenden Utopie in der Trauerarbeit der Depression (5) die nach innen gerichtete Einkehr der Begegnung mit sich selbst, aus der heraus der zukunftsorientierte Anfang des dritten und letzten handlungsorientierten ZIEL-Stadiums III im Lernprozess Krisenverarbeitung erwachsen kann.

3.3 Ziel-Stadium III: reflexiv-aktional selbstgesteuerte Dimension

- Annahme (Spiralphase 6)**
- Aktivität (Spiralphase 7)**
- Solidarität (Spiralphase 8)**

Das ZIEL-Stadium III ist das Endstadium des Lernprozesses, in dem die Verarbeitung der Krise als angemessene soziale Integration sichtbar wird. Als solches soll es als Einheit vorgestellt werden. Kennzeichen für das ZIEL-Stadium III ist das primär selbstgesteuerte handlungsrelevante Verhalten unter voller Verfügbarkeit der Kognitionen und Emotionen; die Selbststeuerung entdeckt sich bereits in den Personalpronomen des Ausdrucksverhaltens: So steht am Anfang der intrapersonale Prozess der Annahme (6), mit dem Bewusstsein „ICH erkenne jetzt erst ... !“, aus ihm entwickelt sich die nach außen gerichtete interaktionelle Aktivität (7) „ICH tue das ... !“, die schließlich zum sozialen Prozess der Solidarität (8) „WIR handeln ... !“ fähig wird.

Es mag ein außerordentlich interessantes Ergebnis der Biographienanalyse in Bezug auf das Erreichen dieses ZIEL-Stadiums III vorangestellt werden: Von den insgesamt 60 Biographen wurde es nur von knapp 50% erreicht, wobei 40% in der Spiralphase Annahme (6) stehen blieben und nur eine Minderheit von 20% die letzten Spiralphasen Aktivität (7) und Solidarität (8) erreichte. Hier



Spirale – Symbol der Seelenreise

Pilger Sudama – begleitet von Spiral-Erscheinungen der Natur –
auf dem Erleuchtungspfad zur goldenen Stadt Krishnas, Punjab, Indien 18. Jh.

liegt der entscheidende Ansatzpunkt zur Krisenintervention, für deren Anwendbarkeit Teil III im Rahmen des Weiterbildungssystems ein Modell aufzeigen wird. Die Biographienanalyse hat keinen Zweifel daran gelassen, dass alle Betroffenen, also auch die auf dem Lernweg stehengebliebenen 50%, das ZIEL-Stadium III hätten erreichen können, wenn sie durch Prozessbegleitung zumindest den Ansatz zu einem Lernweg hätten finden können. Dabei darf nicht übersehen werden, dass das Faktum der Niederschrift einer Biographie ja selbst schon in gewissem Sinn eine Handlung, eine Aktion ist. Die Kriterien dieser Zielphase orientieren sich jedoch nicht an vorfindbaren Produkten, sondern an der Qualität des Verarbeitungsprozesses, wobei deutlich wurde, dass 50% der Biographen unbewusst in dem DURCHGANGS-Stadium II stehengeblieben sind; sie suchten gerade mit dem Schreiben ihrer Biographien im fiktiven Leser den Ersatz-Prozessbegleiter und muteten ihm ihre Biographien als Ausdruck ihrer Aggression oder Depression zu, um sich von dem Dialog selbst die Krisenverarbeitung zu erhoffen. Noch problematischer wird das Problem autonomer Bewältigung des Lernens oder mangelnder Prozessbegleitung, wenn festgestellt werden muss, dass das Sample der 60 Biographen nur einen verschwindend kleinen Teil der Gesamtzahl der Behinderten ausmacht, deren angemessener Krisenverarbeitungsprozess aber nicht erfahrbar wurde. Selbst wenn man geneigt sein sollte, die Anzahl der beruflich Integrierten als Maßstab für soziale Integration zu nehmen, wäre auch diese Zahl verschwindend klein; im übrigen ist aber der Tatbestand Berufstätigkeit absolut kein Indiz für selbstgesteuerte Handlung, berufliche Integration ist nicht identisch mit sozialer Integration (vgl. dazu Kap. 3 Faktoren im Lernprozess, Kap. 3.1.2 bei Helen Keller, Kap. 3.1.3 bei Christy Brown).

Exemplarisch für den biographischen Nachweis des ZIEL-Stadiums III soll zunächst anhand der folgenden Auswahlkriterien die ‚angemessene‘ Krisenverarbeitung vorgestellt werden: es handelt sich um eine Biographin, deren wirtschaftliche Lebensbedingungen eher unter als über dem Durchschnitt liegen und die eine Darstellung ihrer Interaktion im gesamten sozialen Kontext von Eltern, Geschwistern, Nachbarschaft, Institutionen gibt. Dem soll abschließend ein ‚unangemessener‘ Krisenverlauf gleicher Behinderungsart gegenübergestellt werden.

3.3.1 Ziel-Stadium III: Angemessene Krisenverarbeitung

Killilea, Marie: *Karen*. 1973

Amerikanische Originalausgabe: *Karen*. o.J.

Daten: Mrs. Killilea schreibt als Mutter der cerebral gelähmten Tochter Karen, der mittleren von drei Geschwistern.

Vater: Angestellter, Mutter: ohne Beruf.

Zur Kennzeichnung der Gesamtsituation als Durchschnittsfamilie mittlerer Bedingungsfaktoren ist bemerkenswert, dass beide Eltern keine akademische Lerngeschichte aufweisen, der Vater ist Angestellter in einem Büro, die Mutter ohne Berufsausbildung, beide verfügen über keine Statussymbole, weder materiell, da sie ohne Komfort eines eigenen Hauses oder Autos leben, noch sozial, indem sie weder Mitglieder eines Vereins oder einer gesellschaftlichen Gruppierung sind, noch über einflussreiche Freunde verfügen. Es handelt sich um eine normale Angestelltenfamilie mit mittlerem Einkommen bei drei eigenen Kindern und einem Pflegekind.

Die Darstellung des Lernweges Krisenverarbeitung vollzog sich – wie auch bei allen anderen Biographen – autodidaktisch mit der Besonderheit, dass die Eltern Killilea zu jenen 20% der 60 Biographen gehören, die bis zur Spiralphase Solidarität (8) vordrangen und diesen Krisenverarbeitungsprozess im gesamten familiären und außerfamiliären Kontext vollzogen. Demzufolge wird das ZIEL-Stadium III in seinen aufeinander folgenden Phasen Annahme (6), Aktivität (7), Solidarität (8) in Beziehungsstrukturen analysiert und vorgestellt: bei den Eltern, bei Karen als Betroffener, bei den Geschwistern, bei der Nachbarschaft, beim Kindergarten.

Zur Genesis des Krisenverlaufs skizzenartige Fakten:

Das EINGANGS-Stadium I dauerte ‚zweieinhalb qualvolle Jahre vergeblichen Suchens‘ von der Ungewissheit (1) eines wehrlosen Alpdrucks (S. 24) bis zur Gewissheit (2) ‚Verdacht auf spastische Paralyse‘ (S. 25), ‚ein Kind mit einer Gehirnlähmung wird weder jemals aufrecht sitzen, noch gehen, noch seine Hände gebrauchen können‘ (S. 26), ... auch jegliche geistige Entwicklung ist ausgeschlossen.‘, ... Das war das Todesurteil über Karen’s geistige Fähigkeiten ...‘ (S. 29).

Der Aggression (3) folgt die Verhandlung (4); sie hatte die Familien infolge der Konsultation ‚von 23 der prominentesten Ärzte des Landes, kreuz und quer durch die Staaten bis nach Kanada hinauf‘ auf Jahre hinaus total verschuldet, ja an den Rand des wirtschaftlichen Ruins gebracht (S. 35) und der

Depression (5) Raum gegeben: „Daheim herrschte Dunkelheit vor, weil wir täglich von neuem gegen Müdigkeit und Entmutigung ankämpfen mussten ... !“ (S. 119), aus der dann die Erkenntnis als Annahme (6), Aktion (7) und Solidarität (8) erwuchs, zusammengefasst in der These:

„Selbstmorde, zerrüttete Ehen, alkoholische Exzesse und tiefe seelische Depressionen ... das waren die Folgen davon, dass der Staat und die Gesellschaft die gehirngelähmten Menschen ihrem Schicksal überließen. Wir gelangten sehr bald zur Erkenntnis, dass die Paralysis cerebri ein soziales Problem ist und jeden Menschen angeht.“ (S. 121)

Wie sich dieses ZIEL-Stadium in seinen einzelnen Spiralphasen aufbaute, soll nach den vorgenannten Auswahlkriterien im sozialen Kontext analysiert werden.

3.3.1.1 Angemessene Krisenverarbeitung bei den Eltern

Der Lernweg der Eltern Karens im ZIEL-Stadium III wird hier weniger um ihrer spektakulären Erfolge willen detailliert dargestellt, als vielmehr wegen des aus sich selbst erwachsenden Lernens, das einerseits in die Mühsal einer Entwicklung ohne Prozessbegleitung Einblick gewährt, andererseits den Erfolg einer angemessenen Krisenverarbeitung als soziale Integration aller Betroffenen aufzeigt:

Spiralphase 6: Annahme

Angesichts aller negativen Urteile, des Todesurteils über Karen im physischen und geistigen Sinne, wuchs die Erkenntnis aus der Diagnose eines der 23 konsultierten Ärzte, der der ‚Lernfähigkeit‘ Karens eine Chance gab: „Karen ist ein prächtiges gesundes Kind mit einer Gehirnlähmung ...“ (S. 46), „aber wie man normale Kinder auch erst geistig schulen muss, so muss und kann das gehirn-gestörte Kind körperlich geschult werden ...“ (S. 50), „... man kann ihm alles beibringen.“ (S. 51). „Das wichtigste in dieser physikalischen Behandlung sind die persönlichen Schwierigkeiten, die nicht nur Karen, sondern die gesamte Familie betreffen, denn Karens Verhalten ihrer Umwelt gegenüber wird davon bestimmt, wie die Menschen, die sie täglich um sich sieht, sich ihr gegenüber verhalten.“ (S. 53). Daraufhin fasste der ‚Familienrat‘ nach zweieinhalb Jahren des Suchens den Beschluss, „Karen nicht mehr als problematisch anzusehen“; und stellte in ‚Richtlinien‘ zusammen, wie sich dieser Beschluss auf jeden einzelnen der Familie auswirken würde. Die Verhaltensmaßregeln lauteten, gekürzt zusammengefasst:

„1 Karen ist ein Kind wie jedes andere Kind auch.

2 Wir wollen nie vergessen, es gibt viele Menschen, die gehandicapt sind trotz beweglicher Glieder, infolge falscher Maßstäbe und anderer Ursachen.

3 Karen sollte Mitgefühl erfahren, aber nie bemitleidet werden.

4 Karen sollte keine Bemutterung erleben und keine sie verunsichernde Angst spüren.

5 Karen sollte ein selbstständiges Mitglied in unserer Gesellschaft werden, dessen Selbstvertrauen durch nichts zu erschüttern sein sollte.

„Und deshalb wollten wir von jetzt an nie mehr davon sprechen, dass Karen eine Gehirnlähmung habe, sondern höchstens zugeben, dass sie noch an deren Folgen litt.“ (S. 54)

Diese Thesen des Richtlinienkatalogs lauten: Karen ist für uns nichtbehindert, Karen ist darum wie jedes andere Kind, denn *sogenannte Behinderte und Nichtbehinderte sind gleich*. Die Annahme heißt also: Wir akzeptieren die Gehirnlähmung in ihren Folgen, und wir erkennen erst jetzt, was mit ihr und nicht gegen sie zu tun ist. Die Eltern unterstellen sich und die Familie nach Maßgabe dieser 5 Verhaltensmaßregeln u.a. einem über Jahre andauernden täglichen Training von 4 mal 1 Stunde Physiotherapie, das den Lebensabschnitt bis zum 8. Lebensjahr umspannt, nachdem es 2,5 Jahre nach Karens Geburt eingesetzt hatte.

Spiralphase 7: Aktivität

Die Aktionsphase: „ICH tue das ... !“ beginnt für die Eltern Killilea inmitten der ersten kleinsten Fortschritte Karens bei der Physiotherapie.

„Als Karen allmählich etwas beweglicher wurde, kamen Jimmy und ich, wenn wir uns über ihre Fortschritte unterhielten, immer häufiger auf die vielen gelähmten Kinder und deren Eltern zu sprechen, denen wir in jenen trübseligen zweieinhalb Jahren unserer vergeblichen Suche nach Rat und Hilfe begegnet waren.

„Es muss hier in Westchester noch viele solcher Fälle geben“, meinte Jimmy.

„Warum tut man nichts für die?“

„Wenn man nur herausfinden könnte, wie viele es sind, dann könnte man vielleicht etwas tun“ erwiderte ich.

„Warum versuchen wir's nicht?“ entgegnete er.“ (S. 84/85)

Das war der Startschuss, dem sofort die Tat folgte. Interessanterweise beginnt die Spiralphase Aktivität (7) auf S. 84, also schon nach dem ersten Drittel der Biographie, und beschreibt in den folgenden zwei Dritteln bis zur S. 256 die faszinierenden Entwicklungen und Auswirkungen bis zur Solidarität (8). Hier sollen skizzenartig die Schritte dieses beispielhaften Weges vorgestellt werden, während im nachfolgenden Abschnitt seine Auswirkungen auf die Betroffene, ihre Geschwister, Nachbarn und den Kindergarten zu analysieren sind.

Schritt 1 Gespräch mit dem Leiter des Gesundheitsamtes. Jimmy sucht den Leiter des Gesundheitsamtes auf, der sich nach langen Verhandlungen zur Hilfe bereit erklärt, unter der Voraussetzung, dass Jimmy selbst die Suche verantwortlich in die Hand nimmt; da noch keine statistischen Erfassungen vorliegen, müsste Jimmy die Liste selbst zusammenstellen, aber man

- werde die Karteikarten der Betroffenen (Fälle cerebraler Lähmung und Encephalitis) sowie der behandelnden Ärzte heraus suchen lassen.
- Schritt 2 Auflistung der Adressen von 270 Namen sowie Institutionen.* Anhand der Karteikarten sowie eigener Nachforschungen in Adressbüchern werden die 270 Namen von Betroffenen sowie Orthopädie-Kliniken, Werkstätten und Fachleuten zusammengestellt.
- Schritt 3 Entwurf eines Musterbriefes über Sinn und Zweck der Nachforschungen.* Er wird dem Leiter des Gesundheitsamtes zur Begutachtung vorgelegt.
- Schritt 4 Versand von 270 Musterbriefen und Abfassung weiterer 52 Briefe.* Mrs. Killilea tippt innerhalb von 3 Wochen – neben täglich 4 x 1 Std. Physiotraining sowie Haushalt und Kinderbetreuung – die Briefe versandfertig.
- Schritt 5 Rücksprache mit dem Chefredakteur des Zeitungsverlegers.* Verhandlungen über kostenfreie Information, Aufklärung, Werbung.
- Schritt 6 Erste Zeitungsanzeige:* „Rat und Beistand für alle, die an einer Gehirnlähmung leiden. Wer sich dafür interessiert, wende sich an Mrs. J.H. Killilea, Adresse, Tel“ (S. 86)
- Schritt 7 Telefon- und Brief-Kontakte auf die Anzeige.* Erste Kontaktketten als Reaktion auf die Zeitungsanzeige, darunter Fälle, in denen aufgrund der Anzeige nach 9 Jahren zum ersten Mal über das gehütete Familien-Problem mit einem anderen Menschen gesprochen wird.
- Schritt 8 Rückmeldung auf die 270 + 52 Briefe.* Das Ergebnis entsprach der statistischen Rücklaufquote von 5%: Nach einem Monat waren insgesamt nur 12 Antworten eingetroffen, nach 8 Monaten waren davon insgesamt nur 6 Fälle als cerebrale Lähmung ermittelt; weitere 52 Fälle wurden bekannt durch andere zusätzliche Nachforschungen, insgesamt also 58 Fälle der Paralysis cerebri P.C., die sich auf den ganzen Landkreis Westchester verteilten und die vermuten ließen, dass es in Westchester noch viel mehr gehirn-gelähmter Menschen gab. (S. 89)
- Schritt 9 Umfrage durch Fragebogenerhebung.* In allen schon bekannten 58 Fällen von Gehirnlähmungen sowie weiteren Personen, die sich mit Killileas in Verbindung setzten, wurde ein Fragebogen zugeschickt; das alarmierendste Ergebnis war, dass jedes Ehepaar mindestens 14 Ärzte bereits konsultiert

hatte – Spiralphase Verhandlung (4) – und 99% aller Fälle weder behandelt noch unterrichtet, eine große Anzahl aber in Irrenhäusern untergebracht worden war. (S. 105)

Schritt 10 Öffentlichkeitsarbeit durch wöchentlich einen Zeitungsartikel. Aufgrund der Rückmeldungen anlässlich der Fragebogen wurde eine Informations- und Aufklärungskampagne gestartet, in der wöchentlich ein ausführlicher Zeitungsartikel zum Thema Gehirnlähmung erschien. (S. 89)

Spiralphase 8: Solidarität

„WIR handeln ...!“ Das war angesichts der ins Uferlose ansteigenden Telefon-, Brief- und Gesprächs-Kontakte die einzige Chance, um nicht nur individuell, sondern solidarisch und verändernd, wirkliche Arbeit leisten zu können.

Schritt 11 Planung der Gründung einer Organisation. Rückmeldungen und Fragebogenerhebung hatten soviel unnötige Leiden und Sorgen offenbart, dass die Notwendigkeit zur Gründung einer Organisation zwingend wurde: diese Menschen brauchten eine Plattform, um den ‚Leuten mit Tatsachen zu kommen und dadurch dem so weit verbreiteten Ammenmärchen über die P.C. den Garaus zu machen.‘ (S. 94)

Schritt 12 Briefkontakte zu anderen Elterngruppen in den USA. Durch gezielte Nachfrage erfahren die Killileas Adressen anderer Elterngruppen in den USA, sie schreiben sie an, um Hilfe für die Gründung ihrer Organisation zu erhalten.

Schritt 13 Vorarbeiten im Team mit Gesundheitsamt, Zeitungen, Rundfunk und Fernsehen zum Werbefeldzug ‚Organisationsgründung‘. Ermutigt durch die aufgebauten Kontaktstellen, erschrocken über die Ergebnisse der 58 Fragebogen, erfahrener durch die Briefkontakte zu anderen Elterngruppen, besuchten die Killileas erneut den Leiter des Gesundheitsamtes und erbaten seine Unterstützung zum ersten Treffen in der Landeshauptstadt White Plains, um dort die Organisation gründen zu können.

Schritt 14 Gründung der ‚Organisation P.C. Westchester‘. Der Erfolg in Zahlen: Die Organisation zählte 117 Mitglieder. Sämtliche Zeitungen berichteten, der Rundfunk brachte Reportagen. Die Anerkennung als Körperschaft wurde beantragt. (S. 109)

Schritt 15 Beschluss zur Eröffnung einer Spezialklinik. Mit der Anerkennung als offizielle Körperschaft hatte die Westchester-

Gruppe die Lizenz zur Einrichtung einer Spezialklinik erworben. Der Beschluss wurde gefasst, die Gruppe handelte: Planung, Durchführung und Finanzierung liefen eigenverantwortlich zusammen (S. 125). Ein Propagandafeldzug begann: Filmgesellschaften, Rundfunksender, Fernsehstudios, berühmte Persönlichkeiten stellten sich in den Dienst der Sache, die NEW YORK TIMES brachte eine kleine Anzeige: „Wir baten um Weihnachtspostkarten, die in den Schulen und Kliniken verteilt werden sollen“. Die Bilanz: „Das amerikanische Volk ... (schickte) den KAREN in unserem Land 68 Millionen Weihnachtspostkarten“. Der Erfolg des Propagandafeldzuges versprach die erhofften erforderlichen 5 Millionen Dollar für Forschungsarbeiten zur Vervollkommenung der Behandlungsmethoden, für Ausbildung des Personals, für Bau und Einrichtung der Klinik. (S. 351)

- Schritt 16 Zusammenschluss sämtlicher 16 Elterngruppen der P.C.* Eine fast selbstverständliche Folge wurde der Zusammenschluss im Staate New York zur „NEW YORK STATE CEREBRAL PALSY ASSOCIATION, Inc.“ (S. 112)
- Schritt 17 Gründung einer staatlichen Organisation der P.C.* Offizielle Anerkennung wurde dem Zusammenschluss der P.C.-Gruppen zwei Jahre später zuteil, als sie als staatliche Organisation den Zusammenschluss aller Gruppen und Verbände statuierte zur „UNITED CEREBRAL ASSOCIATION“ (S. 219) Die Mitgliedschaft der zweiten Jahresversammlung zählte 400.
- Schritt 18 Gründung einer nationalen Gesundheitsbehörde der P.C.* Im Anschluss an die erste nationale Paralysis-cerebri-Tagung mit 12.000 Besuchern und Fachärzten aus 18 Ländern erfolgte die Gründung einer „NATIONALEN GESUNDHEITSBEHÖRDE“, die der Linderung der Not Gehirngelähmter diente. Mrs. Kililea besuchte an 4-5 Tagen der Woche als Vertreterin der P.C.-Gesellschaft im Staate New York die Mitglieder der Regierung, um sie über die 22.000 gehirngelähmten Kinder aufzuklären. (S. 228)

Die Faszination dieses Lernweges verleitet vielleicht dazu, ihn vordergründig nur unter dem Gesichtspunkt der nachweisbaren Leistungen und Erfolge zu sehen. Ziel der Darstellung sollte demgegenüber die exemplarische Entwicklung der einzelnen Schritte sein, die von Schritt 1 bis Schritt 15 ausschließlich aus der Phantasie, der Gestaltungskraft, dem Engagement Einzelner in Akti-

vität (7) wie aus Gruppen in Solidarität (8) erwachsen und schon allein darin – losgelöst vom verstärkenden Ergebnis – ihr Ziel erreichten: mit der Krise eines gehirngelähmten Kindes zu leben und zu lernen; d.h., sie zu gestalten und sich darin selbstbestimmend und sinnvoll als verantwortlicher Teilnehmer am Ganzen zu erfahren, das ist Ausdruck der sozialen Integration, ist Glück!

3.3.1.2 Angemessene Krisenverarbeitung bei dem Betroffenen

Es ist nun zu untersuchen, wie sich die Krisenverarbeitung des ZIEL-Stadiums III mit den von den Eltern erlernten Spiralphasen der Annahme (6), der Aktivität (7) und der Solidarität (8) auf das betroffene gehirngelähmte Kind, auf Karen selbst, auswirkt; dabei muss sich die Analyse begrenzen auf den von ihrer Mutter biographisch erfassten Lebensabschnitt der ersten acht Lebensjahre.



Spiralphase 6: Annahme

Einleitend sei erwähnt, dass alle Biographien übereinstimmend eines dokumentieren: es ist für ein Kind überhaupt kein Problem, behindert zu sein; dies ist eine gegebene Selbstverständlichkeit, mit der es sich arrangiert. Ein Problem entsteht erst in dem Maße, wie das Kind durch das ihm unverständliche Verhalten anderer darauf aufmerksam wird, dass irgendetwas mit ihm nicht stimmt, anders ist als bei anderen. Entscheidend abhängig ist das Kind dabei von dem Verhalten seiner Eltern als unmittelbaren Bezugspersonen; durch sie bekommt es seine Verhaltensmodelle, seine Normen- und Wertvorstellungen.

Entsprechend dem Beschluss des Familienrates und den daraus folgenden Richtlinien der Verhaltensregeln erlebte Karen eine Welt, in der sie wie jedes andere Kind gleichberechtigt mit ihrer individuellen Eigenart, jenen Folgen einer Gehirnlähmung, selbstverständlich ihren Platz hatte. Wie sich das im Verhalten des Kindes Karen widerspiegelt, sollen einige Begebenheiten schildern, zunächst im Hinblick auf die Annahme (6):

Karen, 3 Jahre alt, wird von ihrem Arzt untersucht und erlebt anschließend die Erstuntersuchung ihres 3 Monate alten Bruders, als dessen „Vizemutter“ sie sich selbst versteht. Mit der größten Selbstverständlichkeit fragt das Kind Karen den Arzt: „Hat Rory auch eine Gehirnlähmung?“ Als die unbefangene Frage, von dem Erschrecken und Erstaunen der Eltern begleitet, vom Arzt verneint wird, äußert das Kind seine unbändige Freude und drückt den Bruder herzlich an sich. (S. 94)

Karen, 5,6 Jahre alt, sitzt mit den Eltern und einem fremden Mitreisenden an einem gemeinsamen Tisch im Speisewagen: der Fremde befragt sie nach

dem Reiseziel, Karen antwortet: „Ich fahre nach X, um mich von Dr. B. untersuchen zu lassen. Ich habe nämlich eine Gehirnlähmung, und der behandelt mich, damit ich schneller gehen lasse. Kennen Sie irgendeinen Menschen, der eine Gehirnlähmung hat?“ und sie sprach mit ihm in der unbefangenen selbstverständlichen Weise über ihre individuelle Eigenart, wie sie sich am Ende des Gesprächs als größten Wunsch von dem Fremden eine Klistierspritze und eine Puppe wünschte. (S. 103)

Karens erster Tag in einem Regel-Kindergarten wird durch ihr Erscheinen mit Krücke und Schienen zur interessantesten Angelegenheit; jeder möchte sehen, was er schon weiß. Nachdem Mutter und Kindergärtnerin die Kinder auf Karen gemeinsam vorbereitet hatten, erklärte Karen sachkundig auf die direkten Fragen der Kinder, ob ihre Beinschienen am Knie nicht zu stramm säßen, dass ihre Schienen an derselben Stelle, wo die Beine der anderen Gelenke hätten, auch welche habe, und fügte dann hinzu: „Ich habe nämlich eine Gehirnlähmung, weißt Du, und zwar gehöre ich zum spastischen Typ. Aber habt Ihr noch gar keinen Hunger? Ich würde jetzt schrecklich gern etwas essen!“ (S. 101)

In der gleichen sachlichen und selbstbewussten Einstellung überrascht Karen als fast 7 Jahre altes Kind die Mutter mitten beim Zubereiten des Abendbrotes mit der Frage: „Mammi, warum hat Gott mich als Krüppel auf die Welt kommen lassen?“ Nachdem die Mutter sich gefasst hatte, beantwortet sie die Frage dahingehend: „Wenn jemand viel Leid ertragen muss, ist das immer ein Zeichen, dass Gott diesen Menschen besonders lieb hat!“ Und die viel zu selbstverständlich akzeptierende Antwort des Kindes: „Dann bin ich ja glücklich dran, obwohl ich es so schwer habe. Und weil ich es nun weiß, werde ich auch besser damit fertig werden.“ (S. 181)

Karen, 8 Jahre alt, äußert ihr Glücklichsein als Ausdruck ihrer erfahrenen Fremd-Annahme und als reagierende Selbst-Annahme so: „O Mammi, ich kann gehen, ich kann sprechen, ich kann lesen, und schreiben kann ich jetzt auch! Jetzt kann ich überhaupt alles!“ (S. 255)

Spiralphase 7: Aktivität

Erste Anzeichen der selbstgesteuerten Aktivität (7) „ICH tue das ... !“ lassen sich auch schon bei der 8jährigen Karen erkennen: Am Strand entspannt sich zwischen Karen und einer sich ihr mitleidsvoll zuwendenden Frau, die sie beim Aufrichten mit Hilfe ihrer Krücken beobachtete, folgender Dialog: „Armes Ding, es muss schrecklich sein, solche Schienen tragen zu müssen ...“ „Warum?“ fragte Karen erstaunt ... „Warum?“ fragte Karen wieder, weil sie noch

immer keine Antwort erhalten hatte. „Warum?“ wiederholte die Frau und blickte sich hilfesuchend nach ihrem Mann um ... „Nun ja, weil ..., weil Du ...“ Als Karen sah, dass die Frau sie nur fassungslos anstarnte, sagte sie: „Sie brauchen mich gar nicht zu bedauern, ich bin nämlich sehr viel glücklicher dran als viele andere Kinder!“ Und als die Frau nicht wusste, was sie darauf erwidern sollte, erklärte Karen geduldig: „Das verstehen Sie wohl nicht, aber ich habe doch Augen, mit denen ich sehen kann, und ich bin auch nicht taub und kann also Musik hören, und: sprechen kann ich auch, gerade so gut wie jeder andere Mensch, sogar besser als mancher Erwachsene, sagt meine Mutter.“ Dabei lachte sie (die Mutter an), hob ihre rechte Krücke und winkte der verblüfften Frau damit zu: „Auf Wiedersehen!“ (S. 225)

3.3.1.3 Angemessene Krisenverarbeitung bei Nachbarn

Das ZIEL-Stadium III umfasst nicht nur das enge soziale Bezugsfeld zwischen Eltern und Kind, sondern es schließt gleicherweise den erweiterten sozialen Kontext Geschwister, Nachbarschaft und Kindergarten ein. Über den Kindergartenbesuch wurde bereits aus der Perspektive Karens berichtet, der Geschwister-Bereich folgt am Schluss, so dass zunächst die Nachbarschaft in den Blick genommen werden soll. Welche Veränderungsprozesse werden hier durch das Elternverhalten der Annahme (6) ausgelöst, und welche Aktivitäten (7) werden erkennbar? Drei Beispiele als Nachweis:



Seiner Empörung über falsche elterliche Erziehungsmethoden, die biligen, dass ein dreijähriges Kind ungestraft in großen Pfützen herumkriecht, sich weigern kann, nach Hause zu gehen, wenn man es da wegholt, dieser Empörung machte zuerst der Bäcker Luft. Mrs. Killilea bemühte sich, das alles mit der Gehirnlähmung ihrer Tochter zu erklären, und bat ihn schließlich noch um seine Unterstützung: ... „Und Sie können Karen sogar helfen ... Sie kommen doch jeden Tag hier vorbei und werden Karen sicher oft sehen. Dann sprechen Sie bitte mit ihr genau so unbefangen wie mit jedem anderen Kind.“ Die Auswirkungen dieser pädagogisch gezielten Aufklärung als Einstellungsänderung des Bäckers wurde als Verhaltensveränderung gegenüber dem Milchmann sichtbar. Als dieser sich kurze Zeit darauf gleicherweise lautstark empörte, hielt ihm der wohl-informierte Bäcker einen Vortrag über die Folgen einer Gehirnlähmung. Er beendete die Belehrung mit der Anweisung für den Milchmann, wie man sich Karen gegenüber zu verhalten habe. Mrs. Killilea kommentiert ihr Beispiel: „Wie hätte ich da noch am Wert aufklärender Volkserziehung zweifeln sollen!“ (S. 68)

In gleicher Intensität begegnete sie den ambivalenten Meinungsäußerungen der Kirchengemeinde: anlässlich der Erstkommunion Karens machte sich die Empörung Luft: „Es ist einfach widerlich, wie die Killileas ihr verkrüppeltes

Kind zur Schau stellen“, der Unmut bekundete sich mit den Worten: „*Unbegreiflich, diese Killileas! Sie scheinen sich gar nichts daraus zu machen, ein solches Kind zu haben!*“ Und es gab Stimmen, die eiferten: „*Man sollte das Kind in eine Anstalt geben! Ich lasse meine Kinder jedenfalls nicht mit der Kleinen spielen. Gott weiß, woher sie diese Lähmung überhaupt hat.*“ Wenn auch dieses Gerede die Killileas punktuell verstimmte, so verwandelten sie es auf der Grundlage ihrer Annahme (6) immer wieder neu in konkrete Aktivität (7), ließen es zum Anlass, Motiv und Ziel ihrer Organisation zur Solidarität (8) werden.

3.3.1.4 Angemessene Krisenverarbeitung bei den Geschwistern

Spiralphase 6: Annahme

Die Auswirkungen der elterlichen Krisenverarbeitung zeigen nicht nur Parallelität bei Karen, sondern auch bei ihren Geschwistern. Für sie trifft, wie für Karen auch, bezüglich der Annahme (6) zu, dass Kinder die individuelle Eigenart als Selbstverständlichkeit akzeptieren; so wird sie von den älteren Geschwistern, der Schwester und der Pflegeschwester in Aktivität (7) umgesetzt:

Spiralphase 7: Aktivität

Zur Unterstützung des Propaganda-Feldzuges für die Einrichtung einer Spezialklinik inszenieren sie eine große Aufklärungskampagne, verbunden mit einem Verkaufsbasar für und mit der ganzen Schule; zur Werbung entleihen sie die Photos hirngeschädigter Kinder, gestalten damit selbstentworfene Plakate und verteilen sie über die Schaufenster der Stadt, um zu ihrer Aktion einzuladen. Darüber hinaus übernehmen die Mitschüler, angeregt durch Karens Geschwister, das Tippen und den Versand der umfangreichen Korrespondenz. (S. 126)

Als eine andere Aktion ist die Reaktion der Geschwister auf Karens Krücken zu werten, die ihr, unterstützt von den Schienen, im Alter von ca. 5 Jahren die ersten Schritte zum selbstständigen Laufen ermöglichen sollten; sie löst bei ihren Geschwistern ein Freudenfest aus, sie stürmen spontan und ungefragt in die Nachbarschaft von Haus zu Haus und laden 14 Freunde zu einer großen Überraschung ein ... Und mit dem Zeremoniell eines Zauberers lassen sie ihre Schwester Karen unter dem sprachlosen Staunen der Nachbarskinder ihre ersten zitternden Schritte vorführen, und sie alle feiern Karen wie eine Siegerin, um dann anschließend selbst die mühsamen Krückengehversuche zu erproben.

Und schließlich die erste Abendgesellschaft im Hause Killilea. Hatte die ältere Schwester über die 6jährige ‚tanzende‘ Karen weinend geäußert: „*Es*

*tut so weh, Karen ,tanzen' zu sehen! ... wenn ich ihr nur meine Beine geben könnte!" (S. 137), so bat sie inständig darum, die 8jährige Karen doch am Abend der Party ausnahmsweise länger aufbleiben zu lassen. Als die Polka den Tanz eröffnete, die anderen eifrig übten, unterhielt sich Karen lebhaft mit zwei Freunden; da „entschuldigte sich die ältere Schwester bei ihrem Partner, zog Karen von der Couch hoch und tanzte mit ihr davon.“ Der Bann war gebrochen, andere forderten Karen zum Tanz auf, und es war Nacht, als sie im „*Polkaschritt ins Kinderzimmer gebracht wurde.*“ (S. 246)*

An Karen und ihrem gesellschaftlichen Umfeld wurde exemplarisch deutlich, wie eine Durchschnittsfamilie wie die Killileas ohne jegliche Vergünstigungen den Lernprozess Krisenverarbeitung im selbstgesteuerten ZIEL-Stadium III autodidaktisch leistete. Daran wurde zugleich veranschaulicht, dass die Behinderung als primär soziales Problem nicht nur die physisch betroffene Karen selbst, sondern das gesamte engere und weitere Bezugsfeld der Familie, der Geschwister, der Nachbarschaft, des Kindergartens in diesen Veränderungsprozess des Lernens einbezog. Die Abfolge der Spiralphasen Annahme (6) „Ich erkenne“, der Aktivität (7) „Ich handle“ und der Solidarität (8) „Wir handeln“ wurde in den Beziehungsstrukturen des sozialen Umfeldes übereinstimmend als interdependente Prozessverläufe erkennbar; alle Beteiligten – unmittelbare und mittelbare Bezugs Personen – haben die Probleme sozialer Integration angemessen verarbeitet, sie wurden gelöst.

Demgegenüber eine kurze Parallelbeschreibung über Rikke Steenbuch, die weder als Person noch im Kontext der sozialen Bezüge die Krisenverarbeitung leisten konnte: sie verharrete im DURCHGANGS – Stadium II.

3.3.2 Ziel-Stadium III: Unangemessene Krisenverarbeitung

Steenbuch, Rikke: Ich bin auch da. 1960

Schwedischer Originaltitel: *Jeg lever også.* o.A.

Daten: Körperbehinderung, athetoid Cerebral-Paralyse, angeboren, erste Behandlung mit 14 Jahren.

Vater: Kapitän zur See, Zeitungsverleger, Mutter: o.A.



Im krassen Gegensatz zur Durchschnittsfamilie Killiea ist Rikke die äußerlich begünstigte Tochter des Kapitäns zur See und Zeitungsverlegers Steenbuch, residierend in unmittelbarer Nachbarschaft zur englischen Gesandtschaft (S. 7), verfügend über eine Privatlehrerin (S. 10), eine Heilgymnastin (S. 16) und Haus- und Küchenpersonal (S. 23). Die 20-jährige Autobiographin reflektiert in keinem Satz ihren und der Familie Lernprozess, vielmehr legt sie, nach den Worten

des Herausgebers, „ein beglückendes Zeugnis *lebensfroher Ethik und einfacher unsentimentaler Frömmigkeit*“ ab. Die Analyse entschlüsselt einen ‚unangemessenen‘ Lernprozess, der im DURCHGANGS-Stadium II verharrt: abwechselnd lassen sich Aggression (3) und Depression (5) als Verhaltensdimensionen erkennen; ein vom Herausgeber prognostizierter ‚Sieg über die Krankheit‘, der dem ZIEL-Stadium III entsprechen würde, konnte nicht analysiert und nachgewiesen werden.

Nachweise für den Abbruch des Lernprozesses Krisenverarbeitung in der Ambivalenz zwischen Aggression (3) und Depression (5) lassen sich belegen:

Rikke Steenbuch selbst empfindet sich als andersartig:

„Selbstverständlich weiß ich, dass ich niemals wie andere werden kann, wenn das auch niemand direkt gesagt hat. Aber so was kann man ja selbst herausfinden ...“ (S. 19)

Ihre Beziehung zu anderen Menschen schildert sie entsprechend ihrer distanzierten isolierten Einstellung in der objektivierenden dritten Person mit ‚man‘; sie kennzeichnet sie:

„Die Leute sagen so allerlei, wenn sie annehmen, man könnte nicht viel verstehen, aber sie behandeln einen wie eine Siebenjährige, wenn man auf die Zwanzig losgeht ...“ (S. 20)

Erst ihr uneingestandener Zorn, gepaart mit Resignation, findet zur unmittelbaren ‚Ich‘-Aussage:

„Solche Bemerkungen ...: Ja, es ist nicht so einfach hier auf der Welt, Rikke, findest Du nicht auch. ‘Wenn Sentimentalität spastische Lähmungen heilen könnte, wäre ich längst gesund ... ,Hört auf mit dem Du-Arme-Ton! Seid natürlich, sprecht über alles, was Ihr wollt, nur seid nicht sentimental und unnatürlich‘.“ (S. 21)

Über gleichaltrige Freunde äußert sie:

„Ich habe keine gleichaltrigen Freundinnen ... Und, um es gerade heraus zu sagen, ich habe den Eindruck, dass die Jugend fast vor mir zurückweicht.“ (S. 127)

Über das Verhältnis zu ihrer Schwester und deren Freunden ergänzt sie:

„Das hat dazu geführt, dass ich hinausgehe, wenn Doros (Schwester) Freunde zum Bridge oder zum Tanz da sind.“ (S. 128)

Und ihren verzweifelten Kampf um den verletzten Stolz zwischen Aggression (3) und Depression (5) schildert sie:

„Einmal hörte ich ... wie Mutter sagte: ‚Ich glaube, Rikke würde sich schrecklich freuen, wenn Du (Schwester) sie bitten würdest, drinnen bei Euch zu bleiben ...‘

Später sagte Mutter: Doro hat mich gebeten, Dir zu sagen, sie fände es schön, wenn Du bei Ihnen wärest.‘

Das stimmte ja gerade nicht mit der Wirklichkeit überein ... ich antwortete ... Großmutter unten hatte mich eingeladen ..., die aber an diesem Abend in ihrem Zimmer saß, war ich. Denn da bin ich stolz.“ (S. 128)

Über die Klage in sich und die ihrer Eltern äußert sie:

„Ich habe mich niemals über mein Schicksal beklagt, das hat meine Familie für mich getan, was ich sehr missbillige.“ (S. 115)

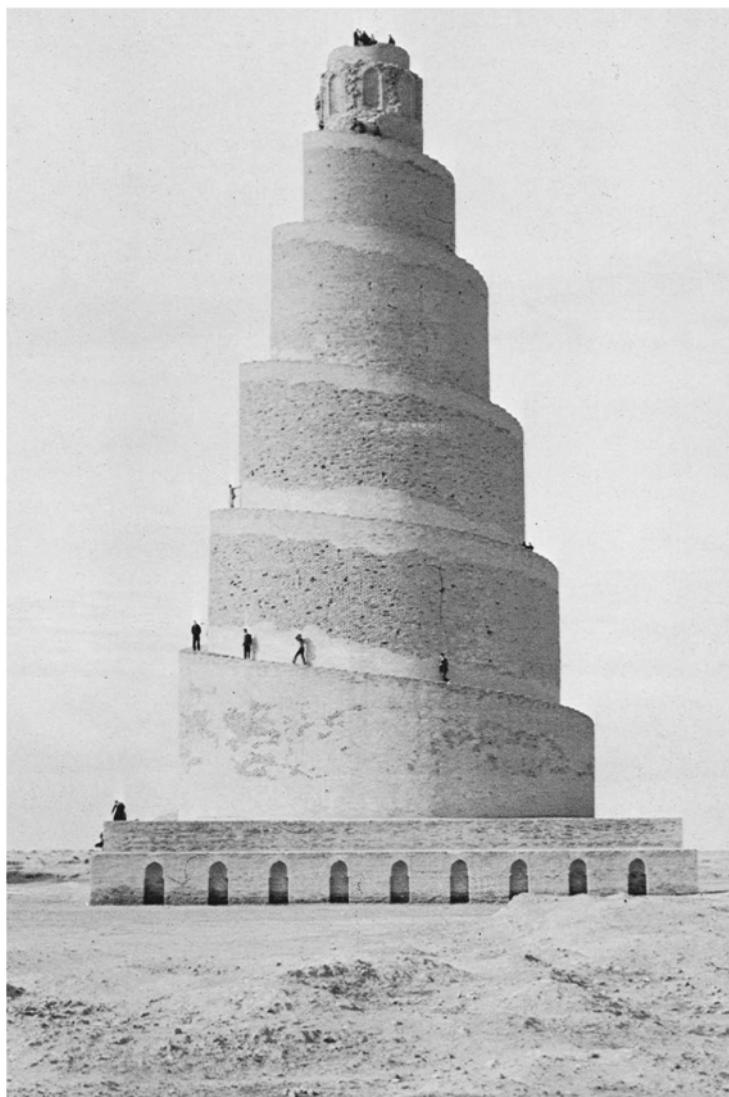
Und sie erfindet ihr Leben aus der für sie unantastbaren, fast naiven christlichen Gewissheit:

„Das Christentum ist unentbehrlich für mich, ... Es macht mich glücklich. Durch sein Wort, seine Lieder gibt mir das Christentum das größte Glück ... die Gewissheit, ein Kind Gottes zu sein.“ (S. 120/121)

Ihr Schluss-Appell gleicherweise wie ihr Titel sind Aggression (3):

Schluss: „Behandelt uns wie Menschen“ Titel: „Ich bin auch (noch) da!“ „Jeg lover ogsa!“ „Ihr, die ihr gesund seid und uns, die an irgendeinem körperlichen Gebrechen leiden, helfen wollt, ihr könnt das tun, indem ihr uns wie Menschen behandelt – ganz einfach wie Menschen.“

In Gegenüberstellung zu Mrs. Killilea und Karen geht die Autobiografin Rikke Steenbuch belastet mit der gleichen Behinderungsart P.C. ihren Weg, soweit sie kann, sie bleibt – angewiesen auf sich und scheinbar unbegleitet von Eltern und Geschwistern, die selbst in der Aggression verharren – im DURCH-GANGS-Stadium II im Schwebezustand der Ambivalenz zwischen Aggression (3) und Depression (5) stehen: ihr Lernweg brach ab, die Tendenz zur sozialen Isolation wurde deutlich erkennbar!



Spirale – Symbol der Seelenreise
Spiral-Aufgang zum Minarett der Moschee von Samarra,
Irak, 9. Jahrhundert



4. Krisen-Intervention und Krisen-Prävention im Lernprozess Krisenverarbeitung

- Exemplarische Auto-/Biographien-Längsschnitt-Studien

4.1 Analoge Prozessverläufe der Krisenverarbeitung bei unterschiedlichen Krisen-Auslösern

Die bisher im Kapitel 3 dargestellten Beispiele der Prozessverläufe könnten die Meinung aufkommen lassen, dass bestimmte Spiralphasen an bestimmte Arten von Krisen gebunden sind.

Diese Frage wurde in allen nahezu 2000 Biographien untersucht und soll im folgenden exemplarisch anhand von vier Lernprozessverläufen der Krisenverarbeitung bei unterschiedlichen Krisen-Auslösern als Längsschnitt-Fallstudien erarbeitet werden, und zwar in der Reihenfolge

bei Geburt der Tochter –	Pearl S. Buck,
bei erworbener Erblindung –	Helen Keller,
bei angeborener körperlicher Beeinträchtigung –	Christy Brown,
bei seelischer Erkrankung der Tochter –	Clara Park.

Erst wenn sich nachweisen lässt, dass die im Vorangegangenen entdeckten Spiralphasen unabhängig von der Art des Krisen-Auslösers auftreten, wird eine gewisse Prozessstruktur bei allen Abläufen konstatiert werden können, die als Grundlage für Diagnose und Prognose zur Krisen-Intervention/Prävention gewertet werden kann.

4.1.1 Lernprozess Krisenverarbeitung bei Geburt der Tochter mit geistiger Beeinträchtigung

Buck, Pearl, S.: *Geliebtes unglückliches Kind*. 1952

Amerikanischer Originaltitel: *The Child Who Never Grew*. o.A.

Daten: Pearl S. Buck schreibt als Mutter ihrer hirngeschädigten Tochter, Ursache unbekannt; adoptierte Geschwisterkinder.

Vater: o. A., Mutter: Schriftstellerin.

„Es ist nicht leicht zu lernen, wie man diese unausweichliche Sorge trägt. Heute, da ich die Aufgabe gelernt habe, kann ich darauf zurücksehen und die Stufen erkennen; aber sie zu erklimmen, war wirklich hart: jede einzelne schien unübersteigbar“. (S. 41/42)

„Heute habe ich den Abstand von diesen Dingen, der notwendig ist, um von ihnen sprechen zu können, denn nun sind sie vorbei. Ich habe meine Aufgabe gelernt. Aber es ist interessant für mich selbst und kann für manchen anderen zumindest als Vorgang ein wenig wichtig sein, dass ich davon spreche, wie man lernt, mit einer Sorge zu leben, die nicht wegzuschaffen ist. Und darum will ich davon sprechen.“ (S. 45/46)

„Nochmals: ich spreche als eine, die es weiß.“ (S. 96)

So beschreibt Pearl S. Buck mit der großen Erzählkunst der Nobelpreisträgerin und mehr noch mit der unendlichen Liebe einer Mutter das Leben ihres einzigen Kindes, eines Kindes, das nie erwachsen werden wird, „The child who never grew“, verbunden mit ihrem bewegenden Bekenntnis über den Vorgang ihres Selbst-Lern-Prozesses. „Wie man lernt, mit einer Sorge zu leben, die nicht wegzuschaffen ist.“

Pearl S. Buck unterscheidet zwei Phasen ihres „Lehrganges“: die erste Phase, in der sie ihre eigene Zerstörung erlebt, als sie „das unvermeidliche Wissen, das mir aufgezwungen ward“, verstehen lernen muss; und die zweite Phase, in der sie die „Wende ... aus sich selbst“ erfährt, in der sie ihr Schicksal als „gegeben“ annehmen und als ihr „aufgegeben“ zu gestalten erkennen lernt.

„Die erste Phase dieses Prozesses war schrecklich zerstörerisch. Ich sagte es schon: an nichts war mir Freude geblieben. Alle menschlichen Beziehungen, alle Dinge waren bedeutungslos. Nichts ... bereitete Vergnügen ... – das war leer ... Es währte Jahre ... Selbst als der Lehrgang schon recht weit fortgeschritten war, als das Verständnis meinen Geist schon fast beruhigt hatte ... tat (ich) meine Pflicht ... Aber nichts davon hatte irgendwie Bedeutung. Meine Hände leisteten Routinearbeit ...“

„Wirklich lebte ich nur in den Stunden, da ich mit meinem Kind allein war. Wenn ich wirklich allein war, konnte ich meinem Kummer seinen Lauf lassen ...“ (S. 46). Doch trachtete ich, meine Tränen vor meinem Kind zu verbergen.“ (S. 47)

Deutlich erkennen wir in der von Pearl S. Buck beschriebenen ersten Phase ihre rezeptive Trauerarbeit in der Depression (5) über das bereits Aufgegebene: „... Aber, nichts davon hatte irgendeine Bedeutung.“ Die totale Leere weicht nur in den Augenblicken des Alleinseins dem Erfülltsein von wirklichem Leben, „wirklich lebte ich nur ... Wenn ich wirklich allein war ...“, wenn sie, mit sich allein ganz bei sich selbst seiend, in sich versunken im Zustand des Sich-selbst-Vergessens, sich ihren sprachlosen Tränen überlassend darin sich selbst und ihrem Kummer überlassen war: dann „konnte ich meinem Kummer seinen Lauf lassen!“

Wie sehr sie in diesem Loslassen ihrer Trauerarbeit wieder sich selber fand, zeigt ihre Aussage über die eigene Wende zur Annahme (6):

„Ich weiß nicht, wie und wodurch die Wende kam. Sie kam irgendwie a u s m i r s e l b s t ... In dieser Zeit war es, da ich lernte, zweierlei Menschen in der Welt zu unterscheiden: solche, die unentzerrbaren Kummer kennen gelernt hatten, und solche, denen dies nicht widerfuhr ... (S. 47)

Man muss d a m i t leben, und mehr als das: man muss damit irgendwie a n d e r s leben, als man in gesunden Tagen geplant hat ...; aber eine lebende Sorge ist immer gleich hart. Sie ist ein Stein, der in den Strom geworfen wurde ..., und nun muss das Wasser sich teilen und anpassen, da es den Stein nicht wegräumen kann!“ (S. 48)

„Es war überraschend und traurig, zu erfahren, wie viele solcher Menschen es gab ... Das tröstete mich nicht aber es ließ mich erkennen, dass andere gelernt hatten damit zu leben, und dass ich das also auch könnte. Ich nehme an, das war der Beginn der Wende.“ (S. 48/49)

Anschaulich beschreibt Pearl S. Buck die eigene Wandlung von ihrer Zerstörung in der ersten Phase zum Wiederaufbau eines neuen veränderten Lebens in der zweiten Phase, das mit der Annahme (6) ihrer geistig behinderten Tochter als ihr aufgegebenes Schicksal beginnt, das sie in die Aktivität (7) treibt, zuerst nur begrenzt für ihr eigenes Kind, sodann aber ausgeweitet auf die Gesamtheit aller geistig behinderten Menschen als Aufruf zur handelnden Solidarität (8). Sie selbst praktiziert und löst Solidarität aus durch intensive Öffentlichkeitsarbeit, durch Elterninitiativen (S. 37, S. 41, S. 73), durch die Finanzierung von Forschungsprojekten der ‚Training School in Vineland‘; und nicht zuletzt ist auch ihr ‚autobiographisches Bekenntnis‘ selbst ein solcher Aufruf zur Solidarität:

„Wer Kinder hat, die nicht heranwachsen können – und es gibt wenige Familien, die nicht irgendwo ein solches haben –, wird und muss mit erneuter Kraft arbeiten, wenn er begreift, dass mehr als die Hälfte der jetzt geisteskranken Kinder nicht hätte so sein müssen.

Er muss und wird noch härter arbeiten, wenn er sich klar macht, dass mehr als die Hälfte der Geisteskranken bei geeigneter Erziehung und Umgebung in der normalen Gesellschaft leben und arbeiten könnte, statt in ungeeigneten Anstalten müßig zu gehen ...

Was gewesen ist, muss nicht immer so bleiben. Für manche unserer Kinder ist es zu spät, aber wenn ihr Zustand dazu beiträgt, die Menschen erkennen zu lassen, wie unnötig diese Tragödien sind, wird ihr Leben in seiner Verkümmерung doch nicht sinnlos gewesen sein.“ (S. 96)

Für Pearl S. Buck konnten ihre ‚Stufen eines Lehrgangs‘ zum Erlernen ihrer Aufgabe, mit ihrem geistig behinderten Kind zu leben, erst mit dem Bewusstsein der Gewissheit (2) der tatsächlichen Behinderung einsetzen, sie lässt also das EINGANGS-Stadium I aus und beginnt ihre Reflexion über den „Vorgang ... wie man lernt, mit einer Sorge zu leben“ (S. 45/46), mit ihrer Reaktion auf das „unvermeidliche Wissen, (das) mir aufgezwungen ward“ (S. 38) in der zerstörenden Depression (S. 46/47).

Interessanterweise erkennt aber auch sie den Zusammenhang zwischen dem vorausgegangenen EINGANGS-Stadium I der primär kognitiven Dimensi-

on des geistigen Erkennens und dem darauf reagierenden DURCHGANGS-Stadium II, der primär affektiven Dimension des gefühlsmäßigen Verstehens, wenn sie reflektiert: „*Selbst als der Lehrgang schon recht weit fortgeschritten war, als das Verständnis meinen Geist schon fast beruhigt hatte ...*“ (S. 46/47), musste die Auflehnung des Geistes – die implizite Leugnung – mühsam über den Verstand ins Herz verinnerlicht werden, um im ‚fortgeschrittenen‘ Lehrgang als angenommen von Geist und Seele personintegriert wieder handlungsfähig zu werden.

Nur so verarbeitend kann auf das reaktive DURCHGANGS-Stadium II auch bei Pearl S. Buck das bereits vorgestellte ZIEL-Stadium III mit der handelnden Dimension folgen.

Nachzufragen ist, was das biographische Material für das von Pearl S. Buck noch nicht bewusst in ihrem Lehrgang eingeplante EINGANGS-Stadium I hergibt. Im Unterschied zu Pearl S. Buck wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass für uns dieser Lehrgang oder Lernprozess Krisenverarbeitung entscheidend mit dem EINGANGS-Stadium I der Erkennungsphase von Wahrheitssentdeckung und -vermittlung von der Ungewissheit (1) zur Gewissheit (2) beginnt. Pearl S. Buck liefert dazu eindrucksvolles, erschütterndes biographisches Material, das im folgenden das von ihr noch nicht bewusst analysierte EINGANGS-Stadium des Lernprozesses nachtragen soll:

Übereinstimmend mit der Mehrzahl aller nahezu 2.000 Biographen stellt auch Pearl S. Buck fassungslos nach einem über drei Jahre andauernden Erkennungsprozess fest:

„Ich glaube, ich war die letzte, die erfasste, dass etwas mit ihr nicht in Ordnung war ... Sie war drei Jahre alt, als ich mich zu wundern begann.“ (S. 20)

Bewegend lässt sie den Leser teilhaben an ihrer Sehnsucht nach diesem Kind, das sie gebar, „*als ich auf dem Höhepunkt meines Lebens als junge Frau stand. Ich war erfüllt von Kraft, Energie und Lebenslust.*“ Sie schildert sich selbst als eine Frau, die sich „*immer ein Leben der Fülle und des Überschwangs gewünscht*“ hatte, die zu denen gehörte, „*die geboren werden, um glücklich zu sein, und hielt Glück für mein Vorrecht. Ich sah mein Heim mit Kindern erfüllt.*“ (S. 16/17) Und sie nimmt den Leser in ihre frühen Erinnerungen mit hinein, um ihn mitverstehen zu lassen:

„dass ich mein Kind schon lange vor seiner Geburt liebte“ (S. 15)

und sie öffnet uns den Zauber der ersten Begegnung, des ersten Erkennens:

„Ich entsinne mich so gut des ersten Males, da mein Kind und ich einander sahen ...

Ich hatte ein hübsches, ein ungewöhnlich hübsches Kind. Seine Züge waren klar, seine Augen sogar damals schon, so schien es mir, klug und ruhig. Wir sahen einander an ... Ich erinnere mich, (dass die Pflegerin erklärte), ... „Dieses Kind hat eine besondere Bestimmung!“ (S. 17/18)

Über drei lange Jahre wurde Pearl S. Buck von dem Zauber dieser Worte geblendet, nachhaltig geprägt durch die Deutungsmuster ihrer Lebens- und Lerngeschichte, die ihr die Bewusstheit gaben:

„Ich hatte mit meinen Ahnenreihen beiderseits Glück... ich war beinahe zu unberührt von Furcht...

Jedenfalls hatte keine junge Mutter weniger als ich auf das vorbereitet sein können, was kommen sollte ...“ (S. 18/19)

So nur wird die langandauernde Ungewissheit (1) und die rational kaum nachvollziehbare Unwissenheit (1.1) verständlich, die daraus spricht, dass Pearl S. Buck sich erst über ihre dreijährige Tochter zu wundern begann:

„Sie war drei Jahre alt, als ich mich zu wundern begann ... denn mit drei Jahren sprach sie noch nicht.“ (S. 20)

Sie beschreibt dann den Übergang von der Ungewissheit (1.1) zur Unsicherheit (1.2) als rastlose Bestätigungssuche bei Freunden:

„Doch kann ich mich erinnern, wie meine Unruhe über mein Kind wuchs. Es sah so gut aus ... Warum blieb dann das Sprechen aus?

Ich befragte Freunde über ihre Kinder und erzählte ihnen von meiner neuen Furcht um das meine. Ihre Antwort war tröstlich, zu tröstlich.“ (S. 21)

Treffend charakterisiert Pearl S. Buck die typische Verhaltensweise der Irrelevanzregel, so zu tun, als ob alles in Ordnung wäre, sie erspürt das ‚zu viel‘ der unangemessenen zu tröstlichen Worte.

„Sie sagten alle die leeren Worte der Beruhigung, die wohlmeinende Freunde verwenden, ich glaubte ihnen.

Später, als ich die ganze tragische Wahrheit kannte, fragte ich sie, ob sie tatsächlich keine Kenntnis davon gehabt hätten, was meinem Kind widerfahren sei.

Ich erfuhr, dies sei wohl der Fall gewesen; sie hätten es erraten oder vermutet, die älteren hatten es sogar gewusst, aber sie hatten sich geschaut, es mir zu sagen.“ (S. 21)

Und unbegreiflich bleibt ihr bis heute, warum die Furcht der Freunde diese davon abhielt, ihr die Wahrheit zu sagen. Wiederholt betont sie nachdrücklich:

„Mir ist die Wahrheit um so vieles lieber als tröstlicher Betrug, sie scheint mir in ihrer klartrennenden Schärfe um so vieles gütinger als Finten und Ausflüchte, dass ich den für meinem besten Freund halten muss, der mir am besten die Wahrheit sagt...“

Und nur aus dieser von aller Umwelt praktizierten Irrelevanzregel blieb Pearl S. Buck dann verdammt, bis zum vierten Lebensjahr ihres Kindes in der Zwischenphase der Unannehmbarkeit (1.3) zu verharren:

„So war mein Kind fast vier Jahre alt, als ich selbst entdeckte, dass die Entwicklung seines Geistes stillstand.

Für uns alle kommt die Stunde, da wir zur düsteren Wahrheit erwachen. Manchmal kommt dieses Erwachen auf einmal, in einem einzigen Augenblick. In anderen Fällen, so etwa bei mir, kommt es langsam, nach und nach.

Ich blieb widerspenstig und ungläubig bis zuletzt ...“ (S. 22)

Wie sie dann selber aus der Unerträglichkeit ihrer über vier Jahre andauernden Ungewissheit entgegen allen Widerständen zur Gewissheit drängt, schildert sie so:

„Immerhin muss ich mehr Angst gehabt haben, als mir bewusst war. Ich erinnere mich, ich ging eines Tages in die Vorlesung einer gastierenden amerikanischen Ärztin über das Vorschulkind, und was ich da hörte, brachte mir die Erkenntnis, dass irgendetwas bei meinem Kind wirklich gar nicht in Ordnung war ...“

Nach der Vorlesung bat ich die Ärztin, mein Kind zu besuchen ...

Aber ich wollte keinen Trost.

Ich wollte jetzt und rasch die ganze Wahrheit.“ (S.23/24)

Die Ärztin kam, beobachtete mein Kind und stellte die übliche Diagnose:

„Etwas stimmt nicht ..., ich weiß nicht, was es ist. Sie müssen ein Ärztekonzilium befragen ...“ (S. 24)

Erneut bittet sie schon am darauffolgenden Tag die Doktoren zu sich ins Haus, und aus dem drängenden Bedürfnis nach Gewissheit versucht sie, allen ihren Fragen „mit aller Aufrichtigkeit, die ich hatte“ zu begegnen. „Nur Aufrichtigkeit konnte jetzt helfen.“ (S. 25)

Und aus ihrem ehrlichen Bemühen um Hilfe erhält sie die Diagnose:

„Sie müssen sie nach Amerika bringen ... Die dortigen Ärzte mögen wissen, was ihr fehlt. Wir können nur sagen, dass ihr etwas fehlt.“ (S. 26)

Mit dieser Gewissheit (2), „dass ihr etwas fehlt“, beginnt Pearl S. Buck die qualvoll endlose Reise durch alle Kontinente, die sogenannte Verhandlung (4) im Ärzte-Welt-Warenhaus, um Hoffnung einzukaufen:

„Dann begann die lange Reise, die Eltern solcher Kinder so gut kennen. Ich habe seitdem mit vielen gesprochen, und immer ist es das gleiche. Von der Überzeugung getrieben, dass es doch irgendjemand geben müsse, der heilen kann, schleppen wir unsere Kinder über die ganze Erde und suche den einen, der hilft.“ (S. 26/27)

Ausführlich schildert sie, wie sie anfängt, aus falscher, aber unüberwindlicher Scham ihr heranwachsendes fünfjähriges Mädchen zu verbergen, um der Grausamkeit der in Worte gekleideten Wahrheit aus der Umwelt zu entgehen. Und sie zieht die Bilanz der vergeblichen Verhandlung (4):

„Es ist nutzlos, die Einzelheiten der langen, kummervollen Reise zu erzählen. Wir fuhren über das Meer und gingen überall hin, in Kliniken, zu Drüsenspezialisten, zu Psychiatern. Heute weiß ich, dass alles nutzlos war. Von Anfang an war keine Hoffnung – es war nie anders gewesen ...“

Jedenfalls war das Ende jeder Besprechung, dass wir zu jemand anderem geschickt wurden, vielleicht tausend Meilen weit weg...“ (S. 30)

Und sie schildert das Ende der Reise, als ihr die unentrinnbare Wahrheit in einem einzigen Augenblick kundgetan wird:

„Das Ende der Reise kam in Rochester, Minnesota. – Wir waren schließlich in die Mayoklinik geschickt ... (S. 31)

Wir gingen zuletzt in das Büro des Leiters der Kinderabteilung... (S. 32)

Ich weiß nicht. Irgendwo auf dem Lebensweg, vor der Geburt oder danach, hat das Wachstum aufgehört ...

„Ich glaube, ich würde die Versuche nicht aufgeben‘, sagte er endlich ... (S. 33)

Und dann kam der Augenblick, für den ich dankbar sein muss, solange ich lebe...

Ich (habe) dem Menschen zu danken, der eben, als ich vorbeiging, aus einem leeren Zimmer trat...

Ich hatte ihn ein- oder zweimal im Chefzimmer gesehen. Er hatte lediglich die Sammlung der Berichte hereingebracht und war dann wortlos gegangen ...

Er kam beinahe verstohlen heraus und winkte mir, ihm in das leere Zimmer zu folgen ...

Mit beinahe barscher Stimme, die Augen streng auf mich gerichtet, begann er in seinem gebrochenen Englisch zu sprechen. „Sagte er, das Kind könne geheilt werden?“

„Hören Sie, was ich Ihnen sage‘, befahl er.

„Ich sage Ihnen, gnädige Frau, das Kind kann niemals normal werden. Täuschen Sie sich nicht! Sie werden Ihr Leben zerstören und Ihre Familienangehörigen zu Bettlern machen, wenn Sie nicht die Hoffnung aufgeben und der Wahrheit ins Auge sehen. Es wird nie gesund werden – hören Sie mich?...“

Ich sage Ihnen die Wahrheit – zu Ihrem eigenen Wohl!“ (S. 34/35)

Ihre Erschütterung und Betroffenheit auf diese Wahrheitsvermittlung versucht sie dem Nachempfinden verständlich zu machen, indem sie sie schildert ...

„dass ich innerlich verblutete – hoffnungslos.“

Und nur so wird verständlich, dass sie auch danach trotz allem ihre Versuche der Verhandlungen noch nicht aufgab, wider all ihr besseres Wissen.

Als Ausdruck ihrer grenzenlosen Verzweiflung auf diese Wahrheitsvermittlung wird auch die Aggression (3) als Todeswunsch gegen das Kind verständlich:

„Tod wäre viel leichter zu ertragen, denn der Tod ist endgültig; was war, ist nicht mehr. Wie oft entrang sich meinem Herzen der Aufschrei, es wäre besser, wenn mein Kind stürbe. Euch, die ihr solches nicht kennt, mag dies Entsetzen einflößen, aber nicht jenen, die gleiches erfuhren. Ich hatte den Tod für mein Kind willkommen geheißen, denn dann wäre es für immer gesichert.

... dass ein Mann oder eine Frau ihrem geisteskranken Kind den Tod gegeben haben.

Mein Herz fühlt mit diesen Eltern.

Ich verstehe die Liebe wie die Verzweiflung, die diese Handlung eingaben.“ (S. 42)

Und mit dem großen Verständnis der Mutter weist sie nachdrücklich darauf hin:

„Es ist ja nicht die erste Verzweiflung, die sich herabsenkt, wenn das Unausweichliche sich kundgibt, es ist auch die wachsende Verzweiflung jedes neuen Tages.“

Und dennoch trifft sie für sich die Entscheidung:

„Und dennoch weiß ich, dass die Eltern ... Unrecht begehen, wenn sie sich ein Recht herausnehmen, das ihnen nicht zukommt ...

Das Leben trägt in sich eine Heiligkeit, die keiner von uns ergründen kann ...“ (S. 43)

und mit ihrer fast beschämenden schonungslosen Offenheit gesteht Pearl S. Buck:

„Trotzdem wäre es nur eine Ausflucht, vorzugeben, dass es leicht war, das Unabwendbare auf sich zu nehmen. Um der anderen willen, die den gleichen steinigen Weg gehen müssen, muss ich sagen, dass meine innere Auflehnung Jahre dauerte ...

... Vernunft und Pflichtgefühl können nicht immer die Oberhand haben, wenn das Herz gebrochen ist.“ (S. 45)

Die Zeit der Depression (5) wurde schon gekennzeichnet, weil sie von Pearl S. Buck als erste Phase ihres Lehrgangs reflektiert wurde. Hinzuweisen ist noch darauf, dass sie selbst die zwei vorgestellten Arten der Depression als ihre eigenen beschreibt:

Die antizipierende und die rezipierende Depression als Trauer über die ungesicherte Zukunft des Kindes, das einmal aufgegeben werden wird, und die

Trauerarbeit an dem bereits Aufgegebenen, dem eigenen glanzvollen Leben, für einen Rückzug in die Isolation:

„... stand ich vor zwei Problemen, und es schien mir, dass beide unerträglich seien.

Das erste war die Frage i h r e r Z u k u n f t ... (S. 38)

Denn zu der praktischen Frage, wie man das Leben des Kindes praktisch sichern soll, das länger währen kann als das der Eltern, kommt noch das Problem des eigenen Lebens im Elend.

Aller Glanz des Lebens ist verschwunden, aller Stolz der Elternschaft dahin, man hat das Gefühl, dass das eigene Leben in dem des Kindes tatsächlich abgeschnitten ist.

Der Strom der Generationen ist zum Stillstand gekommen ...“ (S. 42)

Die für Pearl S. Buck nicht rational erklärbare „Wende“ zur Annahme (6) wurde schon als von ihr bezeichnete zweite Phase ihres Lehrgangs vorgestellt. Wie intensiv und immer wieder neu aber auch sie das Durchleben der Phasen in dem hier geprägten Denkmodell der Spiralphasen erlebt, wird deutlich von ihr ausgesagt:

„Der erste Schritt war: die Tatsachen als gegeben hinzunehmen ...

... Aber praktisch musste dieser Schritt viele Male gemacht werden. Immer und immer wieder glitt ich hinein in den Sumpf ...

Denn die Verzweiflung war zum Sumpf geworden ... Der Anblick von des Nachbarn gesunden Töchterlein ...

Aber ich lernte, nicht unten zu bleiben. Ich tauchte wieder auf und war imstande zu sagen:
„Dies ist mein Leben, das ich zu leben habe“ (S. 49)

Und analog zur schon beschriebenen Annahme (6) sagt auch Pearl S. Buck:

„Ich erkenne erst ... I' jetzt mich wieder daran zu freuen, was mir dieses Leben noch bieten konnte...Bücher waren das erste ... Dann kamen... Blumen...

All das begann in einer Art von Verwunderung darüber, dass diese Dinge fortbestanden wie bisher, und dann mit der E r k e n n t n i s, dass das, was vorgefallen war, in Wahrheit nichts geändert hatte, außer mich selbst.“ (S. 50)

Die Aktivität (7) „*Ich tue das ...!*“ als Zukunftsvorsorge für ihre Tochter auf der Suche nach einem Heim löst eine neue Reisezeit aus, einerseits aus dem Wunsch der Mutter, „*den Anpassungsprozess*“ der Tochter „*durchzumachen, solange ich noch lebte, solange ich noch helfen konnte!*“ und andererseits als Ausdruck eigener Lebensgestaltung.

„Und doch begann das Leben in Wahrheit erst wieder, als die Notwendigkeit mich zwang, darüber nachzudenken, was ich für das Leben des Kindes zu tun habe...

Nur im Hinblick auf die Sicherung ihrer Zukunft traf ich meine Entscheidung“ (S. 51)

Und sie bestätigt, welch eine „*unendliche Hilfe in einem einmal gefassten Entschluss*“ liegt. Sie bezeichnet das gesetzte Ziel als „*Führungstau*“, das „*in den Sumpf geflogen*“ war, und „*nun klammerte ich mich daran und drängte herauf aus der Verzweiflung, Tag für Tag, wie mir das Ziel klarer wurde.*“

Treffend charakterisiert sie die Aktivität (7):

„Dass ich nun wusste, was ich zu tun habe, und darüber nachdenken konnte, wie ich es tun sollte, heilte freilich meinen unentrinnbaren Kummer nicht, aber es half mir, mich ihm zu leben ...“

Darin, dass ich aufhörte, an mich selbst zu denken, und nur noch an mein Kind zu denken begann, lag das wahre Geheimnis.“ (S. 56)

Hier muss widersprochen werden, Pearl S. Buck kann nicht meinen, „*nur noch an das Kind denken*“, das würde ihrer Gesamtintention und der nachfolgenden Solidarität nicht entsprechen. Gemeint ist hier statt „*dass ich aufhörte, an mich selbst zu denken*“ vielmehr „*dass ich aufhörte, über mich selbst nachzudenken*“; jenes Geheimnis, das sie umschreibt, ist die Selbstvergessenheit des ‚Von-sich-Losseins‘, die aber nicht ins Gegenteil der blinden Aktion des ‚Nur-für-dich-Daseins‘ flüchtete, sondern lediglich dem kausalen Denkprinzip von Ursache und Wirkung absagt, um nicht mehr vergeblich nach dem ‚Warum‘ zu fragen, sondern nach dem ‚Wozu‘ zu suchen und handelnd die lebenslange Chance des Andersseins zu erproben. Das verdeutlichen ihre Aussagen am Anfang und am Ende der Autobiographie:

„Man muss das Leid tragen, muss wissen, dass Leid, das man ganz auf sich nimmt, seine eigenen Gaben in sich schließt.“

Denn das Leid hat seine besondere Alchimie: Es kann in Weisheit gewandelt werden, die zwar nicht Freude bringt, aber inneres Glück.“ (S. 8)

So ist das Schreiben und Publizieren der Autobiographie, die vor jeder anderen durch grenzenlose Wahrheit als Aufbau einer Beziehungsstruktur zum Leser ausgezeichnet ist, einer von Pearl S. Bucks sichtbaren Akten der Solidarität (8):

„Es wird nicht leicht sein, in allem die Wahrheit zu sagen, aber anderes zu erzählen wäre nutzlos.“ (S. 14)

Die Nobelpreisträgerin und Mutter macht sich mit jedem Betroffenen auf den gemeinsamen Weg: vom Todeswunsch über das Ja zur Tat im gemeinsamen Lernen!

- *Zusammenfassung zum Lernprozess Krisenverarbeitung bei Geburt der Tochter mit geistiger Beeinträchtigung*

1. In Übereinstimmung mit dem hier vorgestellten Lernprozess Krisenverarbeitung spricht Pearl S. Buck als Betroffene von ihrem an sich selbst erfahrenen *Lehrgang* oder den Phasen, „*wie man lernt, mit einer Sorge zu leben, die nicht wegzuschaffen ist.*“
2. In Unterscheidung zu dem hier vorgestellten Lernprozess Krisenverarbeitung unterscheidet Pearl S. Buck rational in der Reflexion nur 2 Phasen, beschreibt aber emotional aus ihrem unmittelbaren Erleben im Praxisvollzug ihr Leiden und Lernen durch alle acht Spiralphasen hindurch. Diese Differenz ist in den abweichenden Anfangszeitpunkten zu sehen: Pearl S. Buck beginnt ihren Lehrgang mit der Phase I Zerstörung = bei uns Depression (5), der die Phase 2 Wandlung = bei uns Annahme (6) folgt. So wird das EINGANGS-Stadium I zur Erkennung der Wahrheitsentdeckung bzw. -vermittlung bei ihr schon vorausgesetzt, bevor daraufhin der beschriebene Lehrgang der Phase 1 Zerstörung einsetzt, die in ihrem praktischen Vollzug Aggression (3), Verhandlung (4), Depression (5) vereinigt, also unserem DURCHGANGS-Stadium II entspricht. Ihre Phase 2 Wandlung schließt wieder im praktischen Vollzug die Annahme (6), Aktivität (7) und Solidarität (8) ein und kennzeichnet unser ZIEL-Stadium III. Bemerkenswert ist ihre Feststellung, dass ein notwendiges Wechselverhältnis zwischen Geist und Verständnis, also kognitiver und affektiver Dimension in diesem von ihr durchlaufenen ‚Lehrgang‘ besteht.
3. Im Vergleich zu allen anderen Arten der Krisen-Auslöser weist der Lernprozess Krisenverarbeitung bei geistiger Behinderung keinen Unterschied auf: auch hier werden, wie das Beispiel von Pearl S. Bucks Biographie – entgegen ihrer eigenen Annahme – gezeigt hat, alle acht Spiralphasen durchlebt. Spezifisch für die Art der Krise – betroffen von geistiger Behinderung – ist, dass die Biographie niemals vom Betroffenen selbst geschrieben werden kann.
4. Das Denkmodell der Spiralphasen wird von Pearl S. Buck eindrücklich erlebt; mit dem sie auszeichnenden Spezifikum unbedingter Offenheit und dem Ringen um Wahrheit verweist sie auf ihren eigenen insgesamt 10 Jahre andauernden Lernprozess, in dem jede Phase auf immer wieder mühsam errungenen Ebenen neu von ihr durchlitten und erlernt werden musste.
5. Als zentralen Faktor im Lernprozess Krisenverarbeitung stellt Pearl S. Buck Einstellung und Verhalten gegenüber dem Betroffenen heraus und vertritt nachdrücklich die Gleichberechtigung von geistig Behinderten und Nichtbehinderten unter dem Kriterium ihrer Erlebnisfähigkeit in

ausdrücklicher Abgrenzung von der normgemäßen Beurteilung einer Wesensgleichheit unter dem Kriterium der Leistungsfähigkeit. Ferner verweist auch Pearl S. Buck darauf, dass der Lernprozess Krisenverarbeitung niemals nur den isolierten Lernweg einzelner Betroffener, sondern immer auch die Gesamtheit seines Beziehungsfeldes und dessen Veränderung betrifft.

6. Die fehlende Prozessbegleitung wird gerade auch von Pearl S. Buck, die ihren eigenen Lehrgang reflektiert, als irreparabler Mangel empfunden; aus der Retrospektive erkennt sie die unverhältnismäßig lange Lernzeit. Es ist kein Zufall, dass sie als hochintellektuelle Mutter über vier Jahre im EINGANGS-Stadium I in der Zwischenphase der Unannehmbarkeit (1.3) verharrt, rational geprägt und abhängig von ihrer Lebens- und Lerngeschichte, und dass sie trotz der Wahrheitsvermittlung noch weitere sechs Jahre für das DURCHGANGS-Stadium II benötigt, wechselseitig zwischen Aggression (3), Verhandlung (4) und Depression (5) schwankend, bis sie endlich nach insgesamt zehn Jahren Lehrgangszeit autodidaktisch ihren Lernweg beendet hatte: „Ich habe meine Aufgabe gelernt!“

4.1.2 Lernprozess Krisenverarbeitung bei erworberer Erblindung

Keller, Helen: Die Geschichte meines Lebens. 1903 (Autobiographie A I).
Mitten im Lebensstrom. o.J., m.E. 1935 (Autobiographie A II).

Daten: Taub-Blindheit, erworben, seit dem 19. Lebensmonat, Ursache Scharlach, älteste von zwei Schwestern.

Vater: Zeitungsverleger, *Mutter:* ohne Beruf. *Hauslehrerin:* Anne Sullivan, ab 6,9 Lebensjahren.

Helen Kellers Lernprozess Krisenverarbeitung bei Taub-Blindheit kann aus den beiden Autobiographien, aus der „Geschichte meines Lebens“ von der 23-Jährigen und aus den Erinnerungen „Mitten im Lebensstrom“ von der 55-Jährigen, sowie aus dem aufschlussreichen Briefwechsel ihrer Lehrerin Anne Sullivan wechselseitig ergänzt und erschlossen werden.

Der Tenor der Autobiographien Helen Kellers ist Dank und Freude über ihr wiedergefundenes Leben:

„In ... meiner ‚Lebensgeschichte‘ grüße ich meine Freunde ... Gerne möchte ich glauben, dass mein Buch etwas Vergnügen gäbe, um die große geistige Freude ... zu vergelten, die ich ... schuldig bin.“ (A I, 1903, erste S., Widmung)

„Ich habe in diesem Buch versucht zu zeigen, dass es möglich ist, frohe und genug reiche Tage zu verleben nur durch inneres Erleben, abgeschlossen von der hörbaren und sichtbaren Welt.

Mein Leben ist eine Chronik der Freundschaften.

Meine Freunde... schaffen meine Welt täglich aufs neue.“ (A II, 1935, S. 249)

Im Unterschied zum Lernprozess anderer Behinderungsarten, und zwar in Abhängigkeit von dem Bedingungsfaktor der Behinderung Taub-Blindheit, ist eine Zweiteilung der Lebens- und Lerngeschichte in eine vor- und eine nachsprachliche Zeit zu erkennen, von Helen Keller bezeichnet als Zeit im Kerker und im Licht.

„Die Geschichte meines Lebens“ zu schreiben, ist die „schwierigste Aufgabe“; mühsam nur werden jene „paar Eindrücke aus meinen ersten Lebensjahren“ lebendig, doch alles andere deckt der Kerkerschatten“ zu (A I, S. 11, Einleitung).

„Als sie (Anne Sullivan) die geschlossenen Tore meines Wesens aufstieß, bebte mein Herz vor Freude, und meine Füße fühlten das Wogen des weiten brausenden Lebensstromes. Glückseligkeit überflutete meine Seele, wie das Licht der Sonne die Erde überflutet, und ich streckte verlangend die Hände aus, dem Leben entgegen.“ (A II, S. 302, Schluss)

Übereinstimmend mit dem Lernprozess anderer Biographen, und das in Unabhängigkeit vom Bedingungsfaktor der Behinderungsart, durchläuft die Krisenverarbeitung der taub-blinden Helen Keller alle acht Spiralphasen und dabei – wie nachgewiesen werden soll – parallel sowohl in der vor-sprachlichen Zeit bis zum 7. Lebensjahr als auch in der danach anbrechenden nach-sprachlichen Zeit.

Die Biographie Helen Kellers zeichnet sich aus durch das gleichzeitige Einbeziehen des Lernprozesses Krisenverarbeitung bei ihrer Mutter; insofern nimmt sie eine Sonderstellung unter den Autobiographien ein. Dazu wird im folgenden Kapitel 3.2 unter dem Bedingungsfaktor ‚Aggression als Katharsis im Lernprozess Krisenverarbeitung‘ ausführlich Stellung bezogen.

Lernprozess in der vor-sprachlichen Zeit im Kerker:

EINGANGS-Stadium I: Ungewissheit (1) – Gewissheit (2)

Aus dem alles verdeckenden Kerkerschatten (S. 11) tauchen einige Lichtpunkte auf, die den Lernweg markieren: Helen Keller erinnert aus der Zeit, da ihr mit 1,5 Jahren Augen und Ohren infolge der Scharlach-Erkrankung verschlossen blieben, die sie ‚überhäufende Zärtlichkeit‘ der Mutter und die ‚Angst‘ als charakteristisches Merkmal der Ungewissheit (1):

„die entsetzliche Angst, mit der ich erwachte und meine ach so heißen Augen nach der Wand kehrte, hinweg von dem ... Tageslicht ... Nach und nach gewöhnte ich mich an die Stille und Dunkelheit und vergaß, dass ich jemals ein anderes Los gehabt hatte, bis sie kam – meine Lehrerin –, die meinen Geist befreite.

Aber während der ersten neunzehn Monate meines Lebens hatte ich einen Schimmer von... Feldern ... Himmel ... Bäumen und Blumen erhascht, den die nachfolgende Dunkelheit nicht ganz auslöschen konnte.

Haben wir einmal gesehen, so ,ist unser der Tag und was der Tag gezeigt hat.“ (S. 14/15)

Zur Frage, zu welchem Zeitpunkt und wodurch das Bewusstsein über ihr Anderssein erwachte und Gewissheit (2) wurde, äußert sie:

„Ich entsinne mich nicht genau, wann ich zuerst erkannte, dass ich mich von den anderen unterschied: ich weiß jedoch, dass es vor der Ankunft meiner Lehrerin der Fall war.“ (S. 16)

Sie beschreibt, wie sie wiederholt entdeckte, dass ihre Mutter und ihre Bekannten sich keiner Zeichen bedienten, sondern mittels ihres Mundes sprachen, und diese Gewissheit (2) über ihr davon Ausgeschlossensein und das mangelnde Begreifenkönnen treibt sie in den Zorn:

„Bisweilen stand ich zwischen zwei Personen, die sich miteinander unterhielten, und berührte ihre Lippen. Ich konnte dies nicht begreifen und war ganz verwirrt. Ich bewegte meine Lippen und gestikulierte heftig – natürlich ohne Erfolg. Dies machte mich zuweilen so wütend, dass ich mit Füßen stampfte und schrie, bis ich erschöpft war.“ (A I, S. 17)

DURCHGANGS-Stadium II: Aggression (3)-Verhandlung (4)-Depression (5)

Ihre Aggression (3) aufgrund der Enttäuschung über ihr entdecktes Ausgeschlossensein bricht aus Helen Keller als tyrannische Macht gegen Spielgefährten, als Todeswunsch gegen die kleinere Schwester, als Zorn gegen alle Umwelt aus. Dazu die biographischen Nachweise:

Aggression (3) als tyrannische Macht gegen Spielgefährten:

„Zu jener Zeit waren ein kleines, farbiges Mädchen Martha Washington, die Tochter unserer Köchin, und ein alter Jagdhund meine beständigen Gefährten. Martha verstand meine Zeichen, und ich hatte selten Schwierigkeiten, ihr begreiflich zu machen, was ich wünschte. Es machte mir Vergnügen, sie zu beherrschen und sie unterwarf sich in der Regel meiner Tyrannie lieber, als dass sie es auf einen Faustkampf hätte ankommen lassen.“ (A I, S. 17, vgl. auch A I, S. 59)

Diese Tyrannie wird wenig später auch von ihrer Lehrerin Anne Sullivan in den Briefen bestätigt: „Sie hat jedermann tyrannisiert ... Im guten konnte ich gar nichts von ihr erreichen.“ (A I, S. 164/165)

Aggression (3) als Todeswunsch gegen die kleinere Schwester:

„Lange Zeit betrachtete ich meine kleine Schwester als Eindringling ... Zu jener Zeit besaß ich eine viel gehätschelte, viel misshandelte Puppe ... Ach, sie war das wehrlose Opfer meiner maßlosen Zornes- und Zärtlichkeitsausbrüche ... Ich bewachte Puppe und Wiege mit der eifersüchtigsten Sorgfalt, aber eines Tages entdeckte ich, dass meine kleine Schwester friedlich in der Wiege schlummerte. Ich stürzte auf die Wiege zu und warf sie um, und das Kind hätte tot sein können, hätte meine Mutter es nicht im Falle aufgefangen.“ (A I, S. 22)

Die erwachsene Biographin interpretiert ihre Aggression:

„Ein solcher Ausbruch kommt daher, dass, wenn wir in dem Tale doppelter Einsamkeit wandeln, wir wenig von den zärtlichen Empfindungen wissen, die aus liebevollen Worten und Handlungen sowie aus dem Zusammensein mit anderen empor sprießen.“ (A I, S. 22)

Aggression (3) als Zorn gegen alle Umwelt:

„Inzwischen wuchs mein Verlangen, meinen Gedanken genügend Ausdruck zu geben, von Tag zu Tag. Die wenigen Zeichen, deren ich mich bedienen konnte, wurden immer unzureichender, und das Fehlschlagen meiner Versuche, mich verständlich zu machen, war stets von einem Ausbruche der Leidenschaft begleitet. Es war mir, als hielten mich unsichtbare Hände, und ich machte verzweifelte Anstrengungen, mich zu befreien. Ich kämpfte – nicht als ob dieser Kampf mir etwas genützt hätte, sondern weil der Geist des Widerstandes in mir lebendig war.“ (A I, S. 23)

„Nach einiger Zeit wurde das Bedürfnis nach Verständigungsmitteln so dringend, dass diese leidenschaftlichen Auftritte alltäglich, bisweilen sogar allstündig erfolgten.“ (A I, S. 23)

Die reflektierende 55-Jährige Biographin Keller zieht Parallelen zwischen ihrer notwendigen Aggression (3) und dem Schicksals- und Lernweg bei Laura Bridgeman, der Pionierin der ‚Taubblinden-Sprechenden‘:

„Mein Schicksal war dem von Laura Bridgeman so ähnlich, dass wir oft verglichen worden sind. Im selben Alter verloren wir Gesicht und Gehör. Trotz der großen Güte und Liebe, mit welcher uns Eltern und Freunde behandelten, wurden wir beide unruhig, eigensinnig und zerstörungslustig, weil wir keine Möglichkeit hatten, unsere Wünsche auszudrücken. Laura war etwa 7 Jahre, als Dr. Howe sich ihrer annahm.“ (A II, S. 237)

Weitere Gemeinsamkeiten als die der Aggression lässt Helen Keller nicht zu, da ihrer Ansicht nach unterschiedliche Erziehungsweisen sie beide prägten. Laura war ‚wissenschaftliches Objekt‘ im Perkinschen Blindeninstitut, sie selbst, Helen, ‚persönliches Subjekt‘ in der Hauserziehung durch Anne Sullivan.

Die Depression (5) aufgrund der Erfahrung hoffnungsloser Ohnmacht in ihren kindlichen aggressiven Kämpfen gegen die Übermacht von Blindsein und Taubsein beschreibt sie als physische Erschöpfung:

„... ich brach in der Regel weinend und in völliger physischer Erschöpfung zusammen. War meine Mutter zufällig in der Nähe, so flüchtete ich mich in ihre Arme, zu elend, um mich auch nur der Ursache des Sturmes entsinnen zu können.“ (A I, S. 23)

Die sich verschärfende Zuspitzung ihrer Depressionen zur Verbitterung und Resignation, die mit Sicherheit den Abbruch ihres schon begonnenen Lernweges zur sozialen Integration bedeutet hätte, ist jenes Stadium, in dem die verzweifelten Eltern einen neuen Verhandlungsversuch mit dem Schicksal wagen, mit dem Angebot der Lehrerin Anne Sullivan. Helen beschreibt ihre totale soziale Isolation der apathischen Zustandsbefindlichkeit:

„Zorn und Verbitterung waren seit Wochen unausgesetzt auf mich eingestürmt. Dieser verzweifelte Kampf hatte eine tiefe Ermattung bei mir zurückgelassen ...“

„Licht! gebt mir Licht! lautete der wortlose Aufschrei meiner Seele, und das Licht der Liebe erhellte bereits in dieser Stunde meinen Pfad.“ (A I, S. 27)

Dass diese Wende zum Licht, zum Anbruch der nach-sprachlichen Zeit überhaupt vollzogen werden konnte, war ein Ergebnis der ungezählten Verhandlungen (4) der Eltern Helen Kellers im Ärzte-Welt-Warenhaus, sie zogen aus, medizinische Heilung für das Augen-Licht ihrer Tochter zu finden, und sie kehrten zuletzt heim mit dem pädagogischen Hinweis, dass allein der unterrichtliche Lernprozess das innere Erkennens-Licht wiederfinden könnte.

„Als ich etwa 6 Jahre alt war, hörte mein Vater von einem berühmten Augenarzt in Baltimore, der in vielen anscheinend hoffnungslosen Fällen noch Erfolg erzielt hatte. Meine Eltern entschlossen sich sofort dazu, mit mir nach Baltimore zu reisen, um zu sehen, ob sich etwas für meine Augen tun ließe.“ (A I, S. 24)

„Dr. Chisholm ... er konnte aber nichts tun, doch erklärte er, ich könne Unterricht erhalten, und wies meinen Vater an, Dr. Alexander Graham Bell in Washington, der in der Lage sein würde, ihm nähere Auskunft zu erteilen ...“ (A I, S. 25)

„.... diese Unterredung (sollte) das Tor sein, durch das ich schließlich aus der Finsternis zum Licht, aus der Vereinzelung zur Freundschaft, zur Gemeinschaft mit anderen, zur Erkenntnis, zur Liebe gelangte.“ (A I, S. 26)

Hier bahnt sich die Annahme (6) schon in der vor-sprachlichen Zeit als jenes Urerlebnis der Fremd-Annahme an, die Voraussetzung zur Selbst-Annahme ist und von dem taubblindem, bisher ausgeschlossenen Kind vielfältig nachgeholt werden muss.

Sie wird von Helen Keller als das eindruckvollste Erlebnis ihrer Kerkerzeit beschrieben, das sie übersensibel intensivst mit allen Fasern ihrer noch verbliebenen Sinne erfüllt, und dem sie sich vertrauensvoll überlässt, als sie intuitiv die ihr entgegengebrachte Fremdannahme ihrer Lehrerin ertastet – die sie irrtümlich, aber eben nicht zufällig und eindrucksvoll gefühlssicher zuerst als ihre ‚Mutter‘ identifiziert: Helen ist ergriffen von der sie annehmenden Liebe, „die gekommen war ... mich zu lieben“.

„Der wichtigste Tag, dessen ich mich Zeit meines ganzen Lebens entsinnen kann, ist der, an dem meine Lehrerin, Fräulein Anne Mansfield Sullivan, zu mir kam. Ich kann kaum Worte finden, um den unermesslichen Gegensatz zu meinem Leben vor und nach ihrer Ankunft zu schildern. Es war der 3. März 1887, drei Monate vor meinem 7. Geburtstag...“ (A I, S. 26)

„Ich fühlte sich nähernde Schritte. Ich streckte meine Hand aus, weil ich glaubte, meiner Mutter entgegen zu gehen. Irgend jemand ergriff sie, ich ward von der emporgehoben und fest in die Arme geschlossen, die gekommen war, den Schleier, der mir die Welt verbarg, zu lüften und, was mehr als dies bedeutete, mich zu lieben.“ (A I, S. 27)

Dass Anne Sullivan zu dieser pädagogischen Aufgabe so außerordentlich befähigt war, war weniger in einer speziellen Ausbildung, als vielmehr in ihrer eigenen Biographie verwurzelt:

Anne Sullivan war zeitweilig seit früher Jugend selbst erblindet und erst mit 14 Jahren Schülerin, später Lehrerin der Perkinschen Anstalten geworden; sie hatte das zu Lehrende an sich selbst als Lebens- und Lerngeschichte erfahren. (Vgl. dazu A I, S. 38, 43, 44, 157 und A II, S. 301, 302).

Lernprozess in der nach-sprachlichen Zeit im Licht:

Der Lernprozess der nach-sprachlichen Zeit veranschaulicht besonders eindrücklich das Denkmodell der Spiralphasen. War das EINGANGS-Stadium der vor-sprachlichen Zeit von der Angst der Ungewissheit (1) und dem Entdecken des globalen Andersseins als Gewissheit (2) ohne bewusstes Begreifen geprägt, so tritt jetzt eine neue abstraktere Ebene der Gewissheit (2) ein; Helen Keller beginnt erst jetzt einzusehen, warum sie nicht wie andere Kinder ist, und so fragte sie 6 Monate nach Ankunft ihrer Lehrerin:

„What do my eyes do?“

Ich kann mit Augen nie wie mit Fingern sehen. „My eyes are bad“, bös, das verbessert sie nach einem Augenblick: „are sick“, krank,“ (A I, S. 191)

Und wieder in einer höheren Spiralphase gewinnt sie mit 10 Jahren Gewissheit darüber, dass zwischen ihrer Zeichensprache des Fingeralphabets und der gesprochenen Lautsprache eine sie immer noch isolierende Diskrepanz besteht:

„Wer gänzlich auf das Fingeralphabet angewiesen ist, trägt stets eine Empfindung mit sich herum, als werde er durch etwas zurückgehalten, eingeengt. Diese Empfindung begann mich mit einem beunruhigenden, vorwärts treibenden Bewusstsein eines Mangels, der beseitigt werden müsse, zu erfüllen.“ (A I, S. 60)

Auch die Aggression (3) wird jetzt auf einer anderen Ebene ausgelebt, sie richtet sich nicht mehr nach außen gegen andere als Tyrannie, Todeswunsch

oder Zorn, sondern sie richtet sich jetzt verstärkt gegen ihr eigenes Selbst, das ihr nicht fähig genug dazu erscheint, dem Angebot ihrer Lehrerin zu folgen; es ist Zorn über ihr Unvermögen, über die Diskrepanz zwischen ihrem eigenen Anspruch und ihren realen Fähigkeiten.

„Ich wusste damals noch nicht, dass ich ein Wort buchstabierte, ja nicht einmal, dass es überhaupt Wörter gab; ich bewegte einfach meine Finger in affenartiger Nachahmung ... Aber meine Lehrerin weilte schon Wochen bei mir, ehe ich begriff, dass jedes Ding seine Bezeichnung habe.

... Bei ihren wiederholten Versuchen wurde ich ungeduldig, ergriff die neue Puppe und schleuderte sie zu Boden. Ich empfand eine lebhafte Schadenfreude ...

In der stillen dunklen Welt, in der ich lebte, war für starke Zuneigung oder Zärtlichkeit kein Raum. Ich fühlte, wie meine Lehrerin die Bruchstücke auf die eine Seite des Kamins fegte und empfand eine Art von Genugtuung darüber, dass die Ursache meines Unbehagens be seitigt war.“ (A I, S. 28)

Eindrucksvoll schildert sie danach die Wandlung, die erste Erkenntnis ihres inneren wiedergefundenen Lichts, ihres ‚seltsam neuen Gesichts‘, das sie als beglückende Erkenntnis ihrer selbst „Ich erkenne jetzt erst ...!“ erfährt und aus der sie die erfahrene Fremdannahme ihrer Lehrerin in eine Selbstannahme (6) verwandelt:

„Wir schlugen den Weg zum Brunnen ein ...

Während der kühle Strom über die eine meiner Hände sprudelte, buchstabierte sie mir in die andere Hand das Wort WATER, zuerst langsam, dann schnell.

... Mit einem Male durchzuckte mich eine nebelhaft verschwommene Erinnerung an etwas Vergessenes, ein Blitz des zurückkehrenden Denkens, und einigermaßen offen lag das Geheimnis der Sprache vor mir. Ich wusste jetzt, dass WATER jenes wundervolle kühle Etwas bedeutete, das über meine Hand hinströmte.

Dieses lebendige Wort erweckte meine Seele zum Leben, spendete ihr Licht, Hoffnung, Freude, befreite sie von ihren Fesseln!“ ...

„Ich verließ den Brunnen voller Lernbegier. Jedes Ding hatte eine Bezeichnung, und jede Bezeichnung erzeugte einen neuen Gedanken. Als wir in das Haus zurückkehrten, schien mir jeder Gegenstand, den ich berührte, vor verhaltenem Leben zu zittern. Dies kam daher, dass ich alles mit dem seltsamen Gesicht, das ich erhalten hatte, betrachtete.“ (A I, S. 28)

Die Selbst-Erkenntnis ihrer Selbst-Annahme führt sie zur ersten Reue und innerem Schmerz:

„Beim Betreten des Zimmers erinnerte ich mich der Puppe, die ich zertrümmert hatte. Ich tastete mich zum Kamin, hob die Stücke auf und suchte sie vergeblich wieder zusammenzufügen. Dann füllten sich meine Augen mit Tränen; ich erkannte, was ich getan hatte, und zum ersten Mal in meinem Leben empfand ich Reue und Schmerz.“ (A I, S. 28)

Und zum ersten Mal in ihrem nun 7 Jahre andauernden Leben bejaht sie ihr Leben, erkennt sie ‚sehend‘ geworden Sinn, entdeckt sie Zukunft und ist erfüllt von der Annahme dieses neuen so verheißungsvollen Lebens in ihr selbst:

„Ich lernte an diesem Tag eine große Menge neuer Wörter ... Wörter, die die Welt für mich erblühen machten ... Es dürfte schwer gewesen sein, ein glücklicheres Kind als mich zu finden, als ich am Schluss dieses ereignisreichen Tages in meinem Bettchen lag und der Freuden gedachte, die mir heut zuteil geworden waren, und zum ersten Mal sehnte ich mich nach dem anbrechenden Morgen.“ (A I, S. 30)

Diese Wandlung zur Annahme ist auch ein Schlüsselerlebnis für Anne Sullivan, sie schreibt in ihrem Brief vom 5. April 1887:

„Der zweite Schritt:

Sie hat gelernt, dass jedes Ding einen Namen hat und dass das Fingeralphabet der Schlüssel zu allem ist, was sie zu wissen verlangt...

(milk – Milch / water – Wasser). Im Laufe weniger Stunden hat sie dreißig neue Wörter ihrem Wortschatz einverleibt ...“ (A I, S. 171)

Die Selbst-Annahme befähigt Helen, sich selbst zu geben und sich darin als sinnvoll ‚glücklich‘ zu erleben:

„Helen stand heute früh wie eine strahlende Fee auf. Sie flog von einem Gegenstand zum anderen, fragte nach der Bezeichnung jedes Dinges und küsste mich vor lauter Freude ..., danach warf sich Helen aus eigenem Antrieb in meine Arme und küsste mich zum ersten Mal!“ (A I, S. 172/173)

Dazu ein weiteres Beispiel:

„Vater kam mit dem Hund ...

Dann setzte sich Helen neben das Tier und begann, sich an seinen Pfoten zu schaffen zu machen ..., als wir aber bemerkten, dass sie die Buchstaben d o l l mit den Fingern bildete, wussten wir, dass sie Bell das Buchstabieren beizubringen suchte.“ (A I, S. 167)

In welch einem Tempo das wiedergefundene Licht als versäumtes Leben nachgeholt wird, zeigt Anne Sullivans Brief vom 24. April 1887, also knapp drei Wochen später:

„Die neue Methode bewährt sich vorzüglich. Sie lernt, weil sie nicht anders kann, genau wie der Vogel fliegen lernt (A I, S. 174)

Sie kennt jetzt 300 Wörter und eine große Menge alltäglicher Redensarten, und es sind noch nicht drei Wochen her, seit sie ihr erstes Wort lernte.“ (A I, S. 178)

Die Annahme (6) wird auch für Helen Keller zur Initialzündung für die handelnde Dimension der Aktivität (7). Sie stürzt sich in das Lernen und ist besessen vom Abenteuer des Lebens wie jedes andere Kind auch, mit dem einzigen Ziel, gemeinsam mit anderen das College und die Universität zu besuchen. Dazu lernt sie die Lautsprache (A I, S. 30), besucht das College, durchkämpft den Kampf, als Taubblinde für einen Studienplatz an der Universität zugelassen zu werden, schließt Freundschaften, von denen sie später sagt:

„Mein Leben ist eine Chronik der Freundschaften.
Meine Freunde ... schaffen meine Welt täglich aufs neue.“ (A I, S. 249)

Entscheidender Bedingungsfaktor für diesen Lebens- und Lernweg inmitten Nichtbehinderter ist die Grundeinstellung Anne Sullivans, die sie vom ersten Augenblick an als Nichtbehinderte akzeptiert; dazu aus dem Brief vom Oktober 1887:

„Sie liest nur die Bücher, an deren Lektüre sich sehende und hörende Kinder ihres Alters erfreuen, und lernt lesen wie normale Kinder.“ (A I, S. 208)

„Während Helens ganzer Erziehung habe ich unverrückbar daran festgehalten, dass sie verstehen kann, was sie zu wissen wünscht.“ (A II, S. 213)

Dazu äußert sich auch der spätere Ehemann (und Schriftsteller) Anne Sullivans, Mr. Albert Macy, wenn er aussagt, dass „die Methode Anne Sullivans da einsetzte, wo der Lehrer Laura Bridgeman's, Dr. Howe, aufhörte: Helen lernte im Lebensvollzug der Partnerschaft mit ihrer Hauslehrerin wie jedes andere Kind auch ihre Muttersprache, Laura erlernte im Laboratorium separiert von anderen Kindern durch ‚unaufhörliche Wiederholung von Wörtern, die sie nicht verstand ... eine Fremdsprache im eigenen Land.““ (A I, S. 218 ff)

Helen selbst schreibt über die Methode Anne Sullivans:

„Vom Beginn meiner Erziehung an hatte Fräulein Sullivan es sich zum Grundsatz gemacht, so zu mir zu sprechen, als spräche sie zu einem hörenden Kind, der einzige Unterschied bestand darin, dass sie mir die Sätze in die Hand buchstabierte, anstatt sie zu sprechen.“ (A I, S. 36)

Unter Hinweis auf das Denkmodell der Spiralphasen erscheint es wichtig, nachdrücklich darauf zu verweisen, dass auch die Depression (5) – wie in jedem anderen Leben – situativ immer wieder neu ausgelöst wird, aber auf dem Fundament der Annahme als selbstverständlich dazugehörig verarbeitet werden kann:

„Manchmal allerdings überfällt mich ein Gefühl der Vereinsamung wie ein kalter Nebel, wenn ich allein bin und vor dem geschlossenen Tor des Lebens wartend sitze.“ (A I, S. 116/117)

Und dreißig Jahre später wiederholt sie in ihrer zweiten Biographie:

„Ich täuschte mich darüber nicht, und es ist nicht wahr, dass ich nie traurig oder bitter bin, aber ich habe sehr früh schon beschlossen, nicht zu klagen. Der tödlich Verwundete muss versuchen, den Rest seines Lebens mit einem Lächeln auf sich zu nehmen um der anderen willen. Dazu haben wir die Religion, um die Herzen tapfer und hochgemut zu erhalten.“

Es mag kein sehr hohes Ziel sein, aber es bedeutet noch lange nicht Ergebung in sein Schicksal. Und selbst, um nur soweit Herr seines Schicksals zu werden, braucht man Arbeit und den Trost der Freundschaft und einen unerschütterlichen Glauben an die Liebe Gottes.“ (A II, S. 249)

Auch die Spiralphasen der Annahme (6) werden auf zunehmend abstrakteren komplexeren Ebenen von ihr erkannt und internalisiert; so zeigt Helen Keller an ihren durchlaufenen Spiralringen innerhalb der Spiralphase der Annahme das Vordringen oder die Wandlung von der Fremd-Annahme durch ihre Lehrerin zur Selbst-Annahme durch erkennendes Lernen bis hin zur Bewusstwerdung ihrer glaubenden Gottes-Annahme.

„Meine Seele, die sich einer neuen Kraft bewusst geworden war, war von der Knechtschaft erlöst und fand durch diese abgerissenen Sprachsymbole den Zugang zu aller Erkenntnis und allem Glauben.“ (A I, S. 62)

„So fand ich meinen Glauben bestätigt, dass ich jenseits meiner Sinnesschranken das Unsichtbare in vollem Licht erblicken und göttliche Harmonie in der Stille wahrnehmen könne, und dass Taubheit und Blindheit nichts, aber auch gar nichts mit meinem unsterblichen Wesen zu tun hatten.“ (A II, S. 40)

„... zu mir (drängt alles) auf anderen Wegen als durch Augen und Ohren. Wenn ich in der Welt bin, fühle ich ...“ (A II, S. 286)

Und wenn sie ihr Leben als ‚Chronik der Freundschaften‘ versteht, so bedeutet ihr das:

„Es wird behauptet, dass das Leben hart mit mir verfuhr; und manchmal habe ich innerlich mit mir gehadert, dass viele menschliche Freuden mir vorenthalten sind. Aber wenn ich an den Reichtum denke, welche Freundschaft er mir gebracht hat, ziehe ich alle Anklagen gegen das Schicksal zurück.“ (A II, S. 96)

Daneben steht die Aussage:

„Ach, wir genießen nicht die Stille, welche die müden Sinne erfrischt; wir kennen nur eine unmenschliche Stille, welche trennt und entfremdet. Uns umgibt ein Schweigen ... welches grausam, unwiderruflich einsam macht.“ (A II, S. 133)

Die unaufhaltsame Aktivität (7) treibt Helen Keller schließlich unausweichlich in die Solidarität (8). Wieder ermutigte sie dazu einer ihrer Freunde: Dr. Bell, jener Forscher, dem die Erfindung des Telefons weniger wichtig und eher ein Zufalls- oder Abfall-Produkt seiner lebenslangen Forschungsbemühungen zur Verbesserung der mündlichen Erziehungsmethoden von Taubstummen war, und zwar in mittler einer Gesellschaft, deren Absonderungsmethoden er verwünschte. Aus seiner unmittelbaren Betroffenheit als Sohn einer ertaubten Mutter (A II, S. 128 ff) appelliert jener Dr. Bell an Helen Keller:

„Du hast sprechen gelernt, und ich glaube, du bist dazu bestimmt, die Schranken niederzulegen, welche die Tauben von den übrigen Menschen trennen. Einzigartige Aufgaben erwarten dich, die einzigartige Frau.“ (A II, S. 147)

Und so verwirklicht Helen Keller ihre Zielsetzungen auf zahllosen Solidaritäts-Vorträgen bzw. Veranstaltungen, so demonstriert sie beispielgebend sich selbst, ist sie am 8. Juli 1896 die erste sogenannte Taubstumme, die als Sprecherin auf der 5. Versammlung der ‚Amerikanischen Vereinigung zur Förderung und Unterweisung der Taubstummen im Sprechen‘ selbst Lautsprache sprechend auftritt, um den Segen der Sprache als Kommunikationsmittel erfahrbar werden zu lassen (vgl. A I, S. 230), immer begleitet von ihrer Lehrerin – beide fast mittellos am Existenzminimum vegetierend. Nur so konnten sie ihre Ziele verwirklichen und den zahllosen ‚wohltätigen‘ Entmündigungsprozessen entfliehen (vgl. A I, S. 159 ff.); diese Ziele waren:

- ‚Fürsprecher‘ der Taubblinden (A II, S. 288 ff.)
- ‚Mitarbeiter‘ an den scheinbar hoffnungslosen Mängeln dieser Welt für eine bessere Zukunft. (A II, S. 168 ff.)
- ‚Aufklärer‘ durch Konfrontation mit ihrer personifizierten Lebens- und Lerngeschichte, zum Abbau ‚mittelalterlicher Vorurteile‘ gegenüber Blinden und Tauben, zum Aufbau neuer partnerschaftlicher Solidarität. (A II, S. 266 ff.)

„Der Wert meiner Lebensbeschreibung liegt allein darin, dass Gott mein Schicksal dazu benützte, die Herzen der Menschen zu erschüttern, so dass sie sich aufmachten, den Tauben und Blinden Hilfe zu bringen. Er hat mich zum Fürsprecher gemacht ...“ (A II, S. 288)

„Und weil ich das ... nicht allein vollbringen konnte, hat er mir einen Befreier und Schutzen gel gesandt: Anne Sullivan, meine Lehrerin.“ (A II, S. 299)

„... denn ich wäre in Wahrheit blind und taub, wenn sie von mir ginge ... Vor allem aber liebte sie mich.“ (A II, S. 300)

- *Zusammenfassung: Lernprozess Krisenverarbeitung bei erworbener Erblindung*
 1. Im Unterschied zu Lernprozessen anderer Behinderungsarten differenziert sich der Lernprozess Sinnes-Behinderter bei Taub-Blindheit in eine vor- und eine nach-sprachliche Lernzeit der Krisenverarbeitung, von Helen Keller als Zeit im ‚Kerker‘ und im ‚Licht‘ unterschieden, die z w e i Lernprozessverläufe bedingt.
 2. In Übereinstimmung mit allen anderen Behinderungen verlaufen beide vor- und nach-sprachlichen Lernprozesse parallel durch alle acht Spiralphasen. Helen Kellers vor-sprachliche Zeit im Kerker durchläuft alle Spiralphasen des EINGANGS- und des DURCHGANGS-Stadiums II von der Ungewissheit (1) bis zur Depression (5) bis zum Alter von 6,9

Jahren; zu diesem Zeitpunkt bricht mit dem Erlernen der Sprache die nach-sprachliche Zeit an, die erneut das EINGANGS- I und DURCH-GANGS-Stadium II im Lernprozess verarbeitet und danach das ZIEL-Stadium III erreicht.

3. Der Nachweis des Denkmodells der Spiralphasen wird von Helen Keller einerseits, wie schon erwähnt, an den parallel verlaufenden Lernprozessen der vor- und nachsprachlichen Zeit veranschaulicht, andererseits exemplifiziert an den Spiralphasen Aggression (3), Depression (5) und Annahme (6), die deutlich eine fortschreitend abstraktere Komplexität des kognitiven Erkennens bzw. der affektiven Internalisierung nachweisen.
4. Der zentrale Bedingungsfaktor Einstellung und Verhalten der Bezugs-person gegenüber dem Betroffenen erweist sich auch bei Helen Keller als gravierend. Anne Sullivan, die Lehrerin, begegnet Helen Keller wie einem nichtbehinderten Partner; demzufolge erlernt Helen Keller ihr Nichtbehinderten-Bewusstsein, sie schreibt über sich selbst, ‚ich erlebe mich als Hörende und Sehende‘; darin unterscheidet sich ihr Lernprozess von dem Laura Bridgmans.
5. Das erlernte Nichtbehinderten-Bewusstsein Helen Kellers ist die Grundlage, auf der sie sich – ausgestattet mit einem Universitäts-Diplom, aber ohne jede Berufsrolle oder -tätigkeit – als sozial integriert erlebt. Selbst in der Zeit ihrer wirtschaftlichen Schwierigkeiten hält das Bewusstsein erzielter Integration an, verstärkt durch den Selbstbestimmungsprozess dieser Aktions- und Solidaritäts-Phase. Nicht zuletzt impliziert die Aussage ‚mein Leben ist eine Chronik der Freundschaft‘ die Realität gelebter Integration.
6. Beachtenswert als ein wiederholt analysiertes Phänomen verläuft der Lernprozess der Lehrerin in Parallelität zur Schülerin; Anne Sullivan zeichnet sich weniger durch eine qualifizierte Spezialausbildung als vielmehr durch eine Helen vergleichbare Biographie aus. Das bedeutet, dass sie den Lernprozess Krisenverarbeitung zur Überwindung ihrer zeitweiligen Erblindung selbst durchlebt hat.
7. Helen Keller ist demzufolge eine der wenigen Ausnahmen, die eine selbsterfahrene ‚mit-leidende‘ Prozessbegleitung findet; sie bekennt, dass ihre Lebens- und Lerngeschichte ohne diese Lernprozessbegleitung wahrscheinlich einen anderen Verlauf genommen hätte. Ohne Prozessbegleitung hätte ihr Lernweg stagnierend in der Depression (5) abgebrochen geendet, und die unerträgliche soziale Isolation wäre ihr Dauerezustand geworden.



4.1.3 Lernprozess Krisenverarbeitung bei angeborener körperlicher Beeinträchtigung

Brown, Christy: *Mein linker Fuß*. 1967⁷

Englischer Originaltitel: *My left foot*. o.A., m.E. 1954¹

Daten: Körper-Behinderung. Cerebrale Kinderlähmung, Athetose, spastische Lähmungen, angeboren. Christy ist das 10. von 22 Geschwistern
Vater: Maurer, Mutter: ohne erlernten Beruf.

Christy Browns Autobiographie, der Bericht eines Zweiundzwanzigjährigen über sein ungewöhnliches, nicht-Norm-gemäßes' Leben, ist ein dokumentarischer Nachweis für die erstaunlichen Kräfte, deren der Geist über den Körper fähig wird, wenn es gilt, scheinbar Unmögliches zu überwinden.

Der Bericht ‚Mein linker Fuß‘ ist das Produkt eines nie zuvor geschulten Geistes in einem Körper, der immer noch so schwer behindert ist, dass Christy Brown nur mit den Zehen seines linken Fußes schreiben, nicht ohne fremde Hilfe essen und trinken oder sich selbst ankleiden noch seine Hände gebrauchen kann. Erst mit 18 Jahren – also 4 Jahre vor dieser Autobiographie – erhielt Christy Brown erste medizinische Hilfe durch Physiotherapie, wodurch er aufrecht zu sitzen, zu gehen und so zu sprechen erlernte, dass jedermann ihn zu verstehen ahnt, obwohl es ihm noch immer schwer fällt, Wörter deutlich zu artikulieren.

Christy Browns Autobiographie gewinnt als empirisches Material den Rang eines Grundsatz-Dokumentes, weil sie, frei von jeglicher Art äußerer Einflussfaktoren wie pädagogischen, psychologischen, medizinischen Förderungsmaßnahmen und bar aller sozialen Privilegien, den Spiralphasen-Lernprozess Krisenverarbeitung als unabdingbare Voraussetzung für das Erreichen der sozialen Integration darstellt, die gerade nicht identisch ist mit der beruflichen Integration.

Bezeichnenderweise widmet Christy Brown diesen Bericht seiner Mutter, der ersten und einzigen Lehrerin seines Lebens, einer Arbeiterfrau, einer Mutter von 22 Kindern, jenem einen, einzigen Menschen, der bedingungslos an ihn glaubte, an seinen ‚Geist‘ in seinem ‚Krüppelkörper‘!

„... sie war entschlossen, mich genau so zu behandeln wie die anderen...

Das war für mein zukünftiges Leben ein folgenschwerer Entschluss ...

... aber meine Mutter gab sich nicht damit zufrieden, bloß zu sagen, ich sei kein Idiot, sie wollte es b e w i s e n, nicht aus eisernem Pflichtgefühl heraus, sondern aus Liebe. Und das ist der Grund, weshalb ihr Verhalten von Erfolg gekrönt war.“ (S. 14)

„Ich weiß, dass mein Sohn kein Idiot ist. Sein Körper ist verrückt, nicht sein Geist. Dessen bin ich gewiss.“ (S. 16)

Spiralphase 1: Ungewissheit

Geborgen und gefordert in einer ständig anwachsenden Familie als zehntes von zweiundzwanzig Geschwistern, zusammengepfercht auf engstem Raum und gemeinsam kämpfend um das tägliche Brot, erlebte Christy Brown alles wie selbstverständlich mit seinen ‚nicht-behinderten‘ Geschwistern, die seine Welt bedeuten, gemeinsam: Freunde, Streiche, Schwimmfreuden, Landpartien, Kinogänge immer auf dem Hochsitz der Schultern eines seiner Brüder oder in seiner Staatskarosse, dem ‚alten Henry‘, einem verrosteten Handwagen, und so kannten ihn alle, so akzeptierten ihn alle, so war er, wie er eben war. Es verwunderte ihn einzig das Verhalten fremder Leute, sie

„... blieben manchmal stehen und starrten mich an.... aber ich machte mir nichts daraus, weil ich keine Ahnung hatte, w a r u m sie mich anstarrten.“ (S. 41)

In der Reflexion des Autobiographen gesteht er seine Vermeidungs- bzw. Verdrängungsmechanismen gegen die zunehmende Gewissheit (2) seiner selbst ein, erkennt er nachträglich die Unsicherheit (1.2) und die darauf folgende Unannehmbarkeit (1.3):

„Vielleicht lauerte versteckt – eine Ahnung, dass irgendwo etwas nicht stimmte, irgendetwas an mir...“

Aber es war ein unbehaglicher Gedanke, und er schreckte mich, so dass ich versuchte, ihn von mir zu schieben. Ich wollte weiter nichts als glücklich sein. Und meine Brüder sorgten dafür, dass ich glücklich war.“ (S. 41)

Aus diesem noch ungeteilten Glückserleben inmitten seiner Brüder und Freunde, als Erfahrung selbstverständlichen Angenommenseins entwickelte Christy Brown seine ungebändigte Entdeckerfreude, sein heftiges Verlangen und seine unbewusste Entschlossenheit,

„... das zu tun, was die anderen taten, zu fühlen, was sie fühlten, und kennen zu lernen, was sie kannten.“ (S. 47)

Exemplarisch für seine unablässige Lernbegierde in dieser Spiralphase der Ungewissheit (1), die noch gar keine Grenzen kannte und sich ihrer erst gar nicht bewusst wurde, gilt Christy Browns faszinierende Schilderung seiner Entdeckung ‚einer neuen Welt‘, durch das Erlernen der Schrift den ‚Schlüssel zu geistiger Freiheit‘ zu finden:

„... für das verkrampte steife Etwas ..., das ich war, das hinter einem schiefen Mund nach Ausdrucksfähigkeit lechzte.“ (S. 21)

Die Familie hockt auf engstem Raum in der Küche, dem einzigen Wohnraum. Christy saß, von Kissen gestützt und gegen die Wand gelehnt, dicht neben seinen Geschwistern, die auf der Schieferfertafel mit gelber Kreide ihre Schulaufgaben schrieben:

„Plötzlich verlangte ich verzweifelt danach, das zu tun, was meine Schwester tat. Dann – ohne zu denken oder genau zu wissen, was ich tat, streckte ich meine linke Fuß aus und nahm das Stück Kreide aus der Hand meiner Schwester – mit meinem Fuß ... Ich hielt sie fest zwischen meinen Zehen, und einem Impuls folgend, vollführte ich mit ihr ein wüstes Gekritzeln auf der Schieferfertafel ... Dann blickte ich auf und wurde gewahr, dass alle zu sprechen aufgehört hatten und mich schweigend anstarnten. Niemand rührte sich ...“ (S. 18)

Eindrucksvoll beschreibt Christy Brown die meisterhafte Lehrtätigkeit seiner Mutter, deren bedingungslos ungeteilte Liebe, verbunden mit unerschütterlichem Glauben, ihn zur Überwindung seiner körperlichen Schwierigkeiten befähigte:

„Meine Mutter kam mit einem dampfenden Topf aus der Kammer ... kniete neben mir nieder ... „Ich werde dir zeigen, was du damit anfangen kannst. Chris'... und schrieb dann sehr bedächtig auf den Fußboden vor mir, A‘

„Mach das nach‘ ... „Schreib es nach, Christy‘... Ich konnte es nicht ... (S. 19)

„Versuch es noch einmal, Chris‘, flüsterte sie in mein Ohr.

„Noch einmal‘.

Ich tat es. Ich straffte meinen Körper und streckte meinen Fuß zum drittenmal aus. Ich zeichnete ... brach ... ab ... wollte fortwerfen und aufgeben ... fühlte die Hand meiner Mutter ... versuchte es noch einmal ... Ich zitterte, ... schwitzte... spannte jeden Muskel.

Meine Hände waren so fest zusammengepresst, dass die Fingernägel ins Fleisch schnitten. Ich biss die Zähne so fest aufeinander, dass sie beinahe meine Unterlippe durchbohrt hätten. Alles verschwamm ... Aber – ich schrieb ihn – den Buchstaben ,A‘...

Ich sah ... meiner Mutter Tränen ..., dann bückte sich mein Vater und hob mich auf ...“ (S. 20)

Mit Stolz und Freude begreift er seinen Sieg über sich selbst, erkennt er sein Tor zur geistigen Freiheit: die Entdeckung seiner neuen Welt ‚Ausdrucksfähigkeit‘!

„Ich hatte es geschafft! Dies war der Anfang ... Es ist wahr, ich konnte nicht mit Lippen sprechen, aber jetzt wollte ich durch etwas sprechen, was länger währte als das gesprochene Wort – das geschriebene Wort. Jener eine Buchstabe mit einem zerbrochenen Stück gelber Kreide, die zwischen meine Zehen geklemmt war, auf den Fußboden gekritzelt, war mein Weg in eine neue Welt, mein Schlüssel zu geistiger Freiheit.“ (S. 19/20)

Ebenso erlebt Christy Brown seine Freundschaften zu anderen Kindern als Bruder seiner Brüder völlig selbstverständlich:

„Sie nahmen mich mit ... So spielten sich einige der schönsten Jahre meines Lebens ab ... Es waren Jungen aus der Nachbarschaft, die jung und unbeschwert genug waren, um mich, ohne viel Fragen zu stellen, als einen der ihren anzusehen.“ (S. 28)

Und aus der Retrospektive analysiert der Autobiograph sein Abenteuer des ersten Schwimmversuches:

„Mich packte einzig und allein das Verlangen, gerade jetzt in diesem Augenblick ins Wasser zu gehen ... Ich stieß einen Schrei aus und Tony kam zu mir herauf. In meiner mir eigenen grunzenden Sprache sagte ich ihm, dass ich schwimmen wolle ...“

... denn ich war ein Kerl, der stets gewillt war, alles einmal zu versuchen ... Er trug mich ... hinter einen Busch ... zog mich dort aus ... trug mich zum Ufer ... hob mich ... warf mich in den Kanal ... ich (schlug) wie rasend mit meinen Füßen aus ... wie einer der weißen Schwäne ... Tony an meiner Seite ... Jim (zog) mich ans Ufer ... ich atemlos, aber triumphierend.“ (S. 47/48)

„Das war mein erster Schwimmversuch ... Ich schaute in die Welt hinaus und nahm alles wahr, nur nicht mich selber.“ (S. 49)

Diese Kindheitsszenen aus den ersten zehn Lebensjahren, strotzend von Tatendrang, Lebensfreude, Entdeckerlust und Lernbegierde, lassen verstehen, wie selbstverständlich und im wahrsten Sinne des Wortes selbst-los, noch von jeglichem Sich-selber-bewusst-Werden frei, dieses Kind Christy in der bedingungslosen Akzeption seiner Familie, seiner Freundschaften, seines großen Geschwisterkreises sich angenommen weiß und ohne Wahrnehmung seiner körperlichen Gebrechen, ohne Bewusstsein seiner Behinderung wie alle anderen auch als Nicht-Behinderter mit und unter ihnen aufwuchs.

Spiralphase 2: Gewissheit

Gewissheit, Bewusstsein über sein ‚Anderssein‘, über seine Defizite brach blitzartig durch, ausgelöst durch einen äußeren Umstand. Der rostige Handwagen ‚Henry‘ brach endgültig zusammen, und ohne Henry war der körperlich herangewachsene nun zehnjährige Chris verloren, weil niemand ihn längere Zeit tragen konnte. Nicht der kaputte Wagen verstimmte Christy, vielmehr war es die Gemütsverfassung, in die er verfiel, wenn er von allen verlassen – von seinen Brüdern und Freunden – sich selbst überlassen, zurückgelassen, in sich selbst versank. Die merkwürdige Idee, etwas mit ihm könnte nicht stimmen, trat nun unausweichlich deutlicher zutage. Die Reaktion der Freunde: „*Er kann einem leid tun*“ glich einem Nadelstich. Wortwörtlich hatte er mit seinem Handwagen den ‚Boden unter den Füßen‘ verloren:

„Alles war so ganz anders, ich sah jetzt alles anders und ich empfand alles anders.“ (S. 50)

Die zunehmende Klarheit seiner Defizitexistenz zeichnet seine Selbstdarstellung aus:

„Ich war jetzt genau 10 Jahre alt, ein Knabe, der nicht gehen, nicht sprechen, nicht essen, sich nicht selbst ankleiden konnte. Ich war hilflos, aber erst jetzt begann ich, mir darüber klar zu werden, wie hilflos ich wirklich war.“ (S. 50)

Die zunehmende Gewissheit (2) seines Behinderten-Bewusstseins erwacht:

„Ich wußte immer noch nichts über mich; ich wußte nichts, nur eines stand fest: ich war ‚anders‘ als die anderen. Ich verstand nicht, wodurch ich anders war oder warum es so sein musste...“

Ich vermochte das nicht zu ergründen. Ich war nicht einmal imstande, einen klaren Gedanken darüber zu fassen.

Ich konnte es nur fühlen, konnte es nur tief in meinem innersten Herzen spüren wie eine dünne scharfe Nadel, die sich ihren Weg durch alle Vorstellungen und Träume meiner kindlichen Seele bahnte, bis sie die Träume schließlich alle in Fetzen riss und die Seele nackt liegen ließ, machtlos der unumstößlichen Wahrheit gegenübergestellt, dass ich ein Krüppel war.“ (S. 51)

Und so erkennt der Leser Christy Browns Leithema für das erste Drittel seiner Autobiographie:

„Bisher hatte ich niemals über mich selber nachgedacht. Es hatte sich zwar manchmal ein unbestimmtes Gefühl bemerkbar gemacht, ... eine unbehagliche Regung die kam und ging. Aber das war nur ein dunkler Punkt im Glanz ... gewesen ..., ich hatte den kleinen Lebensbereich ... genossen. Ich war mir die ganze Zeit über meiner selbst nicht bewusst gewesen.“ (S. 51)

Das Leithema wird die Auseinandersetzung mit der Krisenverarbeitung im EINGANGS-Stadium 1, gekennzeichnet durch die implizite Leugnung. Zehn Jahre dauerte der Erkennungsprozess von der Ungewissheit (1) zur Gewissheit (2). Zwar war schon sehr früh seine Unwissenheit (1.1) der Unsicherheit (1.2) gewichen. Es hatte da ein unbestimmtes Gefühl ..., eine unbehagliche Regung gegeben, aber, das heißt nein, entsprechend der Unannehmbarkeit (1.3) musste er schnell darüber hinwegsehen, bis nach zehn Jahren die Wahrheitsentdeckung der Gewissheit (2) unaufschiebbar für ihn wurde: „Ich, bin‘ mir meiner selbst bewusst ‚geworden‘.“

Spiralphase 3: Aggression

Analog dem Denkmodell der Spiralphasen wiederholt sich die Aggression (3) in Christy Browns autobiographisch erfassten 22 Lebensjahren dreimal als Spiralringe auf unterschiedlichen Ebenen, vom außengerichteten Selbst- und Menschen-Hass zum innengerichteten Selbstmordversuch bis hin zum global-gerichteten Groll gegen Welt und Gott:

Spiralring I = Außen-gerichtete Aggression (3), ein interaktioneller Prozess des 10jährigen Kindes als Hass gegen das Krüppel-Selbst, als Misstrauen gegen andere.

Spiralring II = Innen-gerichtete Aggression (3), ein intrapsychischer Prozess des 15jährigen Jungen als Suizidversuch gegen das eigene Selbst.

Spiralring III = Global-gerichtete Aggression (3), ein kommunikativer Prozess des 18-jährigen jungen Mannes als Groll gegen die Welt, als Groll gegen Gott.

Dazu die biographischen Nachweise:

Spiralring I = Außen-gerichtete Aggression (3) als Hass gegen das Krüppel-Selbst

Der vormals wissbegierige Junge erkennt sich als elender Krüppel:

„Jetzt war es anders. Jetzt sah ich alles, aber nicht mit den Augen eines kleinen Jungen, der auf Spaß aus ist und von Wissbegierde überquillt, sondern mit den Augen eines Krüppels, der eben erst sein ganzes Elend erkannt hatte.“ (S. 51)

„Ich begann den Anblick dieser Hände zu hassen, ... – die eher wie zwei sich windende Schlangen aussahen als ein Paar menschliche Hände – ...

– den Anblick meines wackelnden Kopfes mit dem schief herunterhängenden Mund, wenn ich mich in dem Spiegel sah, so dass ich bald soweit war, den Spiegel zu hassen und zu fürchten, er verriet mir zuviel“ (S. 52)

Selbstkritisch distanziert betrachtet er sich selbst mit den Augen Fremder:

„Ich war zutiefst erschrocken über das, was ich sah ...

Ich hatte schon vorher in den Spiegel gesehen, aber, da ich nicht gewusst hatte, worauf ich hätte achten sollen, hatte ich nichts Absonderliches entdeckt. Wenn ich jedoch in den Spiegel blickte, schielte mich jedes Mal das gleiche groteske Gesicht an.“ (S. 52)

Und als ob es ein Entrinnen aus dieser unumstößlichen Gewissheit gäbe, riss Christy eines Tages mit seinem linken Fuß den Spiegel von der Wand, warf ihn auf den Fußboden, dass er zersplitterte. Konnte er sich schon nicht selbst vernichten, sollte wenigstens sein Spiegelbild zerstört werden.

Spiralring I = Außen-gerichtete Aggression (3) als Misstrauen gegen andere:

Der vernichtende Selbsthass reduziert und fixiert den 10jährigen Christy zunehmend auf eine selektive Wahrnehmung, die ihm unablässig sein gesuchtes und projiziertes Misstrauen bestätigt:

„Mein Geist war jetzt ebenso anders, wie – ich wusste es jetzt – mein Körper es war. Ich war empfindlicher geworden, argwöhnischer jenen gegenüber, denen ich außerhalb des Hauses begegnete.“ (S. 54)

„Ich gaffte immer ihre Gesichter an, um aus ihrem Blick herauszulesen, ob sie etwas Absonderliches an mir wahrnahmen. Wenn ein Fremder vorbeikam, versteckte ich jedes Mal mein Gesicht ...“ (S. 53)

„diese Blicke der Menschen auf den Straßen gingen mir durch und durch. Meine Brüder glaubten nicht, dass ich etwas bemerkte, aber ich bemerkte alles“. (S. 54)

Spiralring II = Innengerichtete Aggression (3) als Suizidversuch gegen das eigene Selbst:

Der 15jährige Christy glaubte, an der Diskrepanz seiner mangelnden Ausdrucksmöglichkeit und an sich selbst ersticken zu müssen.

„Meine ganze Qual lag in mir verschlossen.

Eines Tages kroch ich in einem Anfall von Verzweiflung, geängstigt und verwirrt von allem, was in mir vorging, die Treppe hinauf in mein Schlafzimmer und riegelte die Tür zu ...ich hatte ... beschlossen, „mit mir Schluss zu machen“, indem ich mich aus dem Schlafzimmerfenster auf den zementierten Hof hinabstürzte.“ (S. 81)

Es ist bedeutsam, dass ihn im Augenblick des Absprungs vom mühsam erklommenen Fensterbrett einzig der Gedanke an jenen Menschen zurückhielt, der allein nur für ihn – außerhalb der Familie – als Kontakt zur Außenwelt existierte, die Hospital-Fürsorgerin ... (S. 82, vgl. dazu auch S. 62).

Spiralring III = Global-gerichtete Aggression (3) als Groll gegen Welt und Gott

Das Gefühl, nicht nur elend und betrübt, sondern auch zurückgesetzt zu sein, ließ seine ihm unaussprechbare Aggression als massiven Groll gegen Welt und Gott anwachsen:

„Ich hegte einen Groll gegenüber der Welt überhaupt

und im besonderen deshalb, weil ich einen schiefen Mund, verkrümmte Hände und nutzlose Gliedmaßen hatte ...ich fragte mich zum hundertstenmal, w a r u m ich ? (S. 83)

Wenn ich überhaupt an Gott dachte, so nur mit dem Gefühl von Groll ... Ich betete..., aber ganz automatisch ... Sogar Gott schien mir zu entgleiten ...“ (S. 92/93)

Einen Weg, seinen aggressiven Groll gegen Gott und die Welt zu entladen, so „*als öffnete man eine Flasche Ingwerbier und lasse alle eingeschlossenen Blasen entweichen*“ (S. 87), fand Christy im Schreiben:

„Mein Schreibheft wurde häufig zu einem Friedhof ... ich ... schrieb schaurige Schilderungen von verwesenden Leichen, die in Kellern und Bodenkammern gefunden wurden, oder von

Schreien, die aus feuchten, alten Landhäusern plötzlich durch die Stille der Nacht gellten,... gab ... mich nicht ... zufrieden, ... nur einfach zu ‚ermorden‘, sondern ich ermordete sie auch auf die möglichst scheußliche Weise ... zerhackte sie ... verteilte ihre Überreste. Es war alles sehr blutrünstig“. (S. 86)

Deutlicher kann die umgeschlagene innengerichtete Selbst-Vernichtung zur außengerichteten Welt-Vernichtung aus verzweifelter ungesteuerter Aggression nicht dargestellt werden.

Spiralphase 5: Depression

Parallel zu den Spiralphasen der Aggression verlaufen die der Depression (5). Christys Selbstdarstellung als 10-Jähriger:

„Ich blickte stumm ... bediente mich nicht einmal mehr meines Grunzens ..., fand kein Vergnügen ..., anstatt Mitspieler ... jetzt Zuschauer ..., fuhr ... nie mehr spazieren ..., Stubenhocker ... fast immer traurig, niedergeschlagen und verschlossen, ... saß ... starre ... war einsam...“ (S. 54)

Dieser niemals beschulte Autobiograph porträtiert in sprachlicher Meisterschaft sein Selbstbildnis als 10jähriges Kind.

„... nichts konnte das glückliche Kind ... zurückholen. Es existierte nicht mehr. An seine Stelle war ein aufs äußerste gespanntes, schweigendes, großäugiges Geschöpf getreten, mit Nerven, die geschärft waren wie zerbrochenes Glas und gestrafft wie Telegraphendraht.“ (S. 56)

Der 15jährige Jüngling leidet introvertierter:

„Ich konnte nun nicht mehr länger vor mir selber davonlaufen...“ (S. 78)

„Mir war so, als bewegte ich mich nur in einer Grube, immer dasselbe denkend, dasselbe fühlend, dasselbe fürchtend.

Ich war eingeschlossen, abgeschnitten, zugestöpselt wie eine Flasche.“ (S. 79)

Und der 17-Jährige erlebt sich als Gefangener und benennt ein ganzes Kapitel ‚Gefängnismauern‘:

„Ich fühlte mich in einer Falle gefangen und von Ketten gefesselt ... Ich war ein Gefangener zwischen Kerkerwänden, ich spürte deutlich, wie diese Mauern mich jetzt, je mehr ich heranwuchs, fester umschlossen.“ (S. 90)

Spiralphase 4: Verhandlung

In diese tiefste Depression bricht ein erstes Angebot zur Verhandlung (4) ein. Die Fürsorge-Freundin macht Christy den Vorschlag zur Pilgerreise nach

Lourdes, und er stimmt zu aus seiner innersten Hoffnung auf ein Wunder (S. 93). Christy erlebt seinen Pilgerzug in die Grotte von Lourdes als „*schönsten Augenblick meines Lebens*“ (S. 100), und wenn er auch keine physische Heilung erfährt, so doch – wie schon von anderen Biographen umschrieben – die psychische Wandlung einer sich anbahnenden Annahme (6), mit seiner Behinderung zu leben:

„... als ich all diese Menschen sah, von denen jeder sein eigenes Leid zu tragen hatte, begann ein neues Licht in mir zu dämmern. Ich war reichlich verwirrt, ich hatte nie daran gedacht, dass es so viel Leid in der Welt geben könnte. Bisher hatte ich wie eine Schnecke gelebt ...“ (S. 95)

Es war mir, als sei ich die ganze Zeit blind gewesen und sähe erst jetzt mit meinen eigenen Augen und fühlte wirklich mit meinem Herzen die Mühsale von anderen, deren Bürde so groß war, dass die meine im Vergleich dazu nichts zu sein schien.“ (S. 96)

Spiralphase 6: Annahme

Auch die Annahme baut sich bei Christy analog zu den Spiralphasen der Aggression und Depression gleichermaßen aus immer komplexer und internalisierter ansteigenden Spiralringen, im Wechselverhältnis von Fremd- und Selbst-Annahme-Erfahrungen zur Selbst-Annahme seiner Behinderung als Ich-Identität auf:

Spiral-Ring I: Selbstverständliche Fremd-Annahme

Dieses Stadium durchlebt das Kind Christy bis zu seinem 10. Lebensjahr; so anerkannt, lebt er aus sich, als Bruder seiner Brüder in Familie, Freundschaft und Nachbarschaft. Das wurde im EINGANGS-Stadium I vorgestellt.

Spiral-Ring II: Zugewiesene Fremd-Annahme bei verleugnender Selbst-Annahme

Diese prägt das existenzbedrohliche Dasein des sich seiner selbst bewusst werdenden Heranwachsenden bis etwa zum 18. Lebensjahr. Die zugewiesene Fremd-Annahme wird ihm durch die schon erwähnte Begegnung mit der Hospital-Fürsorgerin zuteil, die während eines Krankenhausaufenthaltes der Mutter die ‚Fürsorge‘ für Christy übernimmt und damit zu diesem Zeitpunkt die einzige existierende Kontaktperson außerhalb seines engen Lebensbereiches ist. Die bedingungslose Fremd-Annahme dieses fast gleichaltrigen jungen Mädchens löst in ihm erste Spuren bewusster Selbst-Annahme aus:

„Neben meiner Mutter sollte sie den größten Einfluss auf mich haben...“ (S. 62)

„Mein Horizont begann sich zu weiten. Ich lernte mehr von mir selber und von den Vorgän-

gen in meiner Umwelt begreifen, nicht, weil jemand mir davon erzählte, sondern weil ich begonnen hatte, ein wenig mehr zu empfinden ... zu denken und deshalb ... zu erkennen.“ (S. 63)

Sie verhilft auch zu weiteren zugewiesenen Fremd-Annahme-Erfahrungen, als sich Christy nur auf ihre Initiative hin an einem Malwettbewerb beteiligt und die von ihr zugleich instruierte Zeitung den ersten Preis Christy zuerkennt:

„Mein linker Fuß und ich hatten es wieder einmal geschafft.“ (S. 68)

Sie ist es auch, um derentwillen Christy im letzten Augenblick vom Suizid ablässt, weil sie ihm das Gefühl vermittelt, „*ich brauche Dich und Deine Bilder.*“

„Als ich mich immer mehr in das Malen vertiefte, begann ich mich innerlich glücklicher und ruhiger zu fühlen. Dennoch war es nicht nur das Malen, das mich so glücklich machte, das allein wäre nicht genug gewesen ... , vielmehr...: das Gefühl, nützlich zu sein, meine Bilder für jemanden zu malen, der ... zu einer Göttin geworden war.“ (S. 63)

„Das war das Großartigste an ihr, sie verstand es, mir das Gefühl zu vermitteln, dass ich wichtig sei, dass ich nützlich und verantwortlich sei“. (S. 64)

Und in der tiefsten Depression des 17-Jährigen initiiert und finanziert sie die Pilgerfahrt nach Lourdes.

Spiralring III: aus Selbst-Vergessen erwachsende Selbst-Annahme

Die Pilgerfahrt nach Lourdes brachte Christy nicht die Heilung, aber auf dem Boden dieses nachhaltigen Eindrückes des „*schönsten Augenblicks meines Lebens*“, wächst das erste Erkennen:

„Ich erkenne jetzt erst...!“

„Ich erkannte, dass ich keineswegs so ein Einzelfall war, wie ich angenommen hatte, sondern dass ich nur zu einer Bruderschaft von Leidensgenossen gehörte, die sich über den ganzen Erdball verteilten.“ (S. 103)

Auch Christy Brown erfährt jenes Geheimnis der Selbstvergessenheit und Solidarität, aus der – wie schon wiederholt hier beschrieben – allein die Selbst-Annahme zur Ich-Identität als Schlüssel für den Aufbau von personaler und sozialer Identität zur sozialen Integration erwachsen kann:

„In der ... Woche hatte ich inmitten der Dinge und Menschen... mich selber vergessen.“ (S. 101)
„... fühlte ich mich wie neugeboren..... alle ... hatten ... ein gemeinsames Ziel: zu beten und zu hoffen.“ (S. 99)

Und so „erkennt“ er in den nachfolgend eingetretenen Ereignissen sein Wunder, nicht, weil es ihm Heilung, sondern weil es die Einstellungs-Wandlung bringt. Er erkennt sich nicht mehr als Zurückgesetzten, sondern kann sich erstmalig selbst annehmen und als von Gott Angenommener bejaht sehen, das befreit in ihm die Kräfte aus der Bitterkeit und Depression zur Aktivität:

„Es mag reiner Zufall, ein bloßes Zusammentreffen von Umständen gewesen sein, aber für mich ... schien es mir damals und seither immer nichts Geringeres zu sein als ein Wunder – ... nicht, weil es so viel Gutes für mich brachte, sondern weil es einen Glauben aufrichtete, wo vorher nur Bitterkeit und Enttäuschung gewesen war. Es bewies mir, dass es in dem großen Gesamtbild des Lebens auf uns alle ankommt, selbst auf den geringsten unter uns, weil sie alle ein Teil von ihm sind. In jenem ersten Aufblitzen des Begreifens erkannte ich, dass auch ich eine Rolle zu spielen hatte, und sei sie noch so klein. ... betete ich... ein Gebet der Dankbarkeit...“ (S. 108/109)

Der Zufall war für Christy Brown der Arzt Collin, der sich des Kindes und des „Kind-Reiters“ (d.h. immer auf den Schultern eines Bruders getragen) erinnerte und ihn für eine Anwendung der neuen Behandlungsmethode der „Physiotherapie“ gewinnen wollte unter einer Bedingung: Der nun Achtzehnjährige (musste) sich zu dem Opfer verpflichten, „niemals wieder deinen linken Fuß zu gebrauchen!“ (S. 122/124)

Spiralphase 7: Aktivität

Das heißt für Christy erstes hartes diszipliniertes Lernen, ganztägiges physisches Training, und dazu inmitten von Kindern; er selbst war bei Erprobung der Physiotherapie schon 19 Jahre alt. So beginnen Tage, Monate und Jahre härtester Arbeit:

„Aber ich wusste damals, dass meine erste Aufgabe darin bestand, mich selber zu b e s i e - g e n, und dass die wahre Schlacht erst begann.“ (S. 127)

Christys erste Aktivität ist Selbstzucht zur weitestgehenden Körperbeherrschung.

Spiralphase 8: Solidarität

In Lourdes hatte er die Bruderschaft mit leidenden Erwachsenen durchlebt, hier durchleidet er sie mit hilflosen Kindern, Kindern ohne jede Urteilskraft, nur erfüllt mit Hilflosigkeit; er bezeichnet die gemeinsame Behandlung und den Unterricht als

„Ausbildung in menschlichem Leid, eine... erschreckende Erfahrung für jedermann, der bis vor kurzem niemals das Leben jenseits der eigenen vier Wände gesehen hatte...“ (S. 130)

Anstatt Mitleid begann die Empfindung einer Seelenverwandtschaft in mir aufzusteigen, ein Gefühl der Zusammengehörigkeit mit jenen Kindern, es gab ein Bindeglied, das mich in die Lage versetzte, die wahre Persönlichkeit, die hinter den grotesk arbeitenden Gesichtern und den angespannten steifen Gliedern lebte, zu sehen und zu fühlen; ... erblickte ich die gefangen- genen Seelen ... Ich erkannte, dass ich nicht der einzige war, der hinter Gefängnismauern lebte.“ (S. 131)

Und er durchleidet die ‚bittere‘, aber ‚notwendige‘ Erkenntnis, dass sein alter ‚Unterschied‘ immer bestehen bleiben würde. „*Ich sehnte mich so danach zu lieben und geliebt zu werden ...*“ Und aus dieser Erkenntnis gewinnt er die Kraft, sich zu seinem Selbst zu entscheiden:

„Wenn ich niemals wie andere Menschen sein konnte, dann wollte ich wenigstens *ich selber sein* und das Beste aus mir herausholen.“ (S. 132)

Aus der ‚Selbstbejahung‘ und der ‚Ausbildung in menschlichem Leiden‘ erkennt Christy – unfähig zu jeder Berufsausübung – „*seine Rolle in der Welt*“, inmitten „*der Gemeinschaft der Menschen, die einen gesunden Körper haben*“:

„Ich hatte das verzweifelte Verlangen, etwas zu sagen, ... zu jedem einzelnen Menschen, zur Welt in ihrer Gesundheit...“

Ich fühlte, dass ich etwas *entdeckt* hatte, etwas, wonach ich schon immer gefahndet hatte ...

Es hatte Jahre gebraucht, danach zu suchen ...

Es war nicht nur etwas über *mir selber*, sondern über alle, die ein Leben führten, das dem meinen ähnlich war, ein Leben in Fesseln und auf allen Seiten von den hohen Mauern eines eingeengten unterdrückten Daseins umschlossen.

Ich fühlte, dass ich endlich eine Möglichkeit hatte, die Mauern abzutragen und aus ihrem Schatten zu entfliehen, eine Möglichkeit, meinen Platz in der Sonne einzunehmen und *meine Rolle in der Welt*, in der *Gemeinschaft der Menschen, die einen gesunden Körper haben*, zu spielen.“ (S. 141)

Und so schreibt Christy Brown seine ‚erste Geschichte seines Lebens‘, lässt sie schreiben durch die Schreibfeder seiner Brüder, deren Hausaufgaben er dafür macht.

So sagt sich Christy Brown selbst aus, lässt seine Erkenntnis aus seinen Erfolgen lebendig werden, erfüllt er seine – von ihm selbst gefundene – Rolle in dieser Gesellschaft, erlebt er sein *Ich* inmitten der anderen, seine soziale Integration.

„Ich schrieb und schrieb ohne Pause, Stunde für Stunde, ohne mir meiner Umgebung bewusst zu sein. Ich fühlte mich wie ein anderer Mensch.“

Ich war nicht mehr unglücklich.

Ich fühlte mich nicht mehr betrogen oder ausgeschlossen.

Ich war frei, ich konnte denken. Ich konnte leben, ich konnte schaffen ...“ (S. 177)

Die hier analysierte Autobiographie Christys ist das Dokument dieses Lernweges zur sozialen Integration, kein genialer Entwurf im ersten Anlauf, sondern das Ergebnis härtester Arbeit: zwei Jahre, vom 18. – 20. Lebensjahr, füllt er stapelweise Hefte, schreibt er seine erste Fassung ohne jede Hilfe, ohne jemals unterrichtet worden zu sein; am Rande der Verzweiflung angelangt, sich selbst im Kreise drehend erlebend, wendet er sich an seinen Arzt Dr. Collin; erst jetzt entdeckte er in ihm auch den berühmten Schriftsteller, der in diesem Augenblick sein erster Lehrer wird.

Es entsteht die zweite Fassung in der Zeit vom 20. – 21. Lebensjahr, begleitet von den ersten Lesestudien jener Bücher, die Dr. Collin ihm bringt, damit er gutes Englisch überhaupt erst einmal kennen lernen kann. Von diesem Zeitpunkt an verschafft er ihm, der keine Schule kannte, auch einen ersten Hausunterricht. Und erst die dritte, in der Zeit vom 21. – 22. Lebensjahr geschriebene Fassung wird von Collin akzeptiert. Statt eines Vortrags über Cerebral-Parese lässt Dr. Collin mit Christys Worten die cerebrale Kinderlähmung nacherleben, verliest er das erste Kapitel der Autobiographie ‚Mein linker Fuß‘ auf der Tagung der ‚Cerebral-Palsy-Association‘.

„Ich werde keine Rede halten ...

Ich werde Ihnen nur etwas vorlesen, das Ihnen einen Einblick in das Innere eines Menschen gibt, der wegen einer cerebralen Kinderlähmung verkrüppelt ist.“

Christy Browns Lernprozess Krisenverarbeitung zur sozialen Integration war abgeschlossen.

„Ich hatte Frieden gefunden, ich war glücklich.“ (S. 187)

- *Zusammenfassung: Lernprozess Krisenverarbeitung bei angeborener körperlicher Beeinträchtigung*

1. In Übereinstimmung mit den Lernprozessen bei allen anderen Behinderungsarten weist auch der Lernprozess Krisenverarbeitung des spastisch gelähmten Christy Brown die acht Spiralphasen zur sozialen Integration nach.

2. In Abhebung von allen anderen zeichnet sich dieser Prozess durch zweierlei aus:

Christy Brown fällt als erst 22-jährigem Biographen die ‚Benjamin-Rolle‘ unter den Autoren zu. Christy Brown unterscheidet sich gravierend

von allen Biographen durch einzigartige Bedingungsfaktoren: frei von jeglicher Art äußerer Einflüsse wie pädagogischen, psychischen, medizinischen Förderungsmaßnahmen und bar aller Vorrechte wie sozialer Privilegien muss er seinen Weg gehen.

3. In ihrer ‚autonomen‘ Sonderstellung gewinnt Christy Browns Autobiographie den Rang eines Dokuments, sie liefert den Nachweis, dass auch unter reduzierten unangemessenen äußerlichen Bedingungsfaktoren das Ziel sozialer Integration als Ergebnis des *Lernprozesses Krisenverarbeitung* aus acht Spiralphasen erlernt werden kann.
4. Als zentraler Bedingungsfaktor erweist sich auch für Christy Brown Einstellung und Verhalten seines sozialen Bezugsfeldes.

So wird bei Christy Brown das Defizit an Bildungsmöglichkeiten kompensiert durch seine bedingungslose Annahme als gleichberechtigtes Kind inmitten seiner Geschwisterreihe. Diese bedingungslose Annahme durch seine Mutter impliziert für ihn das gleiche Recht auf unbegrenzte Entwicklung seiner Lernfähigkeit und verschafft ihm den Glauben an seine unbegrenzten Fähigkeiten; das aber ist die Grundvoraussetzung zu deren tatsächlicher Entfaltung. Diese uneingeschränkte Annahme der Mutter hat Zeichencharakter für die Geschwister, Freunde und Nachbarn, die Christy Brown in einem Lernklima aufwachsen lassen, in dem die 24 Köpfe zählende Familie selbst zur Lerngemeinschaft wird.

5. Die Plastizität des Denkmodells der Spiralphasen veranschaulicht Christy Browns Spiralphase der Aggression (3) und der Annahme (6). In den autobiographisch erfassten 22 Lebensjahren wiederholt sich die Aggression (3) dreimal als Spiralringe auf unterschiedlichen Ebenen:

- *Spiralring I: Außen-gerichtete Aggression (3)*
- *Spiralring II: Innen-gerichtete Aggression (3)*
- *Spiralring III: Global-gerichtete Aggression (3)*

Analog dazu verläuft die Spiralphase der Annahme (6):

- *Spiralring I: Selbstverständliche Fremd-Annahme*
- *Spiralring II: Zugewiesene Fremd-Annahme bei verleugnender Selbst-Annahme*
- *Spiralring III: Aus Selbst-Vergessen erwachsende Selbst-Annahme.*

6. Die Gleichsetzung von sozialer Integration und beruflicher Integration wurde durch Christy Brown erneut widerlegt.

Allein aus seiner ‚Selbstbejahung‘ und der ‚Ausbildung in menschlichem Leiden‘ erkennt Christy Brown – unfähig zu jeder Berufsausübung – seine Rolle in der Welt, inmitten der Gemeinschaft nichtbehinderter Menschen. Auch wenn eine Wechselbeziehung zwischen beruflicher Integration und Selbst-Akzeptation unauflösbar zu bestehen scheint, wird deutlich, dass die eigentliche Selbst-Akzeptation das Ergebnis einer

realistischen Selbst-Erkenntnis in bedingungsloser Bejahung ist. So beweist die Analyse des autobiographischen Dokuments erneut soziale Integration als sichtbares Ergebnis eines Lernprozesses, in dem der Aufbau von personaler und sozialer Identität angemessen geleistet wurde und der Ich-Identität die Basisfunktion zufällt.

4.1.4 Lernprozess Krisenverarbeitung bei seelischer Erkrankung

Park, Clara: Eine Seele lernt leben. 1973

Amerikanischer Originaltitel: *The Siege*. 1967

Daten: Mrs. Park schreibt als Mutter ihrer autistischen Tochter Elly, der jüngsten von vier Geschwistern.

Vater: Naturwissenschaftler, Mutter: Lehrerin.

Als letztes wird der Prozessverlauf bei einem Menschen mit psychischer Beeinträchtigung verfolgt. Im Unterschied zu den bereits behandelten Prozessverläufen, die aus der Retrospektive dargestellt wurden und sich naturgemäß durch eine gewisse Distanz und durch erste Systematisierungsversuche auszeichnen, wird hier ein noch nicht abgeschlossener Prozessverlauf vorgestellt. Seine Darstellung entbehrt wegen der unmittelbaren Betroffenheit des Autors und seiner Nähe zu den Ereignissen jeder Distanzierung und ist deshalb für die Zwecke der Darstellung besonders geeignet.

In der abgeschlossenen Biographie Clara Parks über die ersten acht Lebensjahre ihrer autistischen Tochter Elly ist Krisenverarbeitung kein Thema, vielmehr nur unabwendbare Begleiterscheinung in ihrem mütterlichen Kampf, Zugang zu der ‚verschütteten‘ Seele ihres Kindes zu gewinnen, um es aus den Qualen seiner inneren Einsamkeit zu befreien. Thema ist ausschließlich der ununterbrochene verschlossene Angriff auf die Festung der Seele des Kindes und die Beschreibung der methodischen Variationen dieses durch die Mutter veranlassten Belagerungszustandes sowie die provokatorische Konfrontation einer seit Generationen mit professoralen Würden betrauten Akademikerfamilie mit dem nicht fassbaren Phänomen eines autistischen Kindes.

Zunächst wird der Versuch unternommen, die Krisenverarbeitung rational, mittels schöpferisch plausibler Hypothesenschilderung, detaillierter Berichterstattung, uneingeschränkter Sachlichkeit anzugehen, geleitet von dem intellektuellen Wunschedenken, aus der unerträglichen ‚Aufgabe‘ Elly ein ‚Privileg‘ Elly gemäß einem zunächst vorherrschenden Forschungsinteresse wachsen zu lassen. Nicht zuletzt bestimmt diese Haltung die Verantwortung gegenüber Ellys drei ‚gesunden‘ überintelligenten älteren Geschwistern (S. 111). So wird der Leser in über 250 Seiten zum intensiven Miterleben gezwungen, erkennt er die

anklagenden Enttäuschungen der Eltern in den Negationen der Kapitelüberschriften wieder, „Gewollte Schwäche“, „Augen, die nicht sehen“, „Ohren, die nicht hören“, „Gewollte Isolation“, usw. bis zur Aussage der Autorin auf den letzten fünf Seiten, in denen sie das Motto ihres Buches „wahrheitsgemäß“ anhängt, statt wie geplant, es voranzustellen: „Zerbrich meinen Widerstand!“

„Als das Buch begann, hatte ich ein Motto dafür – das großartige Sonett des englischen Barockdichters John Donne, in dem er seinen Gott anfleht, seinen Widerstand zu brechen.“ (S. 254)

Aber die Angst davor, ihre „Geschichte in einen Schleier der Frömmigkeit“ zu hüllen, „der absolut falsch wäre“, hindert sie daran. Dennoch verzichtet sie nicht auf die Aussage des Mottos und liefert seine Begründung mit dem Trost, den es ihr gewährt.

„Doch dieses Buch ist unter anderem ein persönlicher Bericht, und wenn es ein wahrhafter sein soll, dann kann ich die Worte, die mir so oft eine Stütze waren, nicht auslassen.“ (S. 254)

Zur Charakterisierung ihres gegenwärtigen, so unabgeschlossenen Kampfes, ihrer Auseinandersetzung im Krisenverarbeitungsprozess, sollen kurze Verse des Sonetts zitiert werden:

„Zerschmettere mein Herz, dreieiniger Gott! ... Ich mühe mich, ... aber ach, ohne Erfolg... Nimm mich zu Dir, nimm mich gefangen! Denn ich werde niemals frei sein, wenn Du mich nicht in Deinen Dienst zwingst...“ (S. 254)

Anschließend interpretiert Mrs. Park selbst das Sonett als jenen herbeigesehnten Sturmangriff der Liebe, der Gotteserfahrung bewirkt, jenen Prozess der Annahme (6), der zur befreien Aktivität (7) führt.

„Ich kenne keine bessere Beschreibung des schrecklichen, zwingenden, herbeigesehnten Sturmangriffs der Liebe, die uns Gottlose so nahe, wie es überhaupt möglich ist, an die Erfahrung heranführt, die andere Gott nennen.“ (S. 255)

Hier bricht sie ihre Reflexion brüsk ab, weil „doch dieses Buch nicht mit mir, sondern mit Elly und mit den anderen Menschen (enden soll) ...“

Den eigentlichen Verlaufsprozess der Krisenverarbeitung lässt sie als unumgängliche Randerscheinung ihres aggressiven Kampfes einfließen, der zwischen dem Ausgangspol, Prognose: „hoffnungslos“, und dem Gegenwartspol, Prognose: „keine“, ausgetragen wird.

Spiralphase 1: Ungewissheit

Erst nach 22 Monaten waren es die Worte des Arztes: „Wenn Sie nicht beunruhigt sind, ich bin es!“ (S. 26), die erste Zweifel aufkommen ließen, weil Elly noch nicht gehen, nicht sprechen, nicht reagieren konnte und ihr menschlicher Kontakt total bedeutungslos war; glücklich war sie nur allein in ihrem Bett (S. 6). Ein angeordneter Krankenhausaufenthalt bestätigt keinerlei physische Schäden, stellt nur fest, „sie mache den Eindruck eines Kindes, das viel allein gewesen ist“ (S. 27), was angesichts einer regen 4-Kinder-Familie als abwegig erscheint, und verordnet eine sechsmonatige häusliche Beobachtungszeit. Typisch für die implizierte Leugnungstendenz des Eingangs-Erkennungs-Stadiums steht die Aussage der Autorin:

„Es dauerte einige Zeit, bevor eine vielbeschäftigte Mutter merkt, dass ein Kind auch allzu selbstgenügsam sein kann.“ (S. 7)

„Der wesentliche Teil von Ellys Erziehung war geleistet, bevor wir wussten, dass mit ihr etwas nicht stimmte. Schließlich hatten wir Elly ja 22 Monate lang für ein normales Kind gehalten.“ (S. 101)

Die Ungewissheit (1) ist auch nach 9 Jahren noch Dauerzustand:

„Wir können allenfalls sagen, dass die Prognose einmal nahezu hoffnungslos war, während es jetzt überhaupt keine Prognose gibt. Wir vermeiden es ebenso wie Elly, in die Zukunft zu sehen.“ (S. 251)

Spiralphase 2: Gewissheit

Wie angstbesetzt die Ungewissheit in der Zwischenphase Unsicherheit (1.2) auch sein mag, noch stärker ist die unbewusste Verdrängungsangst der Unannehmbarkeit (1.3) vor der Gewissheit (2) der Wahrheit, der unausweichlichen Diagnose. Dafür spricht erneut Clara Parks Verdoppelung der verordneten Wartezeit von 6 Monaten auf 1 Jahr. Obgleich sie ‚wissende‘ Akademikerin und ‚forschende‘ wie ‚therapierende‘ Mutter in einer Person ist, durchlebt auch sie intensiv alle drei Zwischenphasen Unwissenheit (1.1), Unsicherheit (1.2) und Unannehmbarkeit (1.3):

„Wir warteten die sechs Monate ab und weitere sechs Monate. Dann machten wir uns zögernd daran, einen zweiten Vorstoß auf eine Diagnose zu unternehmen. Elly war noch nicht ganz drei.“ (S. 29)

Trotz der ausdrücklichen Bitte um schonungslose Wahrheit, in dem Bewusstsein, auf die schlimmste Möglichkeit gefasst zu sein, erstarnte Clara Park im Erschrecken vor der Diagnose Autismus:

„Doch offenbar gab es noch etwas Schlimmeres: Autismus. Ein gewisser Stolz auf den Intellekt hatte es mit sich gebracht, dass ich Retardierung für das Schrecklichste hielt, was einem Kind, einer Familie und mir zustoßen konnte.“ (S. 31/32)

Mit Erschrecken erkannte sie: während die Fähigkeiten eines nur zurückgebliebenen Kindes zwar begrenzt, aber Entwicklungsfähig sind, ist beim autistischen Kind die Intelligenz nicht feststellbar und vor allem niemals einsetzbar und das Kind darum in seinem Zustand zwar vergleichbar mit einem retardierten, jedoch mit dem gravierenden Unterschied: gar keine – auch noch so begrenzte Fortschritte beim autistischen Kind!

Auch 8 Jahre später gibt es für Clara Park keine neue Gewissheit, keine andere Diagnose, wohl aber liegt die Summe von Erfahrungen vor, die Prognosen von Wahrscheinlichkeitswert zulassen. Sie resümiert:

„Vor der ärztlichen Diagnose hatten wir Ellys Verhalten akzeptiert, jetzt mussten wir unsere Einstellung ändern ... weil das Gleichgewicht, das Elly in ihrer ‚wehrhaften selbsterrichteten Burg‘ gefunden hatte, in seiner Vollkommenheit jegliche Chance der Weiterentwicklung zunichte machte.“ (S. 14)

„6,5 Jahre belagern wir die Burg nun schon ... Die autistische Abkapselung hat sich gelockert.“ (S. 236)

„... Elly besucht an unserer hiesigen Volksschule eine Spezialklasse ... Sie ist ... ein äußerst aktives kleines Mädchen, das seine Stimme und den ganzen Körper benutzt, um die positiven und negativen Gefühle auszudrücken, die sich ihm endlich eröffnet haben ...“ (S. 241)

„... Ellys wichtigstes Fach ist Benehmen. Der Umgang mit Menschen ...“ (S. 242)

„Und so ist es mit Elly. Was immer sie tut ... läuft sich tot. Nirgendwo ist eine anhaltende Vorwärtsbewegung zu verzeichnen ...“ (S. 245)

„Geschädigt – um es noch einmal zu resümieren – erscheint bei Elly also nicht nur die Empfindungsfähigkeit, sondern auch eine noch wesentlichere: die Fähigkeit, die Umwelt aus einem Antrieb immer wieder neu zu erforschen.“ (S. 246)

Spiralphase 3: Aggression

Aggression ist Hauptthema des Buches, schon der amerikanische Originaltitel „The Siege“, „Die Belagerung“ bringt sie zum Ausdruck, während der unangemessenen Titelübersetzung „Eine Seele lernt leben“ das provokative ‚trotzdem‘ fehlt!

Aggression ist das eigentliche Motto des Buches:

„Zerbrich meinen Widerstand! ... Zerschmettere meine Seele! – Ich mühe mich, ... aber ach, ohne Erfolg ...!“ (S. 254/255)

Aggression spiegelt sich in den Negationen der Kapiteltitel wider:

„Gewollte Schwäche“, „Augen, die nicht sehen“, „Ohren, die nicht hören ...“ „Gewollte Isolation ...“ (S. 1-256)

Aggression ist die Haltung der Mutter gegen das Kind während der ersten zwei ‚normalen‘ Lebensjahre; Selbstanklage spricht aus den vorbehaltlos offenbarten Wutausbrüchen, die in der Reflexion dennoch rational bejaht werden, weil auch ein ‚nein‘ Kontakt zur Welt bedeutet und jeglicher Kontakt besser war als gar kein Kontakt‘. (S. 102)

Aggression ist Antrieb zur Auseinandersetzung mit der Frage nach Gerechtigkeit und Schuld:

„Irrationalerweise hatte ich mir eingebildet, dass ich alles, was ich besaß, in gewisser Weise verdient hätte, dass es zum Teil mein Werk sei. Wir verdienen nichts. Wir haben lediglich ein Anrecht darauf, Mensch zu sein ... comme les autres!“ (S. 37)

Sie beantwortet die Schuldfrage:

„Wenn man die Eltern für jedes Versagen verantwortlich machen will, muss man ihnen auch die Erfolge gutschreiben ... Wir waren in einer glücklichen Lage, wir hatten Sara, Becky und Matt. Sie waren interessiert und intelligent und kamen gut zurecht.“ Und sie rechtfertigt sich selbst, „die Ablehnung dieser unerwünschten vierten Schwangerschaft war berechtigt, sie versperrte erneut den langersehnten Start ins Berufsleben.“ (S. 120/121)

Aggression bestimmt das Urteil über Ärzte und Schwestern: Sie spricht von einer ersparten Tortur durch den Verzicht auf alle ‚erdenklichen‘ Krankenhausvisitationen (S. 122), beschreibt die Situation der ratsuchenden Eltern als ein ‚vor Gericht stehen‘ (S. 126) und die Behandlung der Eltern als ‚unmündige Patienten‘, statt als ‚schätzenswerte Mitarbeiter‘ (S. 132), und fordert nachdrücklich:

„Ich plädiere dafür, dass die Schranken, die Eltern und Spezialisten trennen, niedergerissen werden.“ (S. 178)

Aggression gegen das System lässt sie in einem eigenständigen Kapitel ‚Laien‘ (S. 168 – 184), deren Ausbildung sie fordert, erkennen:

„Die Eltern behinderter Kinder brauchen Hilfe, aber nicht als Patienten ... Sie müssen vor allem die Möglichkeit zum Lernen erhalten! ...“ (S. 178)

„... Schäden bei Kindern sind viel zu weit verbreitet, als dass eine intensive Behandlung durch Spezialisten in jedem Fall möglich wäre. Das heißt aber, dass man Laien ausbilden muss – es sei denn, man will völlig resignieren.“ (S. 179)

Aggression richtet die Autorin gegen sich selbst, vgl. Motto des Buches:

„Zerbrich meinen Widerstand!“ (S. 254)

Spiralphase 4: Verhandlung

Trotz der ausdrücklichen Verwahrung gegen ‚kostspielige Pilgerfahrten‘, um ‚Hoffnung zu kaufen‘, blieben sie auch bei Clara Park nicht aus:

„Wir waren von Anfang an entschlossen, nicht in den Fehler zu verfallen ...: eine quälende, hektische und kostspielige Pilgerfahrt anzutreten, von einem Spezialisten zum anderen, von Stadt zu Stadt, immer in dem verzweifelten Bemühen, Hoffnung zu kaufen.“ (S. 29)

Das Gegenteil vollzieht sich: So folgt dem ersten Krankenhausaufenthalt mit knapp zwei Jahren nach einem weiteren Jahr ein zweiter, mit drei Jahren durch Vermittlung von Freunden und Kollegen wurden Verbindungen zu den Bostoner und New Yorker Forschungskrankenhäusern hergestellt, denen die Konsultationen folgen. Mit 3,5 Jahren wird ein Psychiater aufgesucht, nur wenig später die Psychiatrie eines berühmten Kinderinstitutes.

„Wir (würden) uns ewig Vorwürfe machen, wenn wir nicht erkundeten ... Behandlung und Forschungsarbeit des Kinderinstituts gehörten zu den aktivsten des Landes., Wir wollen das Beste für unser Kind‘.“ (S. 123)

Nach weiteren acht Monaten erfolgte die nächste Untersuchung in England in der berühmten ‚Hampstead Clinic‘ usw.

Für sich selbst berichtet Clara Park von ihrem selbstgewählten Ausweg als „einer Art vorbeugender Arbeitstherapie“, der sie noch heute vor dem Zusammenbruch bewahrt:

„Mein neuer Job führte mich dreimal wöchentlich ... von zu Hause fort, aber er beanspruchte mich so sehr, dass er für mich eine Art vorbeugende Arbeitstherapie wurde, die mich vor dem Zusammenbruch bewahrte. Er tut es noch heute, und obgleich ich kaum davon sprechen werde, ist er eigentlich ein sehr wesentliches Element in diesem Bericht.“ (S. 107)

Spiralphase 5: Depression

In der bewussten Verantwortung für die Geschwisterkinder, die

„... sich die Haltung ihrer Eltern zu eigen machen, vermieden wir es, unser Schicksal als eine Tragödie oder eine Heimsuchung darzustellen ... Wohl war es Wunschenken, unsere gemeinsame Aufgabe nicht als Last, sondern als Privileg anzusehen ...“

Ich will niemandem etwas vormachen. Nicht immer war es leicht, wenn ich mit Elly allein war ...“ (S. 11)

Kennzeichnend resümiert sie im Schlusskapitel auf die selbstgestellte Frage: Lohnt es sich?

„Wir, ganz mit unserer Aufgabe beschäftigt, lernen es (Präsens!), keine solchen Fragen zu stellen, da wir uns nur solche Gedanken leisten können, die unsere Arbeit nicht lähmend; dennoch können selbst wir sie nicht ganz unterdrücken.“ (S. 252)

Spiralphase 6: Annahme

Clara Parks sich anbahnende Einstellungsänderung im Krisenverarbeitungsprozess nach acht Jahren verdeutlicht die Aussage:

„Heilung ... ist ein Luxus, auf den wir zu verzichten gelernt haben. Wir arbeiten, ... Wir sind befriedigt, weil wir uns vorwärts bewegen.“ (S. 251)

„Von allem, was mir Elly schenkte, ist das Kostbarste ein Glaube, der sich fast schon in unumstößliches Wissen verwandelt hat: dass ein menschliches Wesen selbst hinter den stärksten Mauern, die es aufrichten kann, seinen Belagerer erwartet.“ (S. 254)

Spiralphase 7: Aktivität

Acht Jahre lang hat die Autorin Lernhemmnisse beobachten können, und sie hat viel menschliche Selbst-Begrenzung und -Zerstörung gelernt. Sie erkennt den Transfer, dass „Elly, anders geartet als wir, uns doch auch sehr ähnlich“ ist. So befähigen sie die Lernerfahrungen mit Elly für die Arbeit, ‚Belagerer‘ zu sein, angesichts der Abwehrhaltungen ihrer Collegestudenten und anderer Menschen sowie überall da, wo die Prognose ‚hoffnungslos‘ lautet. (S. 253)

Spiralphase 8: Solidarität

Wenn auch noch hypothetisch, so liegt in der noch unabgeschlossenen Autobiographie bereits das ausführliche Konzept eines Plädoyers für die Laien-Eltern-Qualifikation als Prozessbegleiter vor. (S. 185ff.)

- *Zusammenfassung: Lernprozess Krisenverarbeitung bei seelischer Erkrankung*
1. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in dem vorgestellten Beispiel für den Prozessverlauf bei seelischer Erkrankung Autismus wiederum der gleiche Krisenverarbeitungsprozess in lückenloser Folge der acht Spiralphasen aufgetreten ist wie in den vorangegangenen Beispielen. Dazu Clara Park:
Ungewissheit (1): „Ist Ellys Selbstzufriedenheit etwas Außergewöhnliches?“
Gewissheit (2): „Ja, aber medizinisch hoffnungsloser Autismus, das kann doch gar nicht sein!“

Aggression (3): „Warum muss ich zwanghaft gegen alles auf dieser Welt ankämpfen?“

Verhandlung (4): „Wenn wir alle arbeiten und keine Experimente unversucht lassen, dann muss doch aber Elly es schaffen?“

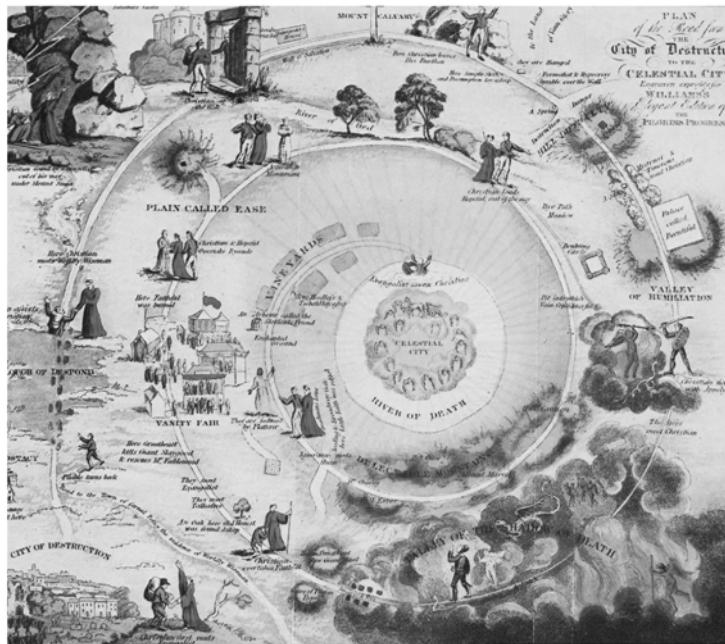
Depression (5): „Wozu das alles, wir lernen es, keine Fragen mehr zu stellen.“

Annahme (6): „Ich erkenne jetzt erst: das Kostbarste, das Elly mir schenkte, ist, dass jeder auf seinen Belagerer wartet!“

Aktivität (7): „Ich arbeite und versuche, Belagerer zu sein für die Selbstbegrenzung und Selbstzerstörung anderer Menschen!“

Solidarität (8): „Ich-Wir verfassen das Plädoyer für Eltern-Begleitung und Eltern-Qualifikation zur Befähigung für die Krisenverarbeitung.“

2. Die Unabgeschlossenheit des Prozesses, begrenzt auf die ersten acht Lebensjahre des Kindes, gewährt Einblick in die Interdependenz der acht Spiralphasen, die sich an keine zeitliche, thematische oder hierarchische Abfolge binden lassen, sich vielmehr sowohl im Nebeneinander, im gleichzeitigen Miteinander und auch im Nacheinander ereignen können.
3. Die kathartische Funktion der Aggression schält sich als Titel, Motto und Hauptthema der Biographie heraus und beweist eindrücklich die Korrelation mit der Annahme Clara Parks. Ihre verbalisierte Aggression über knapp 300 Seiten schafft ihr die Voraussetzung und Chance zur Verarbeitung und letztlich zum ZIEL-Stadium III der Annahme (6), Aktivität (7), Solidarität (8).
4. Die Lebens- und Lerngeschichte der Akademikereltern als Bedingungsfaktor übt entscheidenden Einfluss auf den Krisenverarbeitungsprozess aus; sie befähigt die Eltern, mit den Mitteln der Ratio und der Plausibilität von Hypothesenbildung ihre Krisenverarbeitung ohne Prozessbegleitung autonom zu leisten.
5. Das Defizit an Eltern-Beratung und Eltern-Begleitung wird als bitterer Mangel empfunden und in einem eigenständigen Kapitel zum Plädoyer für Eltern-Laien-Qualifikation.
6. Die Relativität dessen, was als Beeinträchtigung zu bezeichnen ist, wurde fassbar: aus dem medizinisch hoffnungslosen Fall des autistischen Kindes entwickelte sich ein hoffnungsvoll gefühlstätig gewordenes Kind, das in der Gemeinschaft einer Spezialklasse innerhalb der Grundschule lernt – wenn auch ohne jede Prognose.
7. Der fehlende Prozess-Begleiter wird durch den Drang zum Schreiben ersetzt, die Biographie selbst wird Dialog-Partner im Lernprozess.



Spirale – Symbol der Seelenreise
 Pilgerpfad zum himmlischen Jerusalem,
 Illustration zu Pilgrim's Progress, John Bunyan, England 19. Jh.



4.2 Mangelnde Krisen-Intervention in der Spiralphase 3: Aggression als Katharsis

In den vorangegangenen Kapiteln zeichnete sich die Aggression in ihrer Schlüsselstellung innerhalb der acht Spiralphasen ab; im Kapitel 2.2 als eine zentrale Frage menschlicher Existenz nach dem „Warum gerade ich ...?“ und im Kapitel 3.2.1 als die am stärksten ausdifferenzierte Spiralphase in acht unterschiedlichen Ausdrucksformen. Im folgenden soll auf die Schlüsselstellung und die besondere Funktion, die die Aggressionsphase im gesamten Lernprozess besitzt, näher eingegangen werden.

Mit einer gewissen Gesetzmäßigkeit zeigte sich in fast allen sechzig Biographien ein enger Zusammenhang zwischen den wahrscheinlich wichtigsten Spiralphasen der Annahme (6) und der Aggression (3). Entweder gab es eine Annahme, dann war Aggression vorausgegangen, oder es fehlte die Aggression, dann kam es nicht zur Annahme. Diese Funktion der Aggression, die einen entscheidenden Durchbruch von der primär fremdgesteuert kognitiven Lerndimension in die ungesteuert emotionale auslöst, wird hier als *kathartische Zäsur* bezeichnet, denn pointiert ließe sich formulieren: Je intensiver die Spiralphase Aggression (3) vom Betroffenen erlebt wird, desto wahrscheinlicher wird die Prognose zur angemessenen Krisenverarbeitung einer sozialen Integration; umgekehrt, je schwächer die Spiralphase Aggression (3), desto wahrscheinlicher wird eine unangemessene Krisenverarbeitung mit Tendenz zu sozialer Isolation. Diese entdeckte Gesetzmäßigkeit, deren unterschiedliche Erscheinungsformen nachfolgend dargestellt werden, erleichtert zweifellos Maßnahmen der Krisenintervention.

Auswahlgesichtspunkte für die Biographien waren:

- Aggression als kathartische Zäsur bei unterschiedlichen Behinderungsarten
 - geistige Behinderung bei *Marforie Shave*
 - Sinnes-Behinderung bei *Kate Keller*
 - Körper-Behinderung bei *Christa Schlett*
 - seelische Behinderung bei *Richard d'Ambrosio*
- Aggression als kathartische Zäsur aus unterschiedlichen biographischen Perspektiven
 - die Mutter *Mrs. Shave* schreibt über ihre 22-jährige geistig behinderte Tochter
 - die taub-blinde Tochter *Helen Keller* schreibt als 55-jährige über ihre Mutter *Kate*
 - die spastisch gelähmte Tochter *Christa Schlett* schreibt als 24-jährige über ihre Mutter

- der Therapeut d'Ambrosio berichtet über die 18jährige Klientin Laura.

4.2.1 Fehlende Aggression (3) tendiert zur Nichtannahme

Geistige Beeinträchtigung: Die Mutter Mrs. Shave schreibt über ihre 22jährige Tochter

Shave Marforie: Aus dem Leben eines geistig behinderten Kindes. 1961
Englischer Originaltitel: *The story of a backward child.* o. J.

Daten: Mongolismus, angeboren.

Vater: o. A., Mutter: o. A.

Der Prozessverlauf in der Biographie Shave zeigt die Spiralphasen Un gewissheit (1), Gewissheit (2), Verhandlung (4), es fehlen: Aggression (3), De pression (5), Annahme (6), Aktivität (7) und Solidarität (8).

Zunächst fallen äußerlich die Proportionen der thematischen Textauf teilung ins Auge; so wird dem Gesamtprozess nur in 3 von insgesamt 11 Kapiteln, nämlich im ‚Vorwort‘, in der ‚Einführung in die Situation‘ und in der ‚Rück schau‘ Raum gegeben, während sich die Autorin in 8 Kapiteln ausführlich zur Spiralphase Verhandlung (4) äußert, etwa unter dem Motto: „... (sei nicht) tö richt, ... Du musst ... herangehen ...!“ Dazu Mrs. Shave selbst:

„Du hast eine schwere Aufgabe vor Dir; – es würde töricht sein, ihr auszuweichen. Du musst an ihre Bewältigung ohne seelische Belastung herangehen.“ (S. 57)

So ist auch das ganze Buch eine Aufforderung zum Handeln, Verhan deln (4) im Sinne einer ‚Abschaffung‘ oder ‚Unsichtbarmachung‘ der Beeinträchtigung durch die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Normanpas sung (z.B. Kapitel Sauberkeit, Tischmanieren, Gehen, Gebrauch der Hände usw.), die ungefragt übernommen werden, wohlbemerkt: ‚ohne seelische Belastung‘! Fast klingt es wie eine Rechtfertigung, wenn das Kapitel ‚Rückschau‘ diesen Pflichtkreis bilanzierend beschließt:

„Alles ist der Mühe wert gewesen; a b e r da ist eins, das wir ins Auge zu fassen haben: Es kommt der Zeitpunkt, wo wir das Ideal der Vollkommenheit fallen lassen müssen. Und das ist hart; a b e r es ist das Richtige für das Kind und die Familie, und wir sollten über das Erreichte froh sein, statt nach dem Unmöglichen zu streben.“ (S. 33)

„Was uns betrifft:

Wir haben – als eine Familie – seit 20 Jahren unser Bestes getan. Die Entwicklung ist noch nicht abgeschlossen. A b e r ich halte nicht länger Ausschau nach dem Ideal der Vollendung und vergeude meine Nervenkraft nicht mit Klagen. Ich bin sehr glücklich über das Geschenk des Zusammenlebens mit e i n e m geliebten Kind, das allerdings niemals in der Lage sein wird, schnell zu denken oder fließend zu sprechen, das a b e r – so denke ich – überall beliebt und kein gänzlich n u t z – l o s e r Mitbürger sein wird.“ (S. 34)

Auffällig ist für den gesprächstherapeutisch ausgebildeten Zuhörer die Häufung des a b e r . Wir wissen, dass für jedes a b e r gleichbedeutend das n e i n stehen kann, es stellt also die vorhergesagte Aussage zumindest in Frage, wenn es sie nicht sogar aufhebt. Analysieren wir aus dieser Kenntnis den Rückblick daraufhin noch einmal, destilliert sich aus ihm die explizit bisher unausgesprochene, vielleicht unbewusst zugelassene w a r u m-Frage der Aggression (3) heraus, zwangsläufig einmündend in die w o z u -Frage der Depression (5), und zwar mit dem hier vorliegenden Ergebnis der formal vollzogenen, aber nur äußerlichen, nicht innerlich bejahten Annahme (6). Alles entspricht der Pflicht zur Anpassung, nicht der Freiheit zur Gestaltung. Die satzweise Analyse deckt die verdeckte unausgetragene Aggression auf:

1. Gedanke:

„Alles ist der Mühe wert gewesen, aber ... müssen“ d.h. Nein, es ist alles nicht der Mühe wert gewesen, „da ist (Präsens!) eins, ... wo wir... fallen lassen müssen.“

Entspricht ein ‚fallen lassen‘ und dazu ein ‚müssen‘ nicht einer zwanghaften Pflicht der Anpassung, geboren aus einem Ohnmachtsgefühl, statt einer Verarbeitung im Sinne einer innerlich vollzogenen Wandlung?

2. Gedanke:

„Und das ist hart, aber es ist das Richtige ... wir s o l l t e n (Konditional!) froh sein, statt... zu streben.“

Das bedeutet: Nein, es ist nicht hart, hat nicht hart zu sein, weil es das Richtige ist. Und daraus hat dann auch die Pflicht zur Freude zu entspringen, ‚wir sollten froh sein, es heißt nicht ‚wir sind froh‘. Können wir es angesichts der Situation überhaupt sein, wenn sich die Begründung allein aus der Feststellung ‚es ist das Richtige‘ ableitet? Jener unantastbar fremdgesetzten Norm, die wir innerlich selbstbestimmt noch gar nicht vollzogen haben bzw. sie noch gar nicht, allein auf uns zurückgeworfen, nachvollziehen konnten, weil der kathartische Prozess der Aggression fehlt, aus dem heraus die Sinnsuche in der Depression als schrittweiser Einstellungswandel ausgelöst werden kann, um schließlich zur selbstbestimmten internalisierten Annahme fähig zu machen.

3. Gedanke:

„Was u n s betrifft:

Wir haben – als eine Familie – seit 20 Jahren unser Bestes getan. Die Entwicklung ist noch nicht abgeschlossen.

Aber i c h halte nicht länger ... vergeude m e i n e Nervenkraft nicht mit Klagen.“

Es ist so bedrückend, diesen hilflosen Aufschrei zu vernehmen; es ist gar nicht zu überhören, dass hier auf der Schlussseite des Buches die erste Ich-Botschaft auftaucht. Ich-Botschaften lassen aufhorchen, sind Signale dafür, dass jetzt – unbemerkt – der Personkern, das innerste Ich, solange verborgen hinter ‚man‘-Aussagen, um der allzu großen Betroffenheit willen endlich sich selbst aussagt. Bezeichnend sodann, dass hier diese ersten Ich-Aussagen nach 11 Kapiteln auch sofort durch eine dreifach sich steigernde Verneinung erstickt aufgegeben werden:

„Nein, die Entwicklung ist abgeschlossen, ich halte nicht länger ... Vergeude meine Nervenkraft nicht ...“ In Konsequenz der Pflicht-These, die nach dem Motto, ‚Du musst‘ den Gedankengang durchzieht, folgt abrupt der

4. Gedanke:

„Ich bin sehr glücklich ... mit einem geliebten Kind, das allerdings (aber!) niemals ... das aber – so denke ich – überall ... kein gänzlich nutzloser Mitbürger sein wird.“

Hier scheint die Spannweite der Ambivalenz zwischen den Polen Aggression und bedingungsloser Liebe eingefangen zu sein. Das Schluss-Urteil über ‚ein‘, nicht etwa ‚mein‘ Kind lautet: nicht nur ‚kein nutzloser Mitbürger‘, sondern ‚kein gänzlich nutzloser Mitbürger‘ zu sein. Wieder fragen wir nach den Kriterien für ‚nützlich‘ bzw. ‚nutzlos‘ bzw. für ‚gänzlich nutzlos‘ ...? Gerade die Einschränkung ‚gänzlich‘ und die Distanzhaltung ‚einem Kind‘ verdeutlichen explizit die Abwehrhaltung, sie ist gleichbedeutend mit der Nicht-Annahme.

Die Tatsache, dass auch in der ‚Rückschau‘ bis in das Schluss-Urteil des letzten Satzes hinein dieses geistig behinderte Kind an den herrschenden Kriterien einer Leistungsgesellschaft gemessen wird, offenbart die unreflektierte fremdbestimmte gesellschaftliche Einschätzung der Verwertbarkeit eines Menschen. Demgegenüber ist die Chance zum Lernprozess noch gar nicht wahrgenommen, vielleicht auch abgebrochen, oder aber sie konnte durch mangelnde Intervention noch gar nicht erkannt werden: Es fehlt der entscheidende Schritt auf dem Lernweg Krisenverarbeitung, die bejahte Aggression (3), aus der heraus der Prozess der Annahme (6) erwachsen kann, der die individuelle Eigenart des Menschen, dieses Kindes, immer wieder neu in seinem Da-Sein und So-Sein erkennt und allein darin auch seinen Wert beschlossen weiß.

- *Zusammenfassung: Fehlende Aggression (3) tendiert zur Nichtannahme*
 1. Die Biographie lässt eine enge Korrelation zwischen Spiralphase Aggression (3) und Annahme (6) erkennen.

2. Die ausgesparte Spiralphase Aggression (3) kann ihre kathartische Wirkung nicht geltend machen und verhindert, nach dem vorliegenden biographischen Material zu urteilen, dadurch die nachfolgenden Spiralphasen Depression (5) und Annahme (6); aus diesen können sich demzufolge auch nicht Aktivität (7) und Solidarität (8) entwickeln. Die Tendenz zur Isolation scheint sich abzuzeichnen.
3. Die biographische Studie verdeutlicht, dass keinerlei Prozessbegleitung bzw. flankierendes Beratungsangebot zur Verfügung stand. Sie zeigt andererseits zur Überbrückung dieses Mangels den gar nicht hoch genug zu bewertenden Versuch bzw. das Bedürfnis, die Krisenverarbeitung autodidaktisch zu leisten.
4. Die unzureichende Krisenverarbeitung erweist sich als eine unfreiwillige, ungewollte Lernabstinenzhaltung, die dem Defizit an Beratungsmöglichkeiten entspringt und der *Forderung nach flankierenden Beratungsangeboten im Weiterbildungs-Bereich* Nachdruck verleiht.

4.2.2 Fehlende Aggression (3) tendiert zur Depression (5)

Sinnes-Beeinträchtigung: Die Tochter Helen Keller schreibt als 55-Jährige über ihre Mutter Kate.



Keller, Helen: Mitten im Lebensstrom. o.J., m.E. 1935

Daten: Sinnes-Behinderung, taub-blind, erworben.

Vater: ohne Beruf.

Dass Helen Keller bereits im Zusammenhang mit ihrer Biographie den Lernprozess der Mutter mitreflektierte und dabei intuitiv einen Zusammenhang zwischen Aggression (3) und Annahme (6) beschreibt, wurde schon als bemerkenswert festgestellt. Wenn auch das biographische Material über die Mutter nur sparsam vorliegt, setzt sich Helen doch intensiv mit der Verhaltensveränderung ihrer Mutter auseinander:

„dass sie ihr Leid schweigend ertrug, macht es nicht leichter.“ (A II, S. 219)

Das Fehlen der offen ausgetragenen Klage, der Aggression gegen „*das tragische Schicksal*“, das über sie im Alter von 23 Jahren als junge Ehefrau „verhängt wurde“, als ihr 18 Monate altes Baby infolge Scharlacherkrankung „*unbekannt blind und taub*“ wurde, „*veränderte ihr Leben tiefgreifend*“:

„Ja, das Leben war eine kurze Weile gut zu uns beiden‘ ..., pflegte sie traurig zu sagen ..., von da ab war ihr Leben nie mehr, was es vorher gewesen war.“ (A II, S. 223)

Um sich mit dem Tatbestand abzufinden, dass

„die Mutter lebenslang in schweigendes Leiden versank,“

bleibt der gläubigen Helen Keller

„nur die einzige Hoffnung, dass die Mutter drüben in der großen Klarheit einsehen wird, dass meine Gebrechen einen tiefen Sinn haben und Gottes Güte entspringen.“ (A II, S. 223)

Ohne es als Erkenntnis selbst explizit zu formulieren, dass ein Zusammenhang zwischen Aggression (3) und Annahme (6) besteht, umschreibt Helen Keller intuitiv erahnend diesen Zusammenhang, wenn sie passiv und in der Negation aussagt:

„dass sie ihr Leid s c h w e i g e n d ertrug, machte es ihr nicht leichter.“

was in der Umkehrung heißt:

„wenn sie ihr Leid laut stark ausgetragen hätte, hätte das ihr Leben erleichtert.“

Hier endet das biographische Material, aber es lässt aus dem Kontext erahnen, dass ein „*lebenslanges Versinken in schweigendes Leiden*“ eher zur sozialen Isolation tendiert. Es spricht ferner für sich, dass in beiden Biographien Helen Kellers, die selbst im Bewusstsein einer Nichtbehinderten von ihrem Leben als einer „*Chronik der Freundschaften*“ ... als großes Glück spricht und sich ohne Berufsrolle als sozial integriert erlebt, dass dieselbe Helen mit keiner Zeile von Vergleichbarem bzw. von Annahme (6), Aktivität (7) oder gar Solidarität (8) in der Beziehung ihrer Mutter zu sich, dem Kind, oder zu anderen Menschen spricht; – dem Leser bleibt nur das Portrait einer passiv in sich versunkenen, schweigend leidenden Frau.

- *Zusammenfassung: Fehlende Aggression (3) tendiert zur Depression (5)*

1. Beide Biographien lassen auf einen Zusammenhang zwischen der Spiralphase Aggression (3) und Annahme (6) schließen.
2. Die Mutter Kate Keller hat lebenslang keine Aggression (3) gegen das von ihr als ‚tragisches Schicksal‘ bezeichnete Leben mit ihrer taub-blinden Tochter Helen gezeigt.
3. Der Lernprozess Krisenverarbeitung der Mutter Kate scheint vom Zeitpunkt der Gewissheit (2) an abgebrochen worden zu sein.
4. Von einer Prozessbegleitung der Mutter wird nicht gesprochen.
5. Demgegenüber führt der Lernprozess Krisenverarbeitung bei der Tochter Helen durch alle acht Spiralphasen hindurch und erreicht das ZIEL-Stadium III. Das zeigen übereinstimmend die Lernprozessverläufe der vor- und nach-sprachlichen Zeit, deren intensive Aggression (3) als kathartische Zäsur die Annahme (6) auslösen.

6. Die Prozessbegleitung der Tochter erfolgt durch ihre Lehrerin Anne Sullivan, die als Betroffene, zeitweise Erblindete, den Lernprozess selbst erlebt hatte.
7. Beachtenswert ist die Intuition der Tochter Helen Keller, die ihre Erkenntnis über den Zusammenhang von Aggression (3) und Annahme (6) zwar nicht explizit formuliert, aber doch schon reflektiert.

4.2.3 Fehlende Aggression (3) tendiert zur sozialen Isolation

Körper-Behinderung: Die Tochter Christa Schlett schreibt als 24-Jährige über ihre Mutter



Schlett, Christa: ... Krüppel sein dagegen sehr. 1970, A I

Babs – eine Mutter entscheidet sich für ihr behindertes Kind. 1976, A II.

Daten: Cerebral-Paralyse, angeboren.

Vater: Fabrikant, Mutter: ohne Beruf

Unter dem Titel „Babs – eine Mutter entscheidet sich für ihr behindertes Kind“ verbergen sich Wunschdenken, Fragestellung und Lebensproblem der 24jährigen (A I) und 29jährigen (A II) Biographin, die erst durch den Tod der Mutter veranlasst wird, ihren Lernprozess zur Selbst-Annahme nachzuholen:

„Seit dem Tod meiner Mutter bin ich selbständiger geworden und auch unabhängiger... Ob ich jemals Herr über meine Behinderung werde, ... Es ist ein... Prozess, ... noch nicht beendet...“ (A I, S. 128)

Ihre Autobiographien sind Ausdruck ihrer Krisenverarbeitung:

„Ich schrieb, um mich von jeglichen Schuld- und Kränkungsgefühlen zu befreien. Es wäre mir eine Genugtuung, wenn das Geschriebene auch so verstanden würde.“ (Vorwort, A II)

Das Kind in ihr vergisst nicht die vorangestellte ‚Entschuldigung‘ für ‚unvermeidliche Ähnlichkeit mit Personen und Ereignissen‘ und die nachdrückliche Beteuerung:

„Es liegt mir fern, irgend jemanden kränken zu wollen.“ (Vorwort, A II)

Das ist der Spannungsbogen des Widerspruchs in der Krise zwischen Aggression (3) gegen ihre Mutter, gegen den Tatbestand der Behinderung, gegen das eigene Selbst, und dem gleichzeitigen Schritt zur Annahme (6) durch ihre Mutter und durch sie selbst. Wie ein roter Faden zieht sich die Ambivalenz ihrer Situation zwischen Aggression (3) und Annahme (6) durch die insgesamt vierhundert Seiten beider Biographien und ist schon eingefangen im Vorwort, zwischen der ‚Entschuldigung‘ neben dem Anspruch auf ‚Befreiung‘

und der ‚Genugtuung‘. Der zuhörende Leser stellt sich die Frage: Wie weit ist die Entscheidung der Mutter für ihr behindertes Kind tatsächlich vollzogen, wenn so explizit direkt nach Genugtuung verlangt wird? Verfolgt man diese Leitfrage durch beide Bücher – eine Fülle von Einzeldarstellungen –, so wird die Widersprüchlichkeit zwischen dem Kind ‚Babs‘ und der Biographin ‚Christa Schlett‘, als aggressiver Kampf um Befreiung und als erlösender Schrei nach Bejahung, überall spürbar, nicht zuletzt im Titel, der auf rationaler Ebene von einer bewussten Entscheidung der Mutter für das behinderte Kind Babs spricht, und in dem auf *a f f e k t i v e r* Ebene schon die Verarbeitung der Nicht-Annahme, der Entscheidung der Mutter *g e g e n* das behinderte Kind Babs angedeutet wird, denn aus welchem anderen Grund sollte der Obertitel sonst aufgenommen worden sein?

Analog dazu der Titel „... Krüppel *s e i n* dagegen sehr‘, dem der Vor-
spann fehlt: ‚Krüppel *w e r d e n* ist nicht schwer!‘

Bezeichnend für das Spezifikum der Problemlage in der Krisenverarbeitung erscheint der Titel dennoch: „Eine Mutter *e n t s c h e i d e t* sich für ihr behindertes Kind“ verdeutlicht das niemals anzuzweifelnde unablässige Bemühen dieser und jeder anderen Mutter um die bejahende Annahme ihres Kindes. Die Mutter pflegt es tagtäglich in allen elementarsten Grundbedürfnissen lebenslang, was ohne liebende Zuwendung gar nicht durchführbar wäre; aber deutlich wird jene schon in anderen Biographien nachdrücklich betonte Existenzkrise angesichts eines unabwendbaren ‚permanenten‘ ‚lebenden‘ Leides, das nicht abzuschaffen ist, – das „*wie ein Stein in den Strom geworfen wurde*“, – deutlich wird, dass ‚Entscheidung‘ allein ein kognitiver, bewusster Prozess bleibt (vgl. EINGANGS-Stadium I), der erst durch die affektiven Prozesse (vgl. DURCHGANGS-Stadium II) in die Annahme (vgl. ZIEL-Stadium III) hineinwachsen und von ihr durchdrungen werden muss!

Die Mutter von Babs bleibt im EINGANGS-Stadium der Gewissheit (2) und der bewussten Entscheidung stehen, ihr Lernprozess Krisenverarbeitung bricht hier ab. Der Grund hierfür wird nachfolgend analysiert.

Demgegenüber leidet die Tochter Babs an dieser affektiven Nicht-Annahme der Mutter, klammert sich kognitiv an Rationalisierungserklärungen – immer wird ein Kind seine Mutter zu verteidigen suchen! – und kann dennoch der Verarbeitung dieser Ambivalenz von erfahrener Aggression (3) und entehrter Annahme (6) nicht ausweichen. Darum bricht sie mit ihrer Autobiographie in die Aggression (3) aus und sucht im Leser den Ersatz-Prozessbegleiter. Sie erklärt ihre Absicht, „*unter dem Zwang zum Erzählen müssen zu einem*

Erkenntnisprozess vorzustoßen“, der sie zu einer „*bisher unentdeckten, unbewussten und uneingestandenen Wirklichkeit*“ vorstoßen lässt, die ihr „*hart widerstrebt*“. Damit beginnt Christa Schletts Lernprozess zur Annahme (6), der Kampf hatte endlich angefangen! Dazu der Schlussatz der Biographie „... *Babs schlief nicht, sie saß auf dem Bett und blickte ihrer Mutter kampflustig entgegen.*“ (A II, S. 179)

In einem Brief an ihren Verleger resümiert Christa Schlett, Babs, die zur Zeit dieser authentischen Reflexion 24 Jahre alt ist:

„... Die Umgebung sieht die Behinderung am Behinderten, nicht ihn selbst, das führt zu Vorurteilen und zur Verstocktheit. Man arrangiert sich miteinander, aber man versteht sich nicht. Und zuletzt versteht der Behinderte sich selbst nicht, er fügt sich nach außen und revoltiert nach innen. – Müssen Menschen so leiden?“

Und so wurde das vorliegende Buch ein Dokument solcher Leidensgeschichte des Nichtverständens aufgrund nicht aufgearbeiteter latenter Vorurteile mangels Prozessbegleitung zur Krisenintervention. Die Autorin beantwortet die Frage nach der Notwendigkeit solchen Leidens:

„Ganz sicher solange, wie wir nicht fähig sind, den anderen in seinem Anderssein voll zu akzeptieren und dann manchmal eine kleine Wegstrecke mit ihm zu leiden...
- mit Lisa, mit Fritz Reis, den Eltern, mit Babs, ihrem Kind.“

Auch wenn die Autorin das Material nicht unter dem Aspekt einer psychologischen oder soziologischen Analyse zusammengetragen hat, eignet es sich hervorragend für den Nachweis, dass der Bedingungsfaktor der Aggression (3) als kathartische Zäsur eine Schlüsselfunktion im Lernprozess Krisenverarbeitung hat. Dazu nachfolgend die biographischen Belege:

Die Ambivalenz der Mutter gegenüber ihrem behinderten Kind, die vom Augenblick der Gewissheit (2) andauerndes Verhaltensmerkmal wird, beschreibt sie wie folgt:

„Nachdem das Kind eine Nacht weinte, suchte die Mutter den ersten Arzt auf, und auf ihre Frage nach der Wahrheit über ihr Kind erfährt sie:

... ganz unbehindert ist ihr Kind nicht. Es ist ein Spastiker ... Es ist keine Krankheit, sondern eine Art Unfall ... Sie müssen sich keine Vorwürfe machen ...“ (A II, S. 40)

„Sie haben ein behindertes Kind zur Welt gebracht Eine andere Diagnose kann ich nicht stellen, so leid es mir tut. Ich will Ihnen und Ihrem Mann keine falschen Hoffnungen machen.“ (A II, S. 41)

Die Reaktion der Mutter beschreibt sie als Unfähigkeit zu sprechen.

„... bei ihr war Leib und Seele e r s t a r r t... Behindert – was heißt das?“

Nach der Mitteilung an den Ehemann beschreibt sie ihre Mutter:

„... Mit sicherer Hand versorgte sie ihr Kind. Jeder Griff saß. Die Harmonie zwischen ihr und ihrem Kind hatte – nach der Eröffnung, die ihr der Arzt gemacht hatte – keinen Bruch erlitten.“ (A 11, S. 44)

Diese fragwürdige Annahme (6) seitens der Mutter wird dann auch in allen folgenden Ausführungen widerrufen, während der Vater sofort in die implizite Leugnung innerhalb der Phase der Unannehmbarkeit (1.3) ausweicht:

„Sollte ein Krüppel so aufmerksam sein? Das gab es ja gar nicht. Der Arzt wird sich geirrt haben, ganz gewiss! ... Ärztegeschwätz.“ (A 11, S. 46)

Der Biographin kommen selber Zweifel, wenn sie das Kapitel damit abschließt:

„Nach vielen Jahren ließ sich nicht mehr genau feststellen, wie Lisa Reis (ihre Babs-Mutter) diesen ersten S c h o c k überwunden hatte, w e n n ü b e r h a u p t ü b e r w u n d e n . Helfen konnte ihr dabei niemand, am allerwenigsten Fritz, ihr Mann.“ (A 11, S. 46)

Während des ersten Lebensjahres beschreibt sie die Mutter als tief resignierte, deprimierte Frau:

„Lisa hatte keinen Schwung mehr. Das Gefühl, nichts ändern zu können, lastete auf ihr wie Blei. Es war eine der Zeiten, in denen Lisa sich treiben ließ von ihrem Schmerz, von der Angst, von dem Würgen der Verzweiflung.“ (A 11, S. 49)

Wiederholt spielt sie die Not des einsamen Ausgeliefertseins an den Schmerz aus, die totale Verlassenheit in der Depression (4) ohne jede Hilfe:

„Es gab keinen Menschen, der sie trösten, ihren Schmerz hätte lindern können. Vielleicht, weil es hierfür keinen Trost gab ... In diesen ersten Wochen zerbrach in ihr etwas von dem, was man den Glauben an das Gute im Menschen nennen könnte. Lisa Reis verlor das Vertrauen, es war ein unheilbarer Bruch.“ (A II, S. 50)

Dieses Zweit-Thema der fehlenden Prozessbegleitung klingt auch in der ersten Autobiographie wiederholt an.

„Meine Mutter trug zeit ihres Lebens schwer an meiner Behinderung, schwerer, als irgend-ein Mensch sich vorstellen kann. In ihrem Herzen saß der Stachel: ‚Warum ist gerade mein Kind so?‘“ (A I, S. 74)

„Aber damals hätte weniger ich als meine Mutter eine Betreuung gebraucht: Fachliche Anregungen, die ihr im Umgang mit mir geholfen hätten, fehlten.“ (A I, S. 84)

Ganz anders der Vater, über ihn heißt es:

„... dass Babs für ihn offenbar ein Rettungsring war, eine Aufgabe und vielleicht der erste sinnvolle Lebensinhalt, den er je gehabt hatte ...“ (A 11, S. 50)

„ War es möglich, dass er das Kind liebend annahm, eher noch annahm als sie, die eigene Mutter... ?“ (A II, S. 51)

Die qualvolle Suche nach einer Sinngebung wird dann – wohlgemerkt von der Betroffenen selbst in der Erzählerrolle – treffend charakterisiert: Babs als Liebes-Objekt zur Befriedigung für jedermann und zu jeder Zeit.

„... man liebte Babs so, dass man ihr am liebsten alles erspart hätte, nur da sein sollte sie, leben, Objekt zum Verhäschen, zum Versorgen, Babs sollte sich lieben lassen.“ (A II, S. 64)

Über die Wirkung und die Folgen für Babs – für sich selbst – schreibt sie anklagend:

„...auch sie (die Mutter) beging den folgenschweren Fehler, ihre Babs nicht schon in frühen Kinderjahren an gewisse Widrigkeiten des Lebens gewöhnt zu haben.“ (A II, S. 64)

Und sie ergänzt durch die erste Biographie:

„Es dauerte Jahre, ehe ich begriff, weshalb mir bei den Lobpreisungen meiner Mutter nicht wohl ... war: Sie suchte Ersatzlösungen und verstand immer noch nicht, mich trotz meiner Benachteiligung einheitlich, als ganzen Menschen anzusehen.“ (A. I. S. 112)

Die immer wieder aufbrechende Wunde der inneren Nicht-Akzeptation im Gegensatz zu der äußereren bewussten Entscheidung für das Kind zieht sich als roter Faden durch die Autobiographie:

„Erklärungen für diese ganz natürliche Reaktion des spastischen Körpers wollte sie nicht hören. Es war für Lisa eine Unmöglichkeit, die Körperbehinderung ihres Kindes zu akzeptieren und vor allem, sich mit der Behinderung, also auch mit Babs selbst, auseinander zu setzen.“ (A II, S. 75, vgl. Widerspruch A II, S. 44)

Nach einer Operation, von der sie wider alles Wissen Wunder erhofften:

„... Lisa blickte den Arzt fassungslos an. Sie hörte, was er sagte, aber ihr ganzes Wesen sträubte sich dagegen, es zu akzeptieren, es für endgültige Wahrheit zu halten.“ (A II, S. 94)

Der Vater begegnet diesen Ausbrüchen mit Rückzug von der Frau in die Resignation:

„Warum begriff sie nicht, warum wollte sie nicht begreifen? Es war doch gar nicht so schwer, wenn man das Kind nur richtig lieb hatte ...“ (S. 76)

Die innere Nicht-Akzeptation der behinderten Tochter scheint ein doppelbödiges Problem zu sein; einerseits die Unfähigkeit, sich mit der Behinderung selbst auseinander zu setzen, andererseits die unausgereifte mangelnde Selbstanzeptation der Mutter.

„Im Familienleben wie im Geschäftsleben verstand sie (meine Mutter) es schlecht, andere zu tolerieren. Vielleicht lag es darin begründet, dass sie von Kindheit an nie von einem Menschen hundertprozentig bejaht worden war. In irgendeiner Weise blieb sie ihr Leben lang isoliert.“ (A I, S. 87)

Die Tochter sollte hier Objektfunktion haben.

.... Lisa haderte wieder einmal mit dem Schicksal. Wenn ich schon mit ihr über alles reden könnte, wenn sie mir ... helfen könnte, meine Sorgen zu tragen ... Plötzlich ...

Mein kleines Mädchen, heute an meinem Geburtstag, wollen wir uns gleich fest versprechen, immer für einander dazusein, du und ich. Deine Mutter und du. Später einmal wirst du begreifen, dass es auf der Welt nichts Wichtigeres geben kann ...

Wie meist, so gefiel auch heute Babs die Umarmung der Mutter nicht, und heftig löste sie sich von ihr...

Aber fährst du mich jetzt mal auf den Spielplatz?

Auf den Spielplatz willst du! Bitter setzte Lisa ihre Rede im stillen fort. Wo ich dir gerade heute so viel zu sagen hätte, ich, deine Mutter. Und du willst nichts anderes als ein kleines Kind sein. Babs, ich habe mich geirrt, ich wollte eine andere Tochter. Auf alle Fälle einen Menschen, der mich ein wenig versteht...“ (A II, S. 110/111)

So sollte das Kind in der Sprache von *Eberhard Richter* für die Mutter Substitut des Gatten, der Freundin, der Mutter sein, alle jene Rollen einnehmen und lebenslang ersetzen, die sie, die Mutter, nicht gelernt hatte, selbst aufzubauen; als 18jährige übergangslos vom Vater zum 33-jährigen Ehemann überwechselnd, ohne diesen je geliebt zu haben – und das Kind als Provokation ihres Seitensprungs: der ‚Bastard‘ der Familie und ein ‚Krüppel‘ dazu. So bleibt das Kind, das sich ihr als Partner versagt, wenigstens ihr Lebenssinn, ein Betreuungsobjekt, und sie bemerkt:

.... Wenn sie ihr Kind nicht gehabt hätte, wäre ihr Leben ohne Aufgabe gewesen...“ (A II, S. 138)

Erschreckend offenbart sich die innere affektive Nichtakzeptation der Tochter in dem bitteren Vorwurf der Mutter, als das Kind – wie zu Lebzeiten des

Vaters gewohnt – nach dessen Tod die jetzt im Geschäft mitarbeitende Mutter dort in ihrem Rollstuhl besuchen will und wie eh und je laut durch alle Geschäftsräume ihr unbefangen zur Begrüßung inmitten der Kundschaft zuruft. Entsetzen packt die Mutter:

„Babs, bist du noch zu retten! Du kannst doch nicht durch die ganzen Geschäftsräume rufen, wenn Kunden da sind. Das geht nicht, du erschreckst mir ja die Leute, Schätzchen, das musst du doch einsehen, du bist halt etwas anders, und Leute, die dich nicht kennen, erschrecken vor dir. Pass auf, wir machen es so: Warte bis zur Mittagspause oder hole mich nach Geschäfts-Schluss ab.“ (A II, S. 143)

Hier berichtet die Erzählerin als Betroffene von einem ersten Widerstand des Kindes gegen die Mutter, wohl, weil hier Lernerfahrungen noch aus den Lebzeiten des Vaters vorlagen. Protestierend erwidert sie der Mutter:

„... Ach, Mutti, was redest du mal wieder schönen Quatsch ... Soviel Rücksicht auf ein paar Kunden! Bloß, weil die mich nicht sehen können! Sollen sie einfach weggucken ... mir ist es egal.“ (A II, S. 44)

In Bezug auf die Folgewirkungen weist die Autobiographin auf einen wesentlichen Mangel hin: auch Babs, das Kind, erlebt sich als einsam, ausgeliefert dem doppelten Konflikt:

„Wie werde ich mit meiner Behinderung fertig? Und wie gehe ich mit dem Hass meiner Mutter gegenüber meiner Behinderung um?“ (A II, S. 142)

Es fehlt ihr die Begleitung zur Problembewältigung:

„... Babs hätte sich manchmal gern mit jemandem über solche Szenen unterhalten, aber sie traute sich nicht...“

Anschaulich erspürt sie die vorhandenen Abwehrmechanismen derjenigen Personen, die als Gesprächspartner überhaupt zur Verfügung standen:

„Fräulein Renate? Nein, sie wollte ja ihre Mutter nicht bloßstellen.
Oma? Die „musste immer kochen“, wenn Babs ihr ein Problem auseinandersetzen wollte.
Opa? sang die „Internationale“ und erzählte ihr Geschichten. Aber zuhören tat er ihr nicht.
Tante Margret? hörte zwar zu, aber raunte dann von den „Geheimnissen des Weltlaufs“ und klagte schlümmer noch als Mutti.
Onkel Peter? ja, mit dem konnte man reden. Aber der sah es alles zu spaßhaft an, als könne man mit ein paar Scherzen und ein bisschen Höflichkeit darüber hinwegkommen. „Mädchen, grüble nicht soviel herum, sagte er vielleicht. „Mach es den anderen leicht, dann machst du's auch dir leichter!“ ...

Sie wichen alle aus. Keiner wollte es ihr gegenüber wahrhaben, dass Lisa Reis die Behinderung ihres Kindes im Grunde hasste, ein Gefühl, das ihre Geduld begrenzte.“ (A II, S. 142/143)

Plastisch deutlich spiegeln sich stellvertretend in den hier vorgestellten Personen aus Babs' Erfahrungs- und Lebensraum jene Paletten öffentlicher Meinungen wider, mit denen man sich dem SOS-Ruf zum Gespräch, dem so schweren Zuhören, entzieht, und man merkt es noch nicht einmal, weil ja die vorgegebene Funktion so notwendig und unaufschiebbar ist. Deutlicher wird hier, dass jede Begegnung mit dem Behinderten, dem Partner, zuerst die eigene Auseinandersetzung mit dem Problem abverlangt, bevor er sich dem anderen hörend, vielleicht auch zuhörend zuwenden kann. So reflektiert sie auch die gute Beziehung zu Onkel Wilhelm:

„Warum hatte sie Onkel Wilhelm so gern gehabt? Lieber manchmal als die Mutter? Er hatte nie etwas Schwieriges von ihr gefordert, aber sie auch nicht besonders verwöhnt, jedenfalls lange nicht so, wie es ihr eigener Vater getan hatte – und jetzt tun würde, davon war sie überzeugt.

Nein, Wilhelm Rahn war einfach auf sie eingegangen, er hatte sie wie einen normalen Menschen behandelt, hatte ihr zugehört und ihr ganz gewöhnliche Sachen erzählt.“ (A II, S. 172)

Hier gibt die Autobiographin den Schlüssel zum Begleiten von Behinderten wie Nichtbehinderten, resümiert darin den Kerngedanken ihrer ersten Biographie, „... Krüppel sein dagegen sehr“.

„Der Behinderte ist normal – wenn man ihn normal behandelt.“ (S. 121)

Wie dieser Prozess mangelnder Bejahung der Behinderung und Nichtannahme der Tochter als Partner verlief, zeigt der Abschluss, die Wandlung von den Besitzansprüchen der Mutter auf das Liebesobjekt Tochter bis zur Auseinandersetzung mit dem heranwachsenden Partner Tochter:

„Ins Heim stecke ich dich, damit du endlich mal merbst, was hartes Leben ist. So was Egoistisches, so ein Parasit! Sollen andere sehen, wie sie mit dir zurechtkommen. Da – nicht mal eine Serviette kannst du selber umbinden. Aber wozu brauchst du eine Serviette? Hast ja Kleider genug zum Beklecken. Mein schwer verdientes Geld habe ich ausgegeben für Orthopäden und Krankengymnastinnen. Aber richtig Kauen hast du immer noch nicht gelernt und den Mund dabei zuhalten und das ewige Gesabbere sein lassen! Dein Leben wird härter als das anderer Leute. Kapiere das doch endlich mal!“.

Sie zerrte die Tochter quer durch die Küche. „Da sieh dich im Spiegel an, Babs. So siehst du aus. Ein Krüppel. Verkrampft. Der Sabber läuft dir das Kinn herunter. Die Bluse verschmiert. Und du willst mir sagen, was ich zu tun und zu lassen habe?“ (A II, S. 174f.)

„Ich kenne mich ja, habe selber einen Spiegel! – Diese Worte ihrer Tochter saßen ihr noch im Ohr. Gute Worte eigentlich. Sie ließen erkennen, dass Babs die Wahrheit über sich ertragen konnte, sich in ihrem Spasmus auch zu ertragen übte. Es wenigstens versuchte.“ (S. 178)

Aber wie schwer die Wandlung von einem hierarchischen Objektverhältnis zur gleichberechtigten partnerschaftlichen Subjektbeziehung ist, ohne Hilfe, ohne Begleitung, ohne bewusstes Lernen, erleidet die Mutter:

„... sie verstand dieses Kind nicht. Zu sehr war sie in den Vorurteilen ihres eigenen Herkommens befangen. Dem Hilflosen helfen, einen hilfsbedürftigen Menschen pflegen und schätzen – das war bei aller Last etwas Selbstverständliches. Aber Babs wollte gar nicht nur gepflegt und geschützt sein. Sie versuchte, mit ihrer Behinderung zu leben und, soweit es eben ging, ein selbständiger denkender und handelnder Mensch zu sein. Das fiel Lisa so schwer zu begreifen ...“ (A II, S. 178)

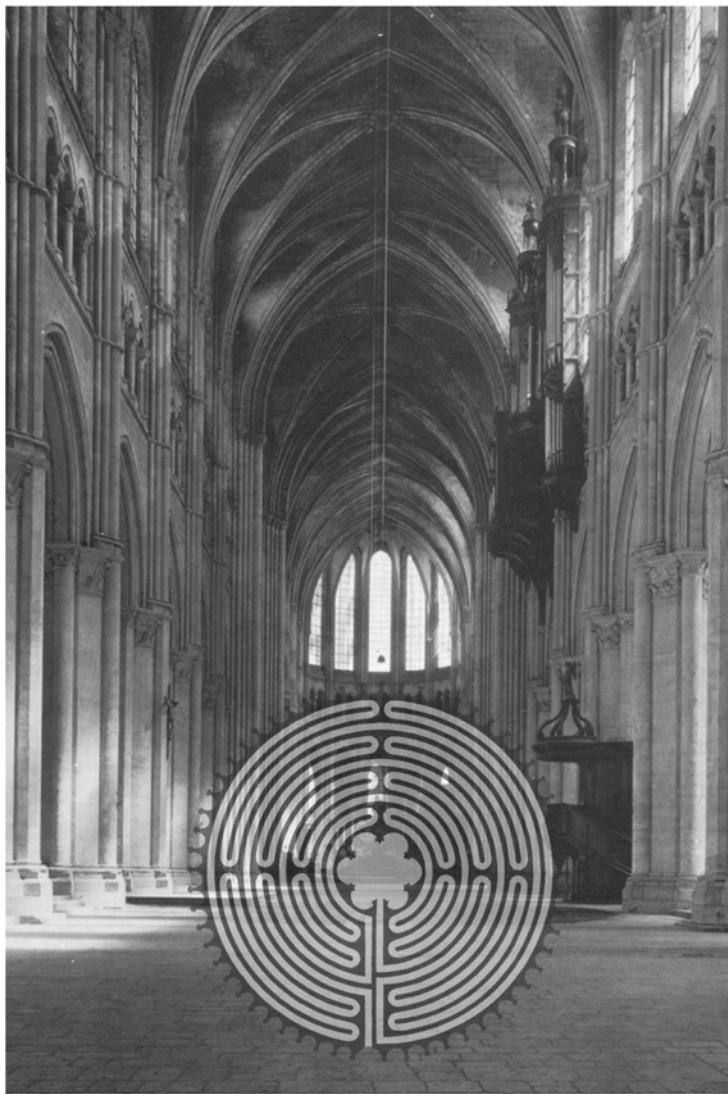
„Babs schlief nicht. Sie saß auf dem Bett und blickte ihrer Mutter kampflustig entgegen.“ (A II, S. 179)

- *Zusammenfassung: Fehlende Aggression (3) tendiert zur sozialen Isolation*
1. Die Biographin Christa Schlett veranschaulicht die enge Korrelation zwischen den Spiralphasen Aggression (3) und Annahme (6):
 - das Auslassen der Aggression (3) im Lernprozess der Mutter tendiert zur Nicht-Annahme der Tochter, verbunden mit der eigenen sozialen Isolation;
 - das Ausleben der Aggression (3) im Lernprozess der Tochter tendiert zu deren Selbstannahme, verbunden mit ihrer sozialen Integration.
 2. Die Tochter Christa Schlett verarbeitet die Nicht-Annahme seitens ihrer Mutter in ihren Autobiographien unter dem paradox zutreffenden Titel: „Eine Mutter entscheidet sich für ihr behindertes Kind“; darin offenbart sie die Ambivalenz kognitiver Dissonanz, die gerade für die Krisenverarbeitung bestimmend wird.
Die bewusste Entscheidung, allein nur rational vollzogen, bleibt bei der Spiralphase Gewissheit (2) im EINGANGS-Stadium I stehen, wenn nicht durch die kathartische Zäsur der Aggression (3) auch die affektive Verarbeitung im DURCHGANGS-Stadium II ausgelöst wird, aus der heraus erst die Annahme (6) im ZIEL-Stadium III erwachsen kann.
 3. Übereinstimmend hat die Aggression (3) im Lernprozess Krisenverarbeitung von Mutter und Tochter als kathartische Zäsur die Schlüsselfunktion für den Weg zur Isolation wie auch zur Integration. Unterschiedlich wird der Lernprozess Krisenverarbeitung bei Mutter und Tochter in Abhängigkeit zu ihrer Lebens- und Lerngeschichte ausgespart oder ausgelöst.
 4. Die Lebens- und Lern-Geschichte der Mutter verweist auf eine soziale Isolation in früher Kindheit, in gescheiterter Ehe und in misslungenen Mutterschaft, so dass sich das Problem der sozialen Integration der behinderten Tochter zuerst als Problem der mangelnden Integrati-

on der Mutter selbst als einer sogenannten ‚sozial behinderten Nicht-behinderten‘ aufgrund mangelnder Ich-Identität erweist.

Die autobiographischen Aussagen der 24jährigen und 29jährigen Tochter über die Mutter zeichnen das Portrait eines lebenslang fremd-gesteuerten Menschen ohne jegliche positiven Annahme-Erfahrungen. Die entscheidende Ablösung von der Fremdbestimmung der Vaterau-torität bzw. Ersatzautorität des Ehemannes wurde zu keinem Zeit-punkt vollzogen. Selbst-Bestimmung und -Steuerung zur Ich-Findung und Aufbau von Ich-Identität fand niemals statt und verhinderte so den Durchbruch der Aggression. Der von Richter analysierte Teufels-kreis Eltern-Kind-Neurose aus den überhöhten, latent vorhandenen Besitzansprüchen der Mutter an ihre Tochter ist perfekt, und die Neu-rose manifestiert sich in der lebenslangen apathischen Depression (5). So lautet die Weisung der sterbenden Mutter: „*Gott hat uns hart gestraft, mein Kind, nun müssen wir durchhalten, o h n e zu klagen*“ (A I, S. 126).

5. Unterschiedlich zur Lebens- und Lerngeschichte der Mutter erlebt die Tochter nach dem Tod der Mutter als ‚Offenbarung‘ erste Annahme-Erfahrungen durch einen Lehrer, der die schon 24-Jährige ermutigt und ihr durch seine Leistungserwartungen an sie ‚Du kannst‘ die Gleichbe-rechtigung zuspricht und ihren Lernprozess auslöst (A I, S. 77/78). Sei-ne pädagogischen Interventionen lösen die Aggression (3) aus, deren Ergebnisse als Autobiographie zur Befreiung von Kränkungs- und Schuld-gefühlen hier vorliegen.
6. Übereinstimmend und offenkundig zieht sich wie ein selbständiges Thema durch beide Autobiographien der Appell von Mutter und Toch-ter nach Prozessberatung und -begleitung. Beide erkennen, dass sie allein auf sich verwiesen und zudem völlig unvorbereitet die Verarbei-tung der Krise nicht zu leisten vermögen.
7. Abschließend kann festgestellt werden: Die unverarbeitete Krise der Mutter gleicherweise wie der unangemessen spät ausgelöste Lernpro-cess der Tochter, deren gemeinsame Ursache im Auslassen der Aggres-sion (3) als kathartische Zäsur zu ergründen war, sind das Ergebnis un-freiwilliger, ungewollter Lernabstinenz. Vorhandene und angemessene Prozessbegleitung wäre in der Lage gewesen, mittels Kriseninterven-tion die Aggression auszulösen und den Lernprozess zu sozialer Integra-tion anzubahnen.



Spirale – Symbol der Seelenreise

Das Labyrinth aus der Kathedrale von Chartres, 11. Jahrhundert,
Fußbodenmosaik: Durchmesser 12,87 m · Weglänge ca. 250 m

4.3 Heilende Krisen-Intervention der Spiralphase 3: Aggression als Katharsis

4.3.1 Therapeutische Intervention tendiert zur sozialen Integration

Seelische Erkrankung: Der Therapeut Richard d'Ambrosio berichtet über seine vierjährige Behandlung der 12jährigen Laura.

D'Ambrosio, Richard: Der stumme Mund. 1971

Daten: Selektiver Mutismus, erworben im Säuglingsalter von 18 Monaten durch elterliche Kindesmisshandlung.

Vater: Arbeiter, Mutter: ohne Beruf.

Es wurden bisher anhand von drei Biographien – unterschiedlicher Behinderungsarten und alternativer biographischer Perspektiven – die verschiedenartigen Abbrüche der Lernprozesse Krisenverarbeitung durch fehlende Aggression belegt; sie führten alle zu gestörten Interaktionen und endeten in sozialer Isolation. Ein letztes Beispiel versucht dem entgegen Ansätze zur Therapie, zum Durchbruch verschütteter Aggression (3), zur kathartischen Funktion im Lernprozess mittels Krisenintervention aufzuzeigen als Beleg unserer These: *Präsenz der Aggression tendiert zur Selbst-Annahme (6) als Voraussetzung zur sozialen Integration.*

Vorzuklären ist die Zuordnung des Buches zu den Biographien. D'Ambrosio ist Psychologe, Laura seine Klientin, er begegnet ihr im Alter von 12 Jahren erstmalig und gewinnt den Eindruck einer Greisin: „bucklig, von Narben entstellt, hässlich und darüber hinaus stumm“ (S. 8), und weil es für den „stummen Mund“ Lauras niemals Eltern oder Bezugspersonen gegeben hatte oder gab, (es sei denn als Erzeuger und Misshandelnde), trat er an ihre Stelle, zu jenem Zeitpunkt, da sie als „hoffnungsloser Fall“ auf der Anwartschaftsliste für das „Irrendasein in einer Nervenheilanstalt“ abgeschrieben worden war. Dass sich der Therapeut dieses ausweglosen Falles annahm, „die Wunden oder Traumata, die von sozialen Missständen herrühren“, zu behandeln, überdies „beruflich oft undankbar“, weil die Klienten „nicht selbst um Hilfe nachsuchten“ (S. 8), basiert auf autobiographischen Erfahrungen des Psychologen d'Ambrosio:

„... vielleicht war ein verborgener Konflikt in mir der Grund meines Wandels, zwang mich nach einem beiläufigen Besuch in einem düsteren Heim dazu, mich mit einem verwundeten kindlichen Gemüt zu befassen. Jeder von uns findet sich ja irgendwann einmal, ob nun bewusst oder unbewusst, seiner Vergangenheit gegenüber. ... Als Kind hatte ich oft das Gefühl gehabt, dass die übrige Welt die Armen vergaß. Wie hätte ich anderen antun können, worunter ich so gelitten hatte?...“

Das hieß konkret ausgedrückt, dass ich eines Tages Lauras Krankengeschichte in der Hand hielt und an meine eigene Jugend dachte. Es hatte einen Augenblick gegeben, als ein junger Mathematiklehrer mit Stahlbrille mein eigenes Leben buchstäblich auf die gleiche Weise in der Hand hielt.“ (S. 9)

In Laura sah sich der Biograph d'Ambrosio seiner Vergangenheit gegenübergestellt, er wollte ihr nicht entfliehen, sondern sie verarbeiten lernen:

„Wenn Mr. Scott mir damals nicht seine kreideverstaubte Hand entgegengestreckt hätte, wäre ich vielleicht für immer als geistig zurückgeblieben verdammt worden, und das nur, weil ich die Sprache nicht beherrschte. Der Hauptunterschied zwischen Lauras und meinem Leben bestand darin, dass ich entkommen und sie noch immer gefangen war.“

Unsere Ausgangspositionen waren zwar verschieden, aber ich wollte erklären, weshalb mich ein fast unwiderstehlicher Zwang trieb, für das unbekannte stumme Mädchen den Kampf gegen Vorurteile und Unwissenheit in unserer Gesellschaft aufzunehmen, wo die Armen niemals vergessen, dass sie arm sind, und oft für die ‚geistig Zurückgebliebenen‘ gehalten werden.“ (S. 11)

D'Ambrosios starkes Motiv autobiographischer Betroffenheit lässt ihn sisypusartig aus einer Akte die Lebensgeschichte der verstummten Laura rekonstruieren. Sie beginnt auf einer Unfallstation. Fünfzig Prozent des Säuglingskörpers waren mit Brandwunden zweiten Grades bedeckt. Der Polizist hatte ausgesagt: das Kind sei von dem Vater in einer Bratpfanne auf den heißen Herd gesetzt worden, unter dem die Flamme aufgedreht war. Der Vater hatte seine Tat erklärt: Sie schreit zu viel; er selbst war ein Trinker. Nachbarn der Mietskaserne hatten die Polizei alarmiert. Drei Jahre dauerte der Krankenhausaufenthalt an, danach waren die Brandwunden und Knochenbrüche soweit behoben – Wirbelsäulen- und Augenschäden blieben unheilbar –, dass die nunmehr fünfjährige Laura entlassen werden konnte; eine psychische Untersuchung ergab den IQ von 50 und stellte die abschließende Diagnose: ‚Schwachsinn und Schizophrenie‘.²²⁶ Also beschloss man die Einweisung in eine staatliche Nervenheilanstalt. Nur dem Umstand der Überbesetzung verdankte es Laura, dass sie auf dem Abstellgleis im ‚Heim für vergessene Kinder‘ weitere sieben Jahre abwarten konnte. Hier, als sie 12 Jahre alt war, stieß d'Ambrosio auf ihre Akte.

Ergebnisse der Aktenanalyse: Lebensverweigerung als ‚passive‘ Aggression; dabei handelte es sich um eine innengerichtete, das Selbst zerstörende Aggression. Laura hatte Urangst statt Urvertrauen, Schrecken statt Liebe, Zurückweisung statt Erwünschtsein erlebt. Erstens waren Lauras Eltern Alkoholiker und versagten Laura elementarste Fürsorge und Liebe. Zweitens war Laura misshandelt worden, für sie war die Welt feindselig und bedrohlich. Drittens erfuhr Laura in dem kritischen Stadium ihrer seelischen Entwicklung im Krankenhaus zwar Befreiung von körperlichen Qualen, aber Verstärkung ihrer Isolierung und Verlassenheit. Viertens bestand Lauras Zuflucht darin, sich völlig von der Außenwelt abzuschließen und sich in der Festung ihres Schweigens in ihre Phantasiewelt zurückzuziehen.

Ziel der Therapie: Lebensannahme durch „aktive“ Aggression, durch eine außengerichtete, das Selbst wieder aufbauende Aggression. Ansatz der Therapie war der Aufbau des Urvertrauens zu jenem Lebenszeitpunkt, da es im Säuglingsalter von 18 Monaten zerstört wurde. Lauras Urängste erstickten sie, ließen sie verstummen, apathisch innerlich absterben, weil sie Pathos, Leiden nicht mehr ertragen konnte, darum musste sie a-pathisch ohne ihr Selbst vor sich hin leben und das ihr angebotene Erleben verweigern.²²⁷

So sieht sich d’Ambrosio bei seiner ersten Begegnung mit der 12jährigen Laura der Erscheinung einer Sterbenden gegenübergestellt:

„Ein Häufchen Elend, vergleichbar einer Greisin, ohne jede Vitalität, so in sich zusammengefallen war ihr Körper unfähig, sich aufzurichten, selbst zu gehen; gebückt und gestützt auf den Arm einer Schwester, tastete sie an der Wand schlürfend, die Füße nach sich ziehend entlang, die Augen auf den Fußboden gerichtet, die Arme schlaff herabhängend ... So wurde sie von der Schwester zum ersten Besuch und zu hunderten anderen gebracht, in den Stuhl gehoben, blieb da wie leblos zusammengesunken sitzen und wurde wieder abgeholt“. (S. 31 und S. 76)

D’Ambrosio schildert seine therapeutische Situation:

„Es ist eine niederschmetternde Erfahrung, einem anderen menschlichen Wesen gegenüberzusitzen, das zwar existiert, aber nicht wirklich lebt, das fühlen kann, aber nicht wirklich fühlt, das denken kann, aber nicht wirklich denkt. In jenen ersten Augenblicken war die Stille zwischen uns betäubend ... Ich musste sie bezwingen. Und so beschloss ich, dass wenigstens ich mit Laura sprechen würde, wenn sie schon nicht mit mir sprechen konnte.

So begann ich mit einem Monolog, der einer von Hunderten wurde. Da Laura nicht die geringste Reaktion zeigte, hatte ich keinerlei Anhaltspunkte. Ich sprach sozusagen blind ... Ich wusste nicht einmal genau, ob sie mich hören konnte ... Ich machte mir mit dem Gedanken Mut, dass sie doch eigentlich erst ein Kind von sechs Monaten war, das man ständig verletzt hatte...

„Hör mal, Laura“, sagte ich so sanft wie möglich, „wir werden uns zweimal in der Woche sehen. Vielleicht können wir spielen, oder wir reden oder wir sitzen nur einfach hier.“ (S. 33)

Analog dazu verarbeitet er die Erfahrungen seiner eigenen Biographie:

„Ich musste an meine Erfahrungen denken, die ich selbst als Kind und später als Psychoanalytiker gemacht hatte. Aus diesen Erfahrungen wusste ich, dass Einsamkeit sich nicht unbedingt selbst heilt – im Gegenteil: Oft ist die Angst, von anderen verletzt zu werden, größer als das Bedürfnis, sich den anderen anzuschließen.

Und in Lauras Fall traf das in extremem Maße zu. Ich musste mich also schon sehr bemühen, um an das Kind heranzukommen.“ (S. 75)

Vergleichbar einem Dokumentarfilm erfasst d’Ambrosio jeden Schritt, mit dem er versuchte, Zugang zu der Seele Lauras zu finden, ein Zeichen von ihr zu erhalten; er begegnete ihr mit aller Herzlichkeit, die er für sie empfand, und entschied sich für ein methodisches System der Dreiteilung in den Stunden:

„Zuerst sprach ich über Dinge, die a u ß e r h a l b des Heims geschahen. Ich ging durchs Zimmer, sah aus dem Fenster und beschrieb, was ich draußen sah. Dann machte ich sie allmählich mit den G e g e n s t ä n d e n i m Z i m m e r vertraut, dem Spielzeug und den Spielen. Und zuletzt s c h w i e g i c h manchmal selbst, saß abwartend da. Und dann war es mein eigenes Herz, das ich schlagen hören konnte.

Fachmännisch kam man in den Stunden mit Laura kaum ins Spiel. Ich sprach mit ihr, wie jeder mit einem Kind spricht... (S. 77)

... ich musste einen Monolog zu einem Dialog machen, ich musste sie auf irgendeine Art mit einbeziehen.“ (S. 78)

Nach e i n e m J a h r therapeutischer Arbeit zeigt Laura nach einer kurzen Weihnachtsferienpause ihr erstes Lebenszeichen:

„Und dann sah ich, dass sie w e i n t e...

Es kam mir vor, als sprächen diese stummen Zeugen von wer-weiß-welcher inneren Qual eine lautere Sprache, als es Worte vermöcht hätten ...

„Hallo Laura“, sage ich. „Erinnerst du dich noch an mich?“

Sie bewegte sich nicht, aber ich sagte mir, dass die Tränen ihre Seele symbolisierten, die sich unter der starren Oberfläche teilnahmsloser Unbeweglichkeit verbarg. Ihre Verzweiflung war ein Lebenszeichen, eine aktive Negation „Hast Du schöne Weihnachten gehabt, Laura?“...

So begannen Hunderte ähnlicher Stunden ... Ich sprach auf eine leere Wand ein.“ (S. 76)

Damit war erwiesen, dass Laura nicht ‚a-pathisch‘, sondern noch verletzbar war, Laura war noch zum ‚Pathos‘, zum Leiden, fähig; denn die Sprache der Trauer bricht sich gegen den Widerstand der Betroffenen Bahn.

Im zweiten Jahr gemeinsamer Arbeit gibt Laura auf einem Spaziergang ungewollt ein Zeichen dafür, dass sie Wirklichkeit und Phantasie voneinander trennen kann, dass sie nicht schizophren ist. In der äußersten Bedrohung ihrer Person, als eine Schar Kinder johlend und lärmend auf Rollschuhen in höchster Geschwindigkeit auf sie zurollte, verlässt sie für Sekunden ihre Festung der Isolation und des Schweigens und klammert sich laut schluchzend an d‘Ambrosio an. Laura kann sich anvertrauen, Laura hat ihre Angst vor Zurückweisung überwunden.

„Laura umklammerte meinen Arm fester. Ich sah ihr angespanntes hochrotes Gesicht. Ihre erschreckten Augen bewegten sich, lebten. Beinahe bebend sprang sie aus dem Weg. Dann legte sie einen Arm um mich. Sehr verängstigt und hilflos weinend hielt sie sich zum Schutz an mir fest. Ich hatte sie noch nie vorher so maßlos weinen sehen ...“ (S. 98)

Aufgrund dieser Lebenszeichen, die Bruchstücke einer zerstörten Ich-Identität signalisierten, versuchte d‘Ambrosio mit Laura gemeinsam ihre Welt zu rekonstruieren, sie bauten ein Puppenhaus, sie spielten das Leben im Heim, das Leben im Krankenhaus und das Leben in der Familie. Erstmalig vollzieht Laura eine einzige Tat:

„Ich gruppierte gerade ein paar Stühle um den Tisch, als Luras Hand mein Handgelenk streifte. Sie griff über mich in das Haus hinein und stellte die Möbel um ... Sie war vollkommen vertieft. Innerhalb von Sekunden hatte sie alles verändert. Es war, als hätte sie schon seit Wochen im Geist geplant.

„Aha“, sagte ich, „dahin gehören sie also!“ (S. 107)

Mir fiel es schwer, gleichmäßig zu sprechen. Wieder hatte sie sich aus ihrem Schneckenhaus herausgewagt ... Mir war zumute wie jemandem, der ein gelähmtes Kind die ersten Schritte tun sieht! ... (S. 108)

Doch nach diesen Bemühungen („Hilfe im Haus“) zeigte sich bei ihr auch nicht das geringste Anzeichen einer Veränderung...“ (S. 109)

„Was dieser junge Mensch jetzt am dringendsten von mir brauchte, war die Bereitschaft zur Geduld, und nichts durfte sich störend dazwischendrängen. Denn wenn Laura sich entwickeln und innerlich reifen sollte, so musste es zu ihren eigenen Bedingungen geschehen. Sie musste das Tempo angeben, sich bei jedem Schritt sicher fühlen, ich konnte ihr nur folgen, immer bereit, ihr zu helfen, wenn sie Hilfe brauchte.“ (S. 110)

Abgesehen von dem Vorfall beim Bau des Puppenhauses verlief das ganze zweite Jahr von Luras Behandlung ergebnislos, das dritte Jahr ging seinem Ende entgegen. Sie blieb, wie sie immer gewesen war, schweigsam, aber sie lebten jetzt fast schon ein Jahr im Puppenhaus, es entstand das Bild einer normalen, gesunden Familie, deren Verantwortungsbewusstsein voll entwickelt war, und wenn d’Ambrosio die Puppen sprechen ließ, vergaß Laura seine Gegenwart, die Figuren ‚lebten‘, Laura ‚erlebte‘, ‚ihre Muskeln spannten sich‘ (S. 117). Jetzt sah der Therapeut den Zeitpunkt gekommen, das Spiel noch einen Schritt weiterzuführen; d’Ambrosio musste die Tragödie ihres Lebens spielen, er musste Laura mit der gleichen Situation provozieren, die für ihre Ängste und Verwirrungen verantwortlich war. Zusammen mit Laura musste er sich ihrem Alptraum nähern, um die nach innen gerichtete Aggression zum Durchbruch nach außen zu befreien, gegen den Hass, gegen die Verwundung als Voraussetzung dafür, Luras Selbst wieder aufbauen zu können; d’Ambrosio schildert den Prozess der Aggression als Katharsis:

„Und nach einigen Wochen (in Luras nachgebildetem Zuhause) begann ich: ‚Und das, Laura, ist jetzt die Geschichte eines kleinen Mädchens, das ich kenne. Wir wollen doch mal sehen, was geschieht, ja?‘ Die Babypuppe lag im Bett, und ich ließ die Mutter das Kind füttern ... Dann ging etwas schief. Die Puppeneltern bestrafen das Kind ... ‚Sie schreit zu viel‘, sagte der Vater ... (S. 119)

Streit zwischen den Eltern, ... Vater quälte seine Frau und tobte ... Kind schrie! ... ‚Sorg dafür, dass das aufhört!‘ – ‚Sorg doch selbst dafür.‘ Küchengeschirr polterte... Beide Eltern taumelten finster ans Kinderbett... (S. 120)

Laura stand auf.

Die Eltern begannen das Kind zu schlagen und ...

Plötzlich ertönte ein schrilles Wehklagen durch mein Büro, ging mir durch Mark und Bein und schien das Heim bis in die Grundmauern zu erschüttern.

„Nein! Nein! Nein!“

Schwankend, mit aufgerissenen Augen und verzerrtem Gesicht zerquetschte Laura die Mutter-Puppe, wobei sie fortwährend, *N e i n ! N e i n !* kreischte.

Sie stand keuchend, atemlos da, und plötzlich fegte sie mit der gleichen fiebernden Kraft beide Puppenhäuser und ihren gesamten Inhalt mit einer einzigen Bewegung krachend zu Boden ...

Sie weinte jetzt hysterisch ...

Ich nahm sie in die Arme und zog sie eng an mich, beruhigte sie und drückte ihren Kopf an mich. Sie umklammerte mich ebenfalls fest, ihr gebrechlicher Körper wurde von krampfhaftem Schluchzen erschüttert.

„Alles ist gut, Laura, alles ist gut. Weine jetzt nicht mehr“ (S. 121). Laura konnte sprechen! Sie zitterte am ganzen Körper: *I c h h a s s e s i e !* stieß sie aus. *„Ich hasse sie! Sie war nicht mehr stumm. Gemeinsam hatten wir das Schweigen bezwungen.“* (S. 122)

Analog zur Rollschuhsituation auf der Straße hatte Laura die Sicherheit ihrer inneren Welt verlassen und Hilfe gesucht, als die Bedrohung von außen immer heftiger wurde. Beide Male suchte sie Hilfe, aber während sie vor den Rollschuhen noch flüchtete, brachen angesichts der misshandelnden Eltern (Puppen) alle angestauten Aggressionen aus Laura heraus: Sie schreit, sie tötet die Mutter (Puppe), sie zerstört das Haus (Puppenhaus), sie hasst ihre Eltern, und sie weint. Der verstummte Mund Larias befreite sich in einem erlösenden Aufschrei nach 15 Jahren; Laura begann wieder als Mensch unter Menschen zu leben. D'Ambrosios vierjährige therapeutische Intervention hatte die Präsenz der Aggression herbeigeführt, der Lernprozess Krisenverarbeitung konnte fortgesetzt werden, alle noch ausstehenden Spiralphasen konnten von Laura durchlaufen werden. Die wiedererwachte Aggression (3) richtete sich gegen alles und nichts, das Heim, die Erzieher, die Kinder, die Eltern, und suchte in endlosen Verhandlungen (4) nach Abschaffung ihrer Situation: Darauf folgte eine langandauernde Depression (5), in der Laura den Verrat des Vaters²²⁸ und der Mutter²²⁹ zu verarbeiten hatte. Aber auf der Basis der sie konstant tragenden Fremd-Annahme (6) durch d'Ambrosio findet Laura zur Selbst-Annahme (6), gewinnt sie eigene Einstellungen zu den Eltern, die nicht fähig waren, sie lieben zu können, zu den anderen Heimkindern, deren Angewiesensein auf ihre Zuwendung sie erkennt, übernimmt sie eine Kindergruppe, fasst sie den Entschluss, Kinderschwester zu werden, entsprechend der Aktivität (7). Ihre Erfahrung der Annahme (6) durch d'Ambrosio beschreibt Laura selbst so:

„Sie (d'Ambrosio) waren etwas ganz Besonderes in meinem Leben. Immer, wenn ich zweifelte, haben Sie mich getrostet. Wenn ich verwirrt war, haben Sie die Dinge für mich geklärt. Wenn ich jemanden brauchte, mit dem ich sprechen konnte, waren Sie immer da, auch wenn Sie oft nur wenig gesagt haben. Sie sind so viele Leute in einer Person. Oh, ich weiß nicht, wie ich es erklären soll. Irgendwie weiß ich, dass Sie für alles, was ich habe ... verantwortlich sind.“ (S. 227)

Und nach bestandenem Kinderschwesterdiplom löst sich Laura von ihrem Therapeuten und gibt erneut Zeugnis von ihrer Fähigkeit zur realistischen

Selbsteinschätzung, wenn sie die Examensfeier ohne Einladung des Therapeuten ihm gegenüber erklärt, entsprechend der Lernphase Aktivität (7):

„Beinahe hätte ich Sie gefragt ..., aber ... (ich) bekam Angst... Ich wollte Sie als einen Menschen in Erinnerung behalten, der mich niemals verletzt hat... Ich möchte Sie noch um einen Gefallen bitten, bevor ich gehe. Es hört sich vielleicht dumm an, aber es ist wichtig für mich.“

„Sag es mir“, erwiderte ich. „Darf ich Sie umarmen?“ „Ja“, antwortete ich.

Laura legte die Arme um meinen Hals und umarmte mich. Dann schob sie mich fort. „Wissen Sie“, sagte sie nachdenklich, „ich glaube, Sie werden mich genauso vermissen wie ich Sie.“

Sie drehte sich um und verließ mit festen Schritten mein Büro und mein Leben.“ (S. 228)

Laura war zum Partner geworden, die Spiralphase Solidarität (8) im Lernprozess Krisenverarbeitung war erreicht, Laura war sozial integriert.²³⁰

- *Zusammenfassung: Fehlende Aggression (6) tendiert zur sozialen Isolation*

1. Die Biographie d'Ambrosios von Laura belegt am Beispiel seelischer Beeinträchtigung/Erkrankung – laut ärztlicher Diagnose Schwachsinn und Schizophrenie – die These: Aggression hat kathartische Funktion im Lernprozess Krisenverarbeitung, sie kann durch Krisenintervention ausgelöst werden als Präsenz der Aggression mit Tendenz zur sozialen Integration.
2. Die ungestörte Interaktionsfähigkeit Luras wird im Säuglingsalter von 18 Monaten jäh abgebrochen, gestört, als elterliche Misshandlung (beide Alkoholiker) die Aggressionsschreie gewaltsam abzutöten versuchen, – Verbrennen des Säuglings in der Bratpfanne – Laura verstummte.
3. Laura zeigt zwölfjährig das Erscheinungsbild einer gebückten, kaum gehfähigen, reaktionslosen Greisin, sie kann aufgrund des zerstörten Urvertrauens und der erlittenen Urangst ihre inneren Antriebe der Aggression nicht mehr auf die Außenwelt richten, also muss sie die freischwebende Aggression zwangsläufig gegen sich selbst nach innen richten, Laura zerstört ihr Selbst in vegetierender Apathie.
4. Der Therapeut d'Ambrosio erkennt in Luras psychischer Beeinträchtigung/Erkrankung den Zusammenhang von Traumata und sozialen Missständen, gekoppelt an die Unfähigkeit des Klienten, die Grundregel „selbständigen“ Ersuchens um Hilfe zu erfüllen. Das Motiv der Annahme des psychoanalytisch gesehen „hoffnungslosen Falles“ ist in der Bi-

ographie d'Ambrosios begründet, Laura konfrontiert ihn mit seiner Vergangenheit, die er lernend bewältigen will.

5. In vierjähriger Krisenintervention durch therapeutische Arbeit bahnt d'Ambrosio Urvertrauen an, baut er Urängste ab, erlebt er aktive Negation (Tränen), erkennt er die Fehldiagnose Schizophrenie an Lauras Fähigkeiten (zur Flucht vor der Gefahr, zur Unterscheidung von Phantasie und Wirklichkeit), provoziert er die gemeinsame Verarbeitung der elterlichen Misshandlung (im Rollenspiel-Puppenhaus), befreit er Laura zur Aggression (3) als Katharsis: sie schreit, sie tötet, sie zerstört, sie hasst, sie weint!
6. Die Katharsis der Aggression (3) setzt Lernen frei, Laura durchläuft alle nachfolgenden Spiralphasen des Lernprozesses Krisenverarbeitung: Verhandlung (4), Depression (5), Annahme (6), Aktivität (7), Solidarität (8), die sie mittels der therapeutischen Prozessbegleitung bis zur Ablösung vom Therapeuten als praktizierende Kinderschwester verarbeitet.
7. Das vorliegende auto-/biographische ‚Material‘ aller Lebensgeschichten musste auf die atypische therapeutische Situation zurückgreifen, um Krisenintervention zur Herbeiführung der Aggression (3) als Katharsis überhaupt aufzeigen zu können. Die therapeutische Situation verweist desto nachdrücklicher auf die nicht selten fehlende Prozessbegleitung in den vorgenannten Biographien, in denen die Betroffenen, Shave, Keller, Schlett wie auch Steenbuch (vgl. Kap. 4.3.2: Unangemessene Krisenverarbeitung) allein mit ihrer Verarbeitung der Krise auf sich angewiesen blieben und in sozialer Isolation verharrten. Es kann angenommen werden, dass auch bei ihnen Angebote zum Lernen, zur Begleitung im Lernprozess Krisenverarbeitung, die gestörten Interaktionen abgebaut sowie die Fähigkeit zur Interaktion erneut aufgebaut hätten analog der Biographie Lauras bis zur komplementären Integration/Partizipation zum ‚Miteinander Leben‘.



Spirale – Symbol der Seelenreise
Spiral-Windungen der Scala eliciodale öffnen den Zugang zu den
Vatikanischen Museen und Bibliotheken, Rom 1932



© Erika Schuchardt

5. Rückblick: Ausblick

Grenzüberschreitend forschen zu können ist eine Chance unseres Zeitalters der Globalisierung und Internationalisierung.

So konnte aus der weltweiten Analyse von Lebenswelten und Deutungsmustern der von Krisen -schon- und -noch nicht- betroffenen Auto-/Biographen und ihrer Bezugspersonen in deren Lebensgeschichten – aus Chile von Isabelle Allende, aus Mexiko von Frieda Kahlo, aus Großbritannien von Christy Brown, aus USA von Christopher Reeve – übereinstimmend der *Lernprozess Krisenverarbeitung* erschlossen werden; sie alle verifizieren:

Es gibt keinen Weg an der Krise vorbei, wohl aber
– begleitet oder unbegleitet – den suchend, ertastend kontinuierlich
zu erringenden Lernweg durch die Krise hindurch.

Die *Forschungs-Ergebnisse* aller Auto-/Biographie-Analysen – insgesamt über 2000 – konnten wie folgt zusammengefasst werden:

1. Auto-/Biographen mit unterschiedlichen Arten von Krisen – kritische Lebensereignisse, langfristige Krankheiten, Beeinträchtigungen/Behinderungen – beschreiben *gleiche Lernprozess-Verläufe* in der Krisenverarbeitung. Krisenverarbeitung erweitert sich dabei als Schlüsselqualifikation.

Daraus folgt:

Der Lernprozess Krisenverarbeitung verläuft gleichartig bei *kritischen Lebensereignissen* wie Kinderlosigkeit, Schwangerschafts-Abbruch, Missbrauchs- und Gewalterfahrungen, Arbeitslosigkeit, Trennung, Verfolgung, Verletzung der Menschenrechte, Katastrophenfolgen, Verlust und Tod, ebenso bei *langfristigen Krankheiten* wie AIDS, Alzheimer, Krebs, psychische Störungen, Sucht und bei *Beeinträchtigungen/Behinderungen* (s. Übersicht S. 9 und Abbildung zu Lebens-BRUCH-Krisen S. 42). Dementsprechend wird der Lernprozess Krisenverarbeitung diagnostizierbar und prognostizierbar und in Abhängigkeit von dem -schon- betroffenen Menschen und seiner Bezugspersonen je spezifisch intervenierbar, d.h. lehr- und lernbar.

2. Innerhalb des Lernprozesses Krisenverarbeitung hat die *Aggression* als Katharsis *Schlüsselfunktion*

Daraus folgt:

Fehlt die Spiralphase Aggression im Lernprozess, so zeigen sich Tendenzen zur Nichtannahme und zur sozialen Isolation. Wird umgekehrt die Spiralphase Aggression im Lernprozess durchlitten, verstärken sich Tendenzen zur Annahme und zur sozialen Integration/Partizipation. Demzufolge muss durch Kriseninterventionen fehlende Aggression ausgelöst werden, um ein Lernen hin zur komplementären Integration/Partizipation zu ermöglichen.

3. Religiöser Glaube als *Wertbestimmtsein* kann Aggression nicht ersetzen, wohl aber kompensieren.

Daraus folgt:

Glaube kann als passive Einstellung zur ‚*a-pathischen Lösung*‘ gegenüber der Krise führen oder aber Glaube kann als kritische Reaktion zur ‚*sym-pathischen Antwort*‘ gegenüber der Krise werden.²³¹ Beiden gemeinsam ist ein angemessener Lernweg der Krisenverarbeitung mit Tendenz zur komplementären Integration/Partizipation.

4. *Lern-Prozess-Begleitung* zeichnet sich als Bedingungsfaktor im Lernprozess Krisenverarbeitung ab.

Daraus folgt:

Bei fehlender oder unangemessener Begleitung in der Krise wird deren Verarbeitung nicht selten aufgegeben, abgebrochen oder gar nicht erst begonnen; ihr Fehlen tendiert zwangsläufig zur sozialen Isolation. Umgekehrt kann durch angemessene Prozessbegleitung der Lernprozess Krisenverarbeitung präventiv und intervenierend angebahnt werden und zu komplementärer Integration/Partizipation führen, zum ‚*Miteinander-Leben*‘.

Ein entscheidender weiterer Schritt für das Gelingen derartiger Lernprozesse zur Krisenverarbeitung ist die Institutionalisierung und Professionalisierung. Dazu erschließt **Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung** das *Krisen-Management-Interaktionsmodell <KMzLPK>* sowohl in theoretischer und bildungspolitischer Grundlegung als auch exemplarisch anhand von Modellen BEST PRACTICE INTERNATIONAL.

Anhang

A. Anmerkungen

1 BEETHOVEN, LUDWIG VAN (1802): Heiligenstädter Testament, Faksimile der Handschrift ND VI 4282 der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietsky, Übertragung und Kommentierung von Sieghard Brandenburg, Verlag Beethoven-Haus, Bonn 1999.

2 Wir folgen hier dem Vorschlag des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES, der den Begriff Weiterbildung als übergeordneten Begriff vorgeschlagen hat, ohne damit eine besondere Akzentverschiebung vornehmen zu wollen. Vgl. dazu VULPIUS, A.: Weiterbildung statt Erwachsenenbildung. – Ein Beitrag zu den Gründen für die Begriffswahl. In: Hess. Blätter für Volksbildung, 29. Jg., H. 1, 1979, S. 63 ff.

3 Im Juni 1970 hatte die Z.f. Heilpäd. die Diskussion der Integrationsthematik aufgenommen (vgl. Z. f. Heilpäd., H. 6, 1970).

Im Okt. 1970 wählte eine Arbeitstagung der HOCHSCHULLEHRER an sonderpädagog. Studienstätten das Tagungsthema: „Isolation und Integration behinderter Kinder“ (vgl. Z. f. Heilpäd., H. 3, 1971, S. 169), und im Nov. 1970 hatte der VERBAND DEUTSCHER SONDERSCHULEN in einer Entschließung des Bundesausschusses einen Katalog von Bedingungen erstellt, die eine Gesamtschule, die Behinderte einschließt, erfüllen soll (vgl. Z. f. Heilpäd., H. 12. 1970, S. 670 ff.).

Eine internationale Tagung veranstaltete in Berlin das PÄDAGOGISCHE ZENTRUM (Hrsg.): „Lern- und verhaltengestörte Schüler in der Gesamtschule?“ In: Gesamtschul-Informationen, H. 1, 1970.

Aus der Vielzahl fortlaufender Publikationen hebt sich die erste Veröffentlichung über integrative Schulversuche hervor: DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Materialien zur Bildungsplanung. Schulversuche zur Integration behinderter Kinder in den allgemeinen Unterricht. Braunschweig 1976, Heft 6.

4 DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Stuttgart 1969.

5 MUTH, J.: Einführung. In: DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Materialien zur Bildungsplanung. Schulversuche zur Integration behinderter Kinder in den allgemeinen Unterricht. Braunschweig 1976, H. 6, S. 16.

Muth war Vorsitzender des Ausschusses Sonderpädagogik der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates.

6 Vgl. MEAD, G.H.: Sozialpsychologie. Neuwied 1966. ders.: Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1968. Vgl. KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1971. Vgl. BRUMLIK, M.: Der symbolische Interaktionismus und seine päd. Bedeutung. Frankfurt 1973.

7 Vgl. WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H., JACKSON, D.D.: Menschliche Kommunikation. Wien 1969, 1971.

8 Vgl. ROTH, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt 1964.

Zu Beginn der sechziger Jahre hatte sich in der westdeutschen Pädagogik ein Wandel vollzogen, der dahin führte, dass die Vorherrschaft geisteswissenschaftlicher Bildungstheorie durch empirische Forschungsansätze und sozialwissenschaftliche Fragestellungen abgelöst wurde. Im Rückblick wird dieser Wandel als „realistische Wendung“ begriffen.

An die Stelle der traditionellen Ausblendung politischer und ökonomischer Aspekte trat in den sechziger Jahren das Bemühen der Erziehungswissenschaft, „in größerem Ausmaß ein neues Verhältnis zu Politik und Gesellschaft, Berufsausbildung, Technik und Ökonomie zu gewinnen.“ (Blankertz, a.a.O., S. 61)

- BLANKERTZ, H.: Bildungstheorie und Ökonomie. In: REBEL, K.H. (Hrsg.): Texte zur Schulreform. Berlin 1966, S. 61 ff.
- 9** BUND-LÄNDER-KOMMISSION für Bildungsplanung: Zwischenbericht von 1971, S. II A/35 ff.
- 10** STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER der Länder in der Bundesrepublik Deutschland:
Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens vom 16.03. 1972, S. 3.
- 11** STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER der Länder in der Bundesrepublik Deutschland:
Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens von 1960.
- 12** BUND-LÄNDER-KOMMISSION für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan bis 1985 vom 15. Juni 1973.
- 13** DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission:
Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn 13.10.1973.
Sie werden im Folgenden verkürzt als ‚Integrationsempfehlungen‘ bezeichnet.
- 14** MUTH, J.: Schulversuche zur Integration, a.a.O. 1976, S. 17.
- 15** MUTH, J.: Schulversuche zur Integration, a.a.O. 1976, S. 16 und DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Integrationsempfehlungen, a.a.O. 1973, S. 22.
- 16** MUTH, J.: Schulversuche zur Integration. a.a.O. 1976, S. 16.
- 17** Erste Veröffentlichungen für entsprechende Analysen im Bereich der Sonderschule sind jüngsten Datums:
JANTZEN, W.: Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik. Gießen 1974.
GRAF, S.: Zur politischen und ökonomischen Funktion der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Edition 2000, Kritik der Sonderpädagogik. Gießen 1973.
AAB, J., PFEIFFER, H., REISER, H., ROCKEMER, H.G.: Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Für eine Revision der Sonderpädagogik. München 1974.
ALTSTAEDT, J.: Lernbehinderte. Kritische Entwicklungsgeschichte eines Notstandes. Sonderpädagogik in Deutschland und Schweden. Reinbek bei Hamburg 1977.
Im Bereich des Regelschulwesens haben seit 1967 einige Autoren in der Bundesrepublik Deutschland mit der systematischen und neuerdings auch historischen Untersuchung solcher politökonomischen Zusammenhänge begonnen:
ALTVATER, E.: Perspektiven jenseits des Wirtschaftswunders: Stabilisierte Wirtschaft I, Formierte Gesellschaft II. In: neue kritik, 7. Jahrg. 1966, H. 38/39 und 8. Jahrg. 1967, H. 40.
BAETHGE, M.: Ausbildung und Herrschaft. Frankfurt 1970.
NYSSEN, F.: Schule im Kapitalismus. Der Einfluss wirtschaftlicher Interessenverbände im Felde der Schule. Köln 1970.
MASUCH, M.: Politische Ökonomie der Ausbildung. Lernarbeit und Lohnarbeit im Kapitalismus, Reinbek 1972.
HARTMANN, K., NYSSEN, F., WALDEYER, H. (Hrsg.): Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte der Schule in Deutschland. Frankfurt 1974.
COMBE, A.: Kritik der Lehrerrolle. München 1971.
BAIER, H.: Untersuchung zum Selbstbild des Sonderschullehrers. Z. f. Heilpäd., H. 10, 1977, S. 66-68.
- 18** SCHUCHARDT, Erika: Sonderschul-Konzeptionen im Urteil von Lehrern. Unveröffentlichtes Manuskript, Diplomarbeit. Hannover 1972.

- 19 Die Strukturskizze zum Verlaufsplan der Untersuchungen sowie deren Erhebungsinstrumente sind im Anhang ausgewiesen. S. 445.
- 20 GRUNDWALDT, A., HÖRL, G., KLEIN, E.: Empirische Untersuchung zu Einstellungen und Meinungen von Lehrern der Integrierten Gesamtschulen zur möglichen Integration behinderter Kinder in Gesamtschulsystemen. In: Z.f.Heilpäd., 26. Jahrg., 1975, H. 7, S. 382.
- 21 STADLER, H.: Zum pädagogischen Selbstverständnis von Sonderschullehrern. Neuburgweier 1975.
- 22 EBERWEIN, H.: Zur Integration lern- und verhaltengestörter Kinder in die allgemeine Schule oder - Das neue Aufgaben- und Selbstverständnis des Sonderschullehrers. In: IBEN, G. (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik. Kronberg 1975, S. 91.
- 23 SCHUCHARDT, Erika: a.a.O. S. 98 ff.
- 24 Vgl. ehem. Kultusminister HAHN: Konkrete Planung für eine neue Schulwirklichkeit. In: Bildung in neuer Sicht. Ulm 1971, S. VII.
„Wenn dem Lehrer daher der Reformwille fehlt, hilft kein Programm und kein Manifest, keine Verfügung und kein Erlass. Bildungsreformen können ohne die Lehrerschaft nicht stattfinden. Nur ihr dynamischer Wille hält die Schule als Organismus am Leben. Der Lehrer ist die Schlüsselfigur der Schule und der Bildungsreform.“
- 25 SCHUCHARDT, Erika: a.a.O. S. 113.
- 26 MUTH, J.: Schulversuche zur Integration, a.a.O. 1976, S. 17.
- 27 Vgl. dazu die entsprechende Definition von Weiterbildung im STRUKTURPLAN des Bildungsrates 1970:
„Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und nach der Aufnahme einer Berufstätigkeit.“ In: DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan Weiterbildung. Bonn 1970, S. 3.
- 28 DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Integrationsempfehlungen, a.a.O. 1973, Vorwort S. 11.
- 29 ebda: Integrationsempfehlungen, a.a.O., Kap. 6.3, Freizeitförderung. S. 107.
- 30 ebda: Integrationsempfehlungen, a.a.O., Kap. 6.3, Freizeitförderung. S. 107 und Kap. 4.3.3 Motivierende Angebote für Eltern und Informationen der Öffentlichkeit, a.a.O., S. 48.
- 31 Vgl. dazu VULPIUS, A.: Weiterbildung statt Erwachsenenbildung, a.a.O. 1970, S. 63 ff.
- 32 Vgl. SIEBERT, H.: Er unterscheidet nach den gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen ‚okkasionelle‘ = Volksbildung, Ziele: u.a. Lebenshilfe, Freizeitgestaltung, seelischer Ausgleich, - ‚systematische‘ = Weiterbildung, Ziele: u.a. Leistungssteigerung, Persönlichkeitsentfaltung, Chancengleichheit, Anpassung - ‚emanzipatorische‘ = Erwachsenenbildung, Ziele: u.a. Selbstbestimmung, Sozialisierung des Produktionsfaktors Bildung, systemüberwindende Gleichberechtigung. In: SIEBERT, H.: Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig 1974, S. 27 ff.
- 33 Vgl. SCHULENBERG, W.: Er unterscheidet nach historischen Typen ‚transitorische‘, ‚kom pensatorische‘ und ‚komplementäre Erwachsenenbildung‘. In: GROOTHOFF, H. (Hrsg.): Fischer Lexikon der Pädagogik. Frankfurt 1964, S. 68.
- 34 SIEBERT, H.: ebenda.
- 35 DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Integrationsempfehlungen, a.a.O. 1973, S. 107.
- 36 Vgl. Stadt Hannover: Ratgeber für Behinderte. Hannover 1976. Vergleichbar finden sich in jedem Telefonbuch, wenn nicht gar in spez. Ratgebern der Städte, Verzeichnisse der sehr regen - aber getoisierten - und miteinander rivalisierenden Einrichtungen der Behindertenverbände.
- 37 Vgl. Teil III, Kapitel 1.2: Zielgruppenarbeit in ihrem Prozesscharakter, S. 333.
- 38 DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Integrationsempfehlungen, a.a.O. 1973, S. 107.

- 39 DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Integrationsempfehlungen, a.a.O. 1973, S. 48.
- 40 DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Integrationsempfehlungen, a.a.O. 1973, S. 93.
- 41 Vgl. STRZELEWICZ, W. (Hrsg.): Das Vorurteil als Bildungsbarriere. Göttingen 1965.
- 42 Diese Aussage konnte von PFIZER gültig getroffen werden, da die ‚Schulversuche zur Integration‘ vorläufig als letzte Veröffentlichung des Deutschen Bildungsrates erschien und Pfizer von Anbeginn an, also seit 1960 im Deutschen Ausschuss sowie ab 1965 im Deutschen Bildungsrat bis einschließlich 1976 kontinuierlich in der Bildungskommission, zeitweise sogar als ihr Vorsitzender, mitarbeitete.
- 43 DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Integrationsempfehlungen, a.a.O. S. 103- 108.
- 44 DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Integrationsempfehlungen, a.a.O. S. 25.
- 45 DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Integrationsempfehlungen, a.a.O. 1973, S. 13, Vorwort von Hermann KRINGS.
- 46 DEUTSCHER BILDUNGSRAT: a.a.O. S. 16.
- 47 Literatur zum Integrationsbegriff: vgl. GOFFMAN, E.: *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs 1963.
Stigma. Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt 1967², 1977³.
vgl. BORRIE, W.D.: *The cultural integration of immigrants*. UNESCO, Paris 1959.
- 48 DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Integrationsempfehlungen, a.a.O. 1973, S. 27/28.
- 49 DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Integrationsempfehlungen, a.a.O. 1973, S. 16.
- 50 BUND-LÄNDER-KOMMISSION: Bildungsgesamtplan für Bildungsplanung bis 1985. Bonn 1975, S. 11.
- 51 GENFER WELTKIRCHENRAT: Leben und Zeugnis der Behinderten in der christlichen Gemeinde. Memorandum einer Konsultation 1978. In: Dokumentation epid. Evangelischer Presse-dienst Nr. 36a, 1978.
- 52 EPPLER, E.: Ende oder Wende. Von der Machbarkeit des Notwendigen. 1976.
- 53 NIPKOW, E.: Grundlinien einer Bildungspolitik aus evangelischer Sicht. - Grundsätzliche Erwägungen zu einem Orientierungsrahmen. In: Kirchenkanzlei der EKD (ev. Kirche in Deutschland) (Hrsg.): *Evangelische Beiträge zur Bildungspolitik*. Gütersloh 1976, S. 23.
- 54 DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Integrationsempfehlungen, a.a.O. 1973, S. 27.
- 55 Vgl. dazu: SCHUCHARDT, E.: Behindertenintegration. In: ROMBACH, H. (Hrsg.): *Wörterbuch der Pädagogik*, Freiburg 1977, S. 883 ff.
- 56 STATISTISCHES BUNDESAMT WIESBADEN (Hrsg.): *Öffentliche Sozialleistungen*. Fachserie K. Reihe 1, Sozialhilfe, Kriegsopferfürsorge, I Sozialleistungen. Stuttgart/Mainz 1973, S. 32 ff.
Der BUNDESMINISTER für BILDUNG und WISSENSCHAFT: Grund- und Strukturdaten. Bonn September 1976, S. 133 ff. Angaben zur voraussichtlichen Bevölkerungsentwicklung.
- 57 BROCHER, T.: Vortrag auf dem 17. Deutschen Evangelischen Kirchentag vom 8. - 12. Juni 1977. In: KIRCHENTAG; Dokumentarband. Stuttgart 1978.
- 58 RICHTER, H.E.: Medizin oder vom Umgang des Menschen mit dem Menschen. Das Verhältnis der Gesellschaft zu Leiden und Sterben bestimmt die Chancen einer psychosomatischen Medizin. In: Frankfurter Allg. Zeitung vom 16.6.1978.
- 59 JANTZEN, W.: Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behinderungspädagogik. Gießen 1974.
Als Auswahlliteratur, die diesen Zusammenhängen unter je spez. Krankheitsbildern nachgeht, sei weiter hingewiesen auf:
MITSCHERLICH, A., BROCHER, T., MEHRING, O.v., HORN, K. (Hrsg.): *Der Kranke in der modernen Gesellschaft*. Köln 1970⁴.
- SEE, H.: *Die Gesellschaft und ihre Kranken*. Hamburg 1973.

- FERBER, C. v.: Der behinderte Mensch und die Gesellschaft. In: THIMM, W. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. Neuburgweiler 1972, S. 30-41.
- BRÜCKNER, P.: Zur Sozialpsychologie des Kapitalismus – Sozialpsychologie der antiautoritären Bewegung I. Frankfurt 1972.
- BOCHNIK, H.J.: Krankheit und Vorurteil. In: SILEMIUS, A. (Hrsg.): Vorurteile in der Gegenwart. Frankfurt 1966. S. 89-101.
- 60** JANTZEN, W.: Sozialisation und Behinderung. a.a.O. 1974, S. 18.
- 61** Vgl. dazu BÄRSCH, W.: Der Behinderte in der Gesellschaft: In: Behinderte - inmitten oder am Rande der Gesellschaft. Berlin 1973, S. 7 ff.
- BÄRSCH unterscheidet nach RIVIERE drei Aspekte der Behinderung:
- eine absolut funktionale Schädigung, - eine relativ-sozialdynamische Behinderung, - eine konsekutivpsychodynamische Benachteiligung. Demzufolge zieht BÄRSCH die für die Auto-rin nicht nachvollziehbare „Pädagogische Konsequenz“: „Man muss dem Behinderten helfen, sein Defekt- und Anderssein zu akzeptieren. Das bedeutet - ... - einen freiwilligen Abbau des Anspruchsniveaus im Bereich der Behinderung.“ a.a.O. S. 19.
 - vgl. dazu den Widerspruch in der Dissertation HAMBITZER, H., hier in dieser Arbeit vgl. Teil II, Kap. 1.2 Theorieansätze: Von der Behinderbewältigung zur Krisenverarbeitung, S. 78.
- BACH, H. legt sein Gliederungsschema unter dem Oberbegriff Beeinträchtigungen vor als:
- Behinderungen = umfänglich, dauerhaft, weitgehend feststehend;
 - Fehlhaltungen = behebbar bzw. heilbar;
 - Störungen = leichterer oder vorübergehender Art, korrigierbar.
- In: BACH, H.: Umfang und Struktur der Sonderpädagogik. Z. f. Heilpäd., 1970, S. 362 ff.
- HANSELMANN, H. legt eine andere Globaleinteilung vor:
- Aufnahmegereschädigte = Minderjährige, Sinnesschwäche;
 - Verarbeitungsgeschädigte = Schwachsinnige;
 - Ausgabegereschädigte = Neuro-Psychopathen, Neurotiker, Sprachgestörte, Körperbehinderte;
 - Umweltgeschädigte = Verwahrloste;
- In: HANSELMANN, H.: Heilpädagogik, Zürich 1957, S. 101.
- 62** BLEIDICK, U.: Zum Begriff der Behinderung in der sonderpädagogischen Theorie. In: BURLI, A. (Hrsg.): Sonderpädagogische Theoriebildung. Vergleichende Sonderpädagogik. Luzern 1977, S. 25 - 45.
- 63** Vgl. HEESE, G., SOLAROVA, S.: Behinderung und soziale Devianz. In: Behinderte inmitten oder am Rande der Gesellschaft. Berlin 1973. S. 25 - 60.
- 64** RICHTER, H.E.: Lernziel Solidarität. Hamburg 1974. Vgl. dazu auch BÄRSCH, W., a.a.O., S. 10.
- BÄRSCH spricht von der sozialpsychologischen Gesetzmäßigkeit, nach der jede Gruppe „zur schärferen Konturierung ihrer ‚positiven‘ Gestalt eine sog. negative Referenzgruppe definiert.“ Der Behinderte wird zum Mitglied einer negativen Referenzgruppe.
- 65** RICHTER, H.E.: a.a.O., S. 222/223.
- 66** ebda: S. 223.
- Vgl. auch HABERMAS, J.: Theorien der Sozialisation. In: Skriptum von Thesen in den Vorlesungen im SS. 1968:
- Habermas stellte im Rahmen seiner Rollentheorie fest, dass in stabil eingespielten Interaktionen auf beiden Seiten eine „Kongruenz zwischen Wertorientierungen und Bedürfnispositionen und zwischen dem Verhalten und der Bedürfnisbefriedigung eine Komplementarität“ besteht.
- Vgl. auch THIMM, W. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. Materialien. Neuburgweiler 1972, S. 24.

Übereinstimmend erklärt Thimm: „Soziologisch lässt sich allgemein sagen, dass jede Gesellschaft schon um ihrer Bequemlichkeit willen geneigt ist, Devianz als absonderlich und feindlich zu empfinden. Dieser Aspekt ist als Abwehrhaltung zu deuten, um das eigene positive Selbstgefühl nicht zu belasten.“

Vgl. auch SEYWALD, A.: Körperliche Behinderung. Grundfragen einer Soziologie der Benachteiligten. Frankfurt 1977.

Seywald leistet eine radikale Kritik der sozial tradierten Muster zur Bewältigung fremden Leids. Sie untersucht die Sonderstellung der körperlich Behinderten unter den Diskriminierten und weist nach, dass „nach glücklicher Rehabilitation die physisch Abweichenden unter dem Primat der ästhetischen Barrieren insbesondere sichtbar benachteiligt bleiben.“ Mitleid, Ressentimentverdacht oder Schuldgefühle - praktiziert in der „Irrelevanzregel“, - fördern ihre Isolation.

67 WEIZSÄCKER von, C.F.: Der Behinderte in unserer Gesellschaft. Vortrag, gehalten in der Bayerischen Landesschule für Blinde anlässlich ihres 150jährigen Bestehens. Oktober 1976. In: ders.: Der Garten des Menschlichen. Beiträge zur geschichtlichen Anthropologie. München, Wien 1977³, S. 107 ff.

68 MOLTMANN, J.: Neuer Lebensstil. Schritte zur Gemeinde, München 1977, S. 22 ff.

„Die Abwehrreaktionen bringen die Behinderten bei uns in die Lage von Aussätzigen. Sie werden isoliert, sie werden übersehen oder durch Mitleid gequält. Nicht die Behinderten sind unser Problem. Wir sind ihr Problem.“

Vgl. auch FISCHER, M.: Das Geheimnis des Menschen. Theologische Überlegungen zur Zielsetzung der Behindertenhilfe. In: Diakonie. Jahrbuch des Diakonischen Werkes 1975. Stuttgart 1975, S. 70 ff.

Fischer spricht in entlarvender Umkehrung von Ballastexistenzen Nichtbehinderter als „... die Menschen, die ihr eigenes Recht auf Gesundheit und Kraft unbedenklich voraussetzen, die erst dann zufrieden sind, wenn sie so gesund scheinen, dass sie weder Gott noch Menschen brauchen, und die in der Regel andererseits so sehr bangen um Einbuße ihrer Kraft, ihres Vermögens und ihrer Zeit, dass sie sich vor der Pflege der Angefochtenen und Hilfsbedürftigen aus Furcht und Vorsicht dispensieren, wo sie nur können...“

Vielmehr überwiegen Ballastexistenzen, die sich von öffentlicher und privater Mitverantwortung, vom Opferwillen und vom Mittragen der Lasten und Leiden indolent dispensieren. Sie und nicht die Behinderten sind die eigentliche Last der Gesellschaft. Sie lähmen durch den Schein ihrer Kraft und Gesundheit“, a.a.O., S. 75.

69 WEIZSÄCKER von, C.F.: Der Behinderte in unserer Gesellschaft. In: Der Garten des Menschlichen. Beiträge zur geschichtlichen Anthropologie, a.a.O. München, Wien 1977³, S. 112.

70 SÖLLE, D.: Die Hinreise. Zur religiösen Erfahrung. Texte und Überlegungen. Stuttgart 1975, S. 10 ff.

Vgl. dazu auch: SÖLLE, D.: Leiden. Stuttgart 1973.

71 BERGER, P., LUCKMANN, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Stuttgart 1969, S. 31.

SCHUTZ, A., LUCKMANN, Th.: Strukturen der Lebenswelt. Neuwied 1975.

72 MEAD, G.H.: Sozialpsychologie. Neuwied 1969; ders.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1968; ders.: Soziologische Dimension der Identität. Stuttgart 1972.

73 Von HUSSERL werden das Konzept der ‚Lebenswelt‘ sowie wichtige Einsichten zur ‚Intentionalität‘ des Handelns übernommen. SCHUTZ gibt wichtige Anregungen darüber, wie sich die soziale Lebenswelt nach der Eigenperspektive des Individuums organisiert, das unterschiedliche Relevanzbereiche unterscheidet und davon Handeln abhängig macht. Die neueren Ansätze der Ethnomethodologie teilen zentrale Annahmen des symbolischen Interaktionismus, und insbesondere die ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN führt ihn weiter bis

- hin zur Entwicklung neuer empirischer Forschungsinstrumentarien unter dem Interesse einer Qualifizierung von Forschungsstrategien.
- ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 2 Bände, Hamburg 1973.
- dieselbe: Kommunikative Sozialforschung. München 1975.
- 74 BRUMLICK, M.: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt 1973.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozess. München 1974.
- STEINERT, H. (Hrsg.): Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie. Stuttgart 1973.
- 75 WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H., JACKSON, D.D.: Menschliche Kommunikation. Bern 1972³.
- 76 LAING, R.: Die Politik der Familie. Köln 1974.
- 77 CLAESSENS, D., MILHOFFER, P.: Familiensoziologie. Frankfurt 1973.
- 78 BANDURA, A., WALTERS, R.H.: Social Learning and Personality Development. New York 1970⁴.
- 79 FREUD, S.: Psychoanalyse und Libidotheorie. In: Gesammelte Werke. Bd. 13, London 1953⁵.
- ERIKSON, E.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1965².
- ERIKSON, E.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt 1971. ders.: Identifikation und Identität. In: Friedeburg, S. v. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln 1978.
- ders.: Einsicht und Verantwortung. Frankfurt 1971.
- 80 PARSONS, T.: Das System moderner Gesellschaften. München 1972, S. 16.
- KRAPPmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1973⁶.
- ders.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: befreit: erziehung - Redaktion (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Hrsg.: b:e-Redaktion. Weinheim 1973⁵, S. 161-193.
- 81 Vgl. dazu GOFFMAN, KRAPPmann, HABERMAS, BRUMLICK.
- 82 PIAGET, J.: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt 1973.
- 83 MEAD, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1968, 1973.
- 84 SCHUTZ, A., LUCKMANN, Th.: Strukturen der Lebenswelt. Neuwied 1975, S. 243 ff.
- 85 BERGER/LUCKMANN: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt 1972³, S. 43.
- 86 KRAPPmann: a.a.O., S. 170.
- 87 GOFFMAN, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. 2 Bände, Frankfurt 1967, S. 10.
- 88 BERGER/LUCKMANN: a.a.O., S. 174.
- 89 WATZLAWICK, P.: a.a.O., S. 37 und 38.
- 90 SCHUTZ/LUCKMANN: a.a.O., S. 24.
- 91 BERGER/LUCKMANN: a.a.O., S. 46.
- 92 ders.: a.a.O., S. 28.
- 93 GOFFMAN, E.: a.a.O., S. 10 ff.
- 94 WATZLAWICK, P.: a.a.O., S. 50 ff. Vgl. dazu insbesondere die Gültigkeit dieser Axiome auch für die gestörte Kommunikation bei Schizophrenie. a.a.O., S. 72 ff.

- 95 Unter tiefenpsychologischem Aspekt entwickelt RIEMANN aus dieser Forderung zur Interaktion die Grundformen der Angst und aus ihrer unangemessenen Bewältigung die vier Strukturen der Neurose:

Am kosmischen Gleichnis verdeutlicht er zunächst die erste Antinomie der Erde zur Sonne und vergleicht die zentripetale ‚Rotation‘ der Erde mit dem Prozess der ‚Individuation‘, demgegenüber setzt er die parallel dazu verlaufende zentrifugale ‚Revolution‘ der Erde um die Sonne mit dem Prozess der ‚Einordnung‘ oder Sozialisation gleich. In einer zweiten Antinomie umschreibt er die ‚zentripetale Schwerkraft‘ der Erde mit dem Streben nach ‚Dauer‘ und deren gleichzeitig ‚zentrifugale Fliehkrat‘ als Streben nach ‚Veränderung‘. Für Riemann erklären sich aus der Identitätsbalance zwischen den Antinomien die vier Strukturen neurotischer Extremvarianten von normalen Persönlichkeitsgefügen: die schizoide, depressive, zwanghafte und hysterische Persönlichkeit.

RIEMANN, E.: *Grundformen der Angst*. Basel 1975¹⁰

- 96 KRAPPMANN: a.a.O., S. 173, 174 ff.

- 97 DEUTSCH, K.W.: *Politische Kybernetik*. Freiburg 1970. zitiert in: MADER a.a.O., S. 47.

- 98 ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN: a.a.O., Band II, S. 436.

- 99 MOLLENHAUER, K.: *Theorien zum Erziehungsprozess*. München 1972.

- 100 SCHUTZE, F., MEINEFELD, W., SPRINGER, W., WEYMANN, A.: *Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverständens*. In: *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek 1973, S. 433-495, hier S.467.

- 101 BERGER, P., LUCKMANN, Th.: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Stuttgart 1969.

- 102 BÜHLER, K.: *Die Axiomatik der Sprachwissenschaften*. Jena 1933¹, Frankfurt 1969.

ders.: *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena 1933¹, Stuttgart 1965.

Bühler stellt das Organonmodell bereits in seinen Arbeiten, ‚Über den Satz‘, Jena 1918, vor, aber dort in veränderter Terminologie „Dreifach ist die Leistung der menschlichen Sprache: Kundgabe, Auslösung und Darstellung“. Die später bevorzugte Terminologie lautet „Ausdruck, Appell und Darstellung“.

- 103 BÜHLER, K.: *Sprachtheorie*, a.a.O., S. 28.

Bemerkenswert ist, dass wesentliche Erkenntnisse sog. neuerer Arbeiten zur Kommunikationsforschung bereits auf BÜHLERs weithin vergessene Arbeiten vor 45 Jahren zurückgehen. Im Gegensatz zu sozialpsychologischen Theorien, die sich mehr für eine störungsfreie Vermittlung von Informationen interessieren, berücksichtigt BÜHLER vorrangig die Mehrdimensionalität mitmenschlicher Kommunikation. Selbst die sog. „Themenzentrierte interaktionale Methode: TZI“ Ruth COHNS, die um den Anspruch auf Eigenständigkeit kämpft, lässt sich in ihrer Zielsetzung um Interaktions-Balance, dargestellt als Dreieck von ‚Ich - Wir - Es‘ bis in die Linien von BÜHLERs Sprachmodell, bis in die Seiten des Dreiecks jener drei variablen Aspekte des Sprachgeschehens ‚Ausdruck - Appell - Darstellung‘ zurückverfolgen.

Vgl. dazu COHN, R.C.: *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart 1975.

- 104 Graphik nach BÜHLER, K.: *Sprachtheorie*, a.a.O., S. 28.

- 105 STRÖCKER, E. in ihrem Kommentar zu BÜHLER. In: *Die Axiomatik der Sprachwissenschaften*, a.a.O., S. 148.

- 106 BÜHLER, K.: *Die Axiomatik der Sprachwissenschaften*, a.a.O.

- 107 HABERMAS J., LUHMANN, N.: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt 1971.

Habermas hat versucht, die Sprachakte in Kommunikativa, Konstativa, Repräsentativa und Regulativa zu ordnen in der Annahme, dass er damit zugleich die Konstruktionsprinzipien für den Entwurf der idealen Sprechsituation gewinnen könnte. Die ideale Sprechsituation ist

notwendig zu unterstellen, wenn im ‚Diskurs‘ Verständigung über den Geltungsanspruch der Bedingungen der Kommunikation erzielt werden soll.

Kap.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, S. 101-142.

108 WATZLAWICK: a.a.O., S. 44.

109 WATZLAWICK: a.a.O., S. 23.

110 WATZLAWICK: a.a.O., S. 50.

111 Vgl. dazu auch Kap. 4: Handlungstheoretische Didaktik als Grundlage des Interaktions-Modells.

112 HORA, T.: Tao, Zen and Existential Psychotherapy. In: WATZLAWICK, a.a.O., S. 37.

113 WATZLAWICK: a.a.O., S. 32.

114 WATZLAWICK: a.a.O., S. 38.

115 WATZLAWICK: a.a.O., S. 50 ff, vgl. dazu auch MOLLENHAUER, a.a.O., S. 72 ff

116 MADER, W./WEYMANN, A.: Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1975.

117 WATZLAWICK: a.a.O., S. 52.

118 WATZLAWICK: a.a.O., S. 72 ff

119 MADER: a.a.O., S. 19 ff

120 MADER: a.a.O., S. 33 ff

Interessant ist, dass HEIMANN, P./SCHULZ, W. für die Schuldidaktik ebenfalls ihre didaktische Strukturanalyse des Unterrichts mit Intentionalität beginnen, jedoch mit dem gravierenden Unterschied, dass sie hier ‚allein‘ die Entscheidung des Lehrers, nicht aber alle in einer Lernsituation zusammentreffenden Gerichtetheiten erfasst. In: Unterricht - Analyse und Planung. Hannover 1970, S. 51.

121 WATZLAWICK: a.a.O., S. 56.

122 CHERRY, C.: Kommunikationsforschung - eine neue Wissenschaft. Frankfurt 1967, S.169, zitiert in: WATZLAWICK, a.a.O., S. 56.

123 Vgl. dazu die von NOHL vorgelegte Theorie des ‚pädagogischen Bezuges‘, der die Problematik edukativ wirksamer Beziehungen zuerst hermeneutisch auf den Begriff gebracht hat;

ROGERS und seine Schule haben den Beziehungsaspekt der Beratung und Therapie systematisch untersucht und ihn im ‚klientenzentrierten‘ Verfahren (in Grenzen) als trainierbare Formen entwickelt;

TAUSCH griff ihn für die Gesprächspsychotherapie im Basisverhalten der zu realisierenden Therapeutenvariablen: Wertschätzung, Selbstkongruenz und Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte auf;

HABERMAS forderte ihn in der Institutionalisierung von Diskursen.

124 WATZLAWICK: a.a.O., S. 61.

125 MADER: a.a.O., S. 35.

126 Vgl. dazu auch RICHTER, H.E.: Eltern, Kind, Neurose. Reinbek 1969.

127 WATZLAWICK: a.a.O., S. 68.

Treffend erläutert die gegenwärtige Entwicklung des Uhrenmarktes die Unterscheidung zwischen Digitaluhr, die mit Zeichen oder Zahlen ‚digits‘ die Zeit anzeigt, und der traditionellen Analog-Zeiger-Uhr, deren Zeit nur durch Vergleich zwischen Zeigern und zugrunde gelegtem Maßstab abzulesen ist. Dabei verzichtet die Analoguhr zugunsten der Anschaulichkeit auf Trennschärfe, umgekehrt dazu verhält es sich bei der Digitaluhr. Ein anderes Beispiel liefert der Vergleich zwischen Digitalrechnern und Rechenschiebern.

128 MADER: a.a.O., S. 37 ff

- 129 Ebda., S. 41.
- 130 Vgl. dazu LAING: „Die richtige, zweckmäßige Strategie des Eingreifens wird in der Definition der Situation und durch sie vorgeschrieben.“ In: LAING, R.: a.a.O., S. 38.
- 131 WATZLAWICK: a.a.O., S. 70 ff.
- 132 MADER: a.a.O., S. 44 ff.
- 133 Vgl. SIEBERT, H.: Das Studium der Diplompädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung. In: didacta, H.3, 4. Jg. 1970. Vgl. TIETGENS, H. (Hrsg.): Leiter und pädagogische Mitarbeiter an Volkshochschulen. Blätter zur Berufskunde, Bd. 3, Bielefeld 1972.
Vgl. TIETGENS, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Schule. Braunschweig 1967.
Vgl. HESSE: Berufe im Wandel. Stuttgart 1972.
Vgl. RUPRECHT, H.: Schulpädagogik und Erwachsenenbildung. In: RUPRECHT, H., SITZMANN, G.: Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. IV. Das Verhältnis der Wissenschaft zu den Nachbardisziplinen. Weltenburger Akademie 1976, S. 27 - 41.
- 134 SIEBERT, H.: Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig 1974, S. 17.
- 135 Vgl. Graphik II zum Interaktions-Modell S. 67.
- 136 Zur Begriffsabgrenzung von Curriculum und Didaktik vgl. differenzierte Analysen von SIEBERT, H.: a.a.O., S. 30 ff., daselbst eine Inhaltsanalyse von 21 Definitionen, durchgeführt am Bundesinstitut für Berufsforschung. In: Mitteilungen des BBF, Berlin 1/1972, S. 10 f.
- 137 BÖNSCH, M. verdeutlicht für den Bereich der Hauptschule die starke Beeinflussung im Lernprozess durch die Schulstruktur. In: BÖNSCH, M.: Schulisches Lernen und Emanzipation, Hannover 1972, S. 10.
- 138 RUPRECHT, H.: a.a.O., S. 36 und 39.
- 139 Der Strukturplan spricht von ‚Weiterbildung als Prinzip‘ und konstatiert: „Weiterbildung als Fortsetzung und Wiederaufnahme früheren organisierten Lernens bildet mit vorschulischen und schulischen Lernprozessen ein zusammenhängendes Ganzes“: damit markierte der Deutsche Bildungsrat 1970 die neue bildungspolitische Zielrichtung, die vom BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW) im Bildungsbericht der Bundesregierung 1970 fortgeschrieben wird als: „die systematische Fortsetzung des Lernens in der zweiten Bildungsphase im Rahmen eines ausgebauten und integrierten vierten Bildungssektors.“
In: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (BR): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970, S. 41.
In: BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW): Bildungsbericht der Bundesregierung '70. Bonn 1970, S. 112.
- 140 Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz vom 29.01.1970.
- 141 Niedersächsisches Bildungsurlaubsgesetz vom 1.1.1975.
- 142 Vgl. Teil III: Interaktions-Modell, Kap. 1: Legitimation einer Arbeit mit Behinderten. S. 330.
- 143 Vgl. Teil III: Interaktions-Modell, Kap. 2: Konzeptionen von Zielgruppenarbeit an Volkshochschulen. S. 340.
- 144 Vgl. dazu das didaktische Konzept handlungsorientierter Didaktik von MADER, W./WEYMANN, A.: Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1975.
In Absetzung davon wählen wir den Terminus „konstitutive Elemente von Weiterbildung“ anstelle von „Eingangsgrößen“; u.E. impliziert er die Verbindlichkeit dieser Elemente gegenüber möglicher ‚Beliebigkeit‘ im Terminus Eingangsgrößen.
Für den Bereich der Elternbildung hat STRUNK das Konzept herangezogen. STRUNK, G.: Elternbildung im Rahmen eines situationsorientierten didaktischen Ansatzes in der Erwachsenenbildung.
In: KERSTIENS, L. (Hrsg.): Elternbildung. Bad Heilbrunn 1976.

145 MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozess. München 1972, S. 115.

Vgl. dazu auch ‚Varianten des Situationsbegriffs‘ bei DIECKMANN, B. (Hrsg.): Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele. Braunschweig 1973, S. 111 f.

146 Vgl. Graphik II zum Interaktions-Modell. S. 67.

147 MADER: a.a.O., S. 15.

Zu diesem Problemfeld vgl. auch: SIEBERT, H.: Curricula a.a.O. S. 81 f, S. 169 f, wo er von der Leitidee ‚Lebenszusammenhang‘ als Quelle und Ausgangspunkt für die Qualifikationsermittlung spricht.

Für die Altenbildung näher ausgeführt bei:

BUSCHMEYER, H./JOCHIMSEN, H./RECKTENWALD, H.: Überlegungen zur Bildungsarbeit mit älteren Menschen. In: Hess. Blätter für Volksbildung (HBV), H. 4, 1973, S. 348 ff.

148 Vgl. dazu auch PROKOP, E./GEISSLER, K.A.: Erwachsenenbildung. München 1974, S. 26 ff.

149 MADER: a.a.O., S. 15.

150 DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, DGfE: Didaktik als Ansatzpunkt erwachsenenpädagogischer Theoriebildung.

Tagung der Sektion Erwachsenenbildung vom 16.-18. November 1977 in Berlin.

DIKAU, J., HOLZAPFEL, G. (Hrsg.): Tagungsbericht. Berlin 1978.

Hinzuweisen ist auf eines der ersten ‚Konzepte‘, das von SIEBERT, H. unter dem Titel ‚Erwachsenenbildung. Aspekte einer Theorie‘, Braunschweig 1972 vorgelegt wurde als ein ‚Entwurf auf Widerruf‘ mit dem Ziel ‚eher auf offene ungelöste Fragen aufmerksam zu machen, als endgültige Ergebnisse der Erwachsenenbildung mitzuteilen.‘ a.a.O., S. 8.

151 SKOWRONEK, H.: Lernen und Lernfähigkeit. München 1971, S. 11.

152 DIECKMANN, B.: Zur Problematik der Legitimation einer Didaktik der Erwachsenenbildung auf der Grundlage empirischer Analysen. In: DIKAU, J. (Hrsg.): a.a.O., S. 1.

153 ROBINSON, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied 1967¹. 1972³.

154 MAGER, R.F.: Lernziele und programmiertes Unterricht. Weinheim 1965.

155 ROBINSONS Curriculumrevision war als Evaluationswelle permanenter Lehrplanreform konzipiert, aber sein Ansatz ging in der Curriculumsdiskussionsentwicklung verloren oder wurde ins Gegenteil verkehrt.

156 Vgl. dazu die Position von BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1970, S. 18. - Die Beteuerungen, dass eine ‚normative Didaktik‘ unrealisierbar sei, stehen wohl eher unter dem Positivismusstreit. Eine entsprechende Kritik an der Berliner Schule bei BREYVOGEL, W., SCHULZ, W.: Die Didaktik der ‚Berliner Schule‘, kritisiert und revidiert. In: b.e, H. 6, 1972.

Bemerkenswert stellte bereits COMENIUS seiner *didactica magna* im 17. Jh. ehrlicherweise sein Normensystem vorweg:

„Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruss und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Frieden und Ruhe“. (zit. nach der Übersetzung von A. Flitner).

157 DIECKMANN, B.: a.a.O., S. 2.

158 SIEBERT, H.: Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig 1974, S. 77/78.

159 MADER: a.a.O., S. 16.

160 MADER: a.a.O., S. 15.

- 161** MADER, W./WEYMANN, A.: Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Studien zu einer handlungstheoretischen Didaktik. Bad Heilbrunn 1975.
- GERL, H./JAGENLAUF, M.: Besprechung zu MADER/WEYMANN, Erwachsenenbildung. In: Volkshochschule im Westen, Nr. 5/1976, S. 226 ff.
- HOLZAPFEL, G.: Zur Kritik am Ansatz von MADER/WEYMANN, In: HBV Hess. Blätter für Volksbildung, H. 2, 1976.
- KRÄMER, M.: Ansätze zu einer alternativen Didaktik - Bemerkungen zu W. MADERs Modell einer handlungstheoretischen Didaktik. In: Informationspapier der Studienstelle der DEAE, Nr. 12, 1977, S. 1.
- RUPRECHT, H.: a.a.O., S. 34.
- Zu den wenigen neuen Arbeiten, die in der Akzentuierung der spezifischen sozialen Bedingungen des Lernens von sich Weiterbildenden (Erwachsenen) und in der Explikation der handlungsmäßigen kommunikativen und situativen Dimensionen von Lernprozessen ansetzen, gehören auch:
- SIEBERT, H./GERL, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975.
- STRUNK, G.: Didaktik der Elternbildung. In: Elternbildung in Kirche und Gesellschaft. Comenius-Institut. Münster 1974.
- STRUNK, G.: Elternbildung im Rahmen eines situationsorientierten didaktischen Ansatzes der Erwachsenenbildung. In: KERSTIENS, L. (Hrsg.): Elternbildung. Bad Heilbrunn 1976.
- PROKOP, K./GEISSLER, K.A.: Erwachsenenbildung. München 1974.
- 162** RUNKEL: Alltagswissen und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1976.
- HOLZAPFEL, G.: Zur Bedeutung der Begriffe „Alltagswissen“ und „Deutungsmuster“ für eine Didaktik-Theorie politischer Erwachsenenbildung. Vorschläge für ein Arbeitsprogramm. In: DIKAU, J./HOLZAPFEL, G. (Hrsg.): Didaktik als Ansatzpunkt erwachsenenpädagogischer Theoriebildung. Tagungsbericht der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Erwachsenenbildung. Berlin 1978, S. 118.
- HOLZAPFEL, G. / KEJCZ, / NUSSL, / PAATSCHE, / SCHENK, / SCHOOS: Konzeption zur Auswertung des Lernprozesses auf dem Bildungssurlaub. Berichte der AfeB (Arbeitsgruppe für emp. Bildungsforschung) H. 5, Heidelberg 1977.
- HALBERSTADT, G.: Zur Bedeutung des Alltagswissens in der Erwachsenenbildung. In: Informationspapier der Studienstelle der DEAE (Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung) Nr. 13, 1977, S. 12.
- 163** WERDER, L. v.: Alltagsleben, Alltagsbewusstsein, Arbeiterbildung. In: FABIAN, A. v. (Hrsg.): Arbeiterbewegung, Erwachsenenbildung, Presse. Köln 1977, S. 38 ff.
- WERDER, L. v.: Alltagsleben und Erwachsenenbildung. „Auf eine bessere Welt hin.“ In: be trifft: erziehung, 11. Jg. H. 2, 1978, S. 58 ff.
- 164** Zur didaktischen Selbstwahl als Schlüsselwort der erwachsenenpädagogischen Diskussion vgl.:
- PÖGGELER, F.: Inhalte der Erwachsenenbildung. Freiburg 1965, S. 30.
- RAAPKE, H.D.: Funktionen einer Theorie der Erwachsenenbildung. In: Zs. f. Päd., 16. Jg., 1970, H. 3, S. 619 f
- SIEBERT, H.: Erwachsenenbildung. Düsseldorf 1972, S. 90 ff Explizit zur Frage der Partizipation des Lernens:
- PROKOP, E./GEISSLER, K.A.: Erwachsenenbildung, Kap. 2, S. 26-50, Kap. 4., S. 62-76.
- SIEBERT, H.: Curricula, a.a.O., S. 113 ff.
- STRUNK, G.: Die Partizipation ausüben. In: Luth. Monatshefte 1/1979, S. 18 ff.
- RUPRECHT, H.: Begründungen und Ziele von Erwachsenenbildung im Lernbereich Alter. In: RUPRECHT, H./SITZMANN, G., a.a.O., Bd.111, S. 45-63.

- 165** Zur Problematik der Lernvoraussetzungen von Erwachsenen vgl.: BRANDENBURG, A.G.: Der Lernerfolg im Erwachsenenalter. Ergebnisse psychologischer, soziologischer und didaktischer Forschung. Göttingen 1974.
- 166** DIECKMANN, B. u.a.: Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele. Braunschweig 1973, S. 123-144.
- Vgl. NEGT, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt 1974.
- 167** Vgl. dazu SIEBERT: Curricula, a.a.O.: Kap. „Curriculare Mitbestimmung der Teilnehmer,“ S. 79 f. und 113 f.
- auch PROKOP, K./GEISSLER, K.A.: Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 62-74.
- 168** Vgl. dazu auch die aufschlussreiche Untersuchung von WULF, Ch.: Das politischsozialwissenschaftliche Curriculum. Eine Analyse der Curriculumsentwicklung in den USA. München 1973.
- 169** MADER, W.: Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: SIEBERT, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Hannover 1978, S. 375.
- 170** ROBINSON, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Darmstadt 1971.
- 171** ZIMMER, J. (Hrsg.): Curriculumsentwicklung im Vorschulbereich. Texte, 2 Bände. München 1973.
- Anregungen I. zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München 1973.
- 172** ROBINSON, S.B.: a.a.O. S. 13 und 45.
- 173** Vgl. STRUNK, H.: a.a.O. S. 102.
- 174** Vgl. RUPRECHT, H.: Zur Problematik der Entwicklung von Curricula für Erwachsene. In: RUPRECHT, H., SITZMANN, G.: Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. II, Hauptprobleme der Curriculumforschung in der Weiterbildung. S. 5-22.
- 175** Zum Situationsbegriff vgl. DIECKMANN, B.: Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele. Braunschweig 1973. S. 111 ff.
- 176** „Erst in diesem Kontext hält die wissenschaftliche Literatur einen neuen zielgerichteten und auf praktisches Handeln bezogenen Stellenwert. Die in ihr enthaltenen Informationen gewinnen auf diese Weise instrumentellen Charakter und verlieren ihren Selbstwert, der ihre Vermittlung so überaus problematisch hat werden lassen.“
- In: SIEBERT, H.: a.a.O., S. 172 ff.
- „Das gleiche gilt für die Einbeziehung der Überlieferung, die damit nicht als ‚Bildungsgut‘, sondern als Eröffnung relevanter Fragestellungen und zugleich als Lösungspotential verstanden wird.“ In: ROBINSON, S.B.: a.a.O., S. 14.
- 177** MADER, W.: Erwachsenenbildung..., a.a.O., S. 33.
- 178** MADER, W.: Zielgruppenentwicklung, a.a.O. 1978, S. 346-376.
- Die Typologie findet in dieser Arbeit, Teil III, Kap. 1.2: Zielgruppenarbeit in ihrem Prozesscharakter im Interaktions-Modell Behindertenintegration Anwendung. S. 333.
- 179** DEUTSCH, K.W.: Politische Kybernetik. Freiburg 1970, S. 236.
- In: MADER, Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 46. Vgl. dazu auch MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozess. München 1972.
- 180** ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, 2 Bände. Hamburg 1973, Bd. 2, S. 436.
- 181** MADER, W.: Erwachsenenbildung ..., a.a.O., S. 46.
- 182** ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN, a.a.O., S. 437.
- 183** HOLZAPFEL, G.: Zur Bedeutung der Begriffe ‚Alltagswissen‘ und ‚Deutungsmuster‘ für eine Didaktik-Theorie politischer Erwachsenenbildung.

- In: DIKAU, J./HOLZAPFEL, G. (Hrsg.): Didaktik als Ansatzpunkt erwachsenenpädagogischer Theoriebildung. Berlin 1978, S. 126.
- 184** SÖLLE, D.: Leiden ..., a.a.O., Kap.: Der Tod am Brot allein, S. 1-34, vgl. auch S. 23 dieser Arbeit.
- 185** Vgl. dazu HOLZAPFEL, G., a.a.O., S. 130.
- 186** MADER, W./WEYMAN, A.: Kap. 3, Kategorien zu einer Konstitutionsanalyse von Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1975, S. 27-46, vgl. dazu die Anwendung in dieser Arbeit Kap. 3, Zielgruppenarbeit in einem Eltern-Kinder-Seminar, S. 367.
- 187** Ebda, S. 71 ff.
- 188** LÖWE, H.: Lernpsychologie. Berlin 1970, S. 87, vgl. auch S. 198 ff.
- 189** BROCHER, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967, S. 16.
- 190** Vgl. dazu die Literatur zur Kritik an Anpassungs- und Konformismustendenzen in der Gruppendynamik in:
- HORN, K. (Hrsg.): Gruppendynamik und der ‚subjektive Faktor‘: Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis. Frankfurt 1973.
- FRITZ, J.: Emanzipatorische Gruppendynamik. München 1973. ERNSPERGER, B.: Gruppendynamik und Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1973.
- 191** POPP, W. (Hrsg.): Kommunikative Didaktik. 1976.
- SCHÄFER, K.H.: Partizipation und Identität im Schulfeld. In: POPP, a.a.O., S. 55-76. SCHÄFER, K.H.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1976. LENZEN, D.: Didaktik und Kommunikation. Frankfurt 1978.
- 192** Für Erich WENIGER soll die Aufgabe der Didaktik die Analyse ‚aller‘ am Lerngeschehen beteiligten Faktoren sein. Später begrenzte er seine didaktische Theorie auf Bildungsinhalte. WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. 1968.
Bei Paul HEIMANN soll in einer Didaktik „grundsätzlich die Totalerfassung ‚aller‘ im Unterrichtsgeschehen wirksamen Faktoren angestrebt werden.“
HEIMANN, P., SCHULZ, W.: Unterricht, Analyse und Planung. Hannover 1970, S. 9.
Nach Joseph DOLCH ist Didaktik die Wissenschaft von Lernen und Lehren ‚überhaupt‘.
DOLCH, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Nürnberg 1952, S. 40.
Von Wilhelm H. PETERSEN liegt ein erster Versuch zu einem integrativen Ansatz vor unter dem Titel: „Didaktik als Strukturtheorie des Lehrens.“ Düsseldorf 1973.
PETERSEN schreibt: „Hier gilt es festzustellen: wurde im vorhergehenden Abschnitt geschlossen, dass eine strukturtheoretische Didaktik ‚alle‘ Formen des Lehrens und Lernens umfasst, so ist jetzt zu schließen, sie umfasst auch ‚alle‘ Dimensionen des Lehr- und Lerngeschehens.“
- 193** KLAFKI, W.: Zum Verhältnis von Methodik und Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 22, 1976, H. 1, S. 77-94, hier S. 90.
- 194** TAUSCH, R. und A.: Erziehungspychologie. Göttingen 1965.
Außerdem programmieren TAUSCH und TAUSCH das Gegenüber-Gefälle durch unterschiedliche Untersuchungsinstrumente für Lehrer und Schüler. Vgl. dazu anders SIEBERT, H., der für den Bereich der WB eine adäquate Umsetzung durch ein erstmalig entwickeltes gleiches Forschungsinstrumentarium versuchte zur Analyse des Zusammenhangs von Lehr- und Lernverhalten.
In: SIEBERT, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975.
- 195** SCHÄFER, a.a.O., S. 61 f.
- 196** LAING, R., a.a.O., S. 38 und MADER, W., a.a.O., S. 80.
- 197** WATZLAWICK, P., a.a.O., S. 68 ff., S. 96 ff.

198 LAING, R. a.a.O., S. 38.

Vgl. dazu ein exemplarisches Beispiel seiner Behandlung der Patientin ‚Anna‘ in der Biographie:

REED, D.: „... als flöge sie nach Haus. Bericht über Anna.“ Düsseldorf 1978.

199 Vgl. oben S. 37 ff.

200 MOLLENHAUER, K., a.a.O., S. 106 ff.

Vgl. auch KÜCHENHOFF, W.: Der Beitrag der Sozialpädagogik zur Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung als Wissenschaft, Bd. IV, Weltenburger Akademie 1976, S. 59-62.

201 FREIRE, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg 1973.

202 ders.: a.a.O. Kap.111, S. 71-105.

203 MUCCHIELLI, R.: Das nicht-direktive Beratungsgespräch. Salzburg 1972.

204 ROGERS, C.R.: Die nicht-direktive Beratung. Counseling und Psychotherapie. München 1972.

205 WATZLAWICK, P.: a.a.O., S. 61 ff.

206 ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, 2 Bde., Hamburg 1973.

207 RUNKEL, W.: Alltagswissen und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1976.

208 NEGT, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt 1974.

209 TIETGENS, H.: Forschung in der Erwachsenenbildung. In: SIEBERT, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1977, S. 27.

Vgl. auch ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Hannover 1966.

210 MADER, W.: Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 6.

211 JANTZEN, W.: Sozialisation und Behinderung. - Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik. Gießen 1974. Einband-Titelseite.

212 MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozess. München 1972, 19763, S. 106.

213 DIECKMANN, B. (Hrsg.): Möglichkeiten empirischer Untersuchungen. In: Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele. Braunschweig 1973. S. 109-110.

214 ders.: a. a. o.: Zur Analyse von Biographien. S. 121 ff.

Vgl. dazu auch RUNKEL und HOLZAPFEL, die das Forschungsdefizit unter dem didaktischen Aspekt zur Anknüpfung am Alltagswissen herausstellen.

In: RUNKEL, W.: Alltagswissen und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1976.

In: HOLZAPFEL, G.: Zur Bedeutung der Kategorie ‚Alltagswissen‘ für die Didaktik der Erwachsenenbildung. In: DIKAU, J. (Hrsg.): DGfE Tagungsbericht. Berlin 1978, S. 131.

215 GOODE, W.I., HATT, P.K.: Die Einzelfallstudie. In: KÖNIG, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Köln 1956, 1978², S. 313.

Vgl. dazu auch: ALLPORT, G.: The Use of Personal Documents in Psychological Science. In: Social Science Research Council. New York 1942.

SZCZEPANSKI, J.: Die biographische Methode. In: König (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 4. Stuttgart 1974, S. 226-253.

216 Von den dort vorgelegten Thesenpapieren und Referaten veröffentlichte die NEUE SAMMLUNG, 18. Jg., Göttingen 1978, als Dokumente:

BAACKE, D.: „Ausschnitt“ und „Ganzes“: Einige theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von „Geschichten“.

BITTNER, G.: Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen.

DITTRICH, E.: Autobiographien als Quelle zur Sozialgeschichte der Erziehung.

GSTETTNER, P.: Hinweise für eine kritische Re-Integration von entwicklungs-psychologischen Tagebuchaufzeichnungen.

HEINZE, T., KLUSEMANN, H.-W.: Lebensweltanalyse von Fernstudenten. Theoretische und methodenpraktische Überlegungen zur Interpretation narrativer Interviews. Werkstattbericht, Zentrales Institut für Fernstudienforschung. April 1978.

KIEPER, M.: Entwicklung eines Interpretationsschemas zur Auswertung von autobiographischen Tagebuchaufzeichnungen.

LORENZER, A.: Die Analyse der subjektiven Struktur von Lebensläufen und das gesellschaftlich Objektive. Unveröff. Vortragsmanuskript.

SCHULZE, T.: Thesen zur wissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Quellen für pädagogische Erkenntnis.

Vgl. dazu auch: BAACKE, D., SCHULZE, Th.: *Aus Geschichten lernen*. München 1979.

217 Wir folgen hier der Definition SCHULZES: „Unter ‚Autobiographische Quellen‘ fasse ich alle Arten von Äußerungen, in denen sich Personen mit ihrer eigenen Lern- und Lebensgeschichte beschäftigen. Das sind: Erinnerungen und Erzählungen, Tagebücher, Briefe, eingestreute Reminiszenzen, Lebensbeschreibungen, narrative Interviews und biographische Protokolle.

In: SCHULZE, T.: Thesen zur wissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Schriften, a.a.O. S. 324.

218 SCHULZE, T.: a.a.O. S. 330.

219 SZCZEPANSKI, J.: *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Bd. 4. Stuttgart 1974³, S. 243/244.

220 BAACKE, D./SCHULZE, Th.: *Aus Geschichten lernen*. München 1979.

221 GOODE, W.J. /HATT, P.K., a.a.O., S. 300.

222 den HOLLANDER, A.N.J.: Soziale Beschreibung als Problem. In: *Kölner Zs. für Soziologie und Sozialpsychologie*. Köln 17. Jg., 1965, S. 201.

223 GOODE, W.J./HATT, P.K.: a.a.O., S. 299 ff.

224 BAACKE, D./SCHULZE, Th.: *Aus Geschichten lernen*. München 1979.

Vgl. dazu auch THOMAE: „Aber das spezifische Anliegen jeder echten Biographie ist doch das Studium von Haltungen und Entscheidungen in ihrer Genese, der Aufweis der Variabilität und Anpassungsbreite, der seelischen Konturänderungen der beschriebenen Persönlichkeit. Ehe sich noch eine Entwicklungspychologie mit Phasen der seelischen Strukturbildung beschäftigte, hatten kundige Biografen schon jene Grundvorgänge personaler Entwicklung beschrieben, die jenen Phasen zu Grunde liegen.“ In: THOMAE, H.: *Biographie und Psychologie*. In: *Die Sammlung*. Göttingen, 6. Jg. 1951, S. 443-455. hier S. 449.

THOMAE, H.: Die biographische Methode in den anthropologischen Wissenschaften. In: *Studium Generale*. Berlin, Göttingen, Heidelberg, 5. Jg. 1952, S. 163-177.

THOMAE, H.: Der Lebenslauf und die biographische Methode in der Psychologie. In: HASEL-OFF, O., STACHOWIAK, H.: *Moderne Entwicklungspychologie*. Berlin 1956. S. 132-142.

Vgl. dazu auch STERN, der in der ‚idiographischen‘ Betrachtungsweise ein inhaltliches und methodisches Desiderat sah und den dritten Hauptteil seiner ‚Differentiellen Psychologie‘ der ‚Erforschung der Individualitäten‘ widmete, der ein einzigartiges Plädoyer für eine einzelfallzentrierte Psychologie ist.

STERN wies darauf hin, ‚dass die individualisierende Psychographie als notwendige Ergänzung der nomothetischen Psychologie von theoretischen und praktischen Bedürfnissen gefordert wird ...‘.

In: STERN, W.: *Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen*. Leipzig 1911¹. 1921², S. 320.

MISCH, G.: Studien zur Geschichte der Autobiographie. In: Nachrichten der Akademie der Wissenschaften in Göttingen aus dem Jahre 1954. Göttingen 1954, S. 123 - 209.

ders.: Studien zur Geschichte der Autobiographie, a.a.O. Göttingen 1960, S. 231-357.

225 Bemerkenswert hat bereits COMENIUS in seiner *didacta magna* den Leitgedanken eines „Spiralcurricularen Aufbaus“ als bedeutsam für adressatenbezogene Curriculumarbeit angesehen, die andersartig akzeptiert, nach RUPRECHT die „Prädominanz der Fachstruktur ... durch die vorrangige Bedeutung der individuellen Lernstruktur“ ersetzt.

In: RUPRECHT, H., SITZMANN, G.: Erwachsenenbildung als Wissenschaft, Hauptprobleme der Curriculumforschung, Bd. II, S. 13.

226 d'AMBROSIO, R.: Der stumme Mund. Bern 1971, S. 26.

Manche Ärzte glaubten, ihr Reaktions- und Adoptionsmangel sei das Ergebnis von Schwachsinn schlechthin, andere vertraten die Ansicht, dass sie sich in der Welt nicht zurechtfand, d.h. unter Schizophrenie litt.

227 Vgl. dazu: Die These der Theologin D. SÖLLE:

Leben ist ohne Leiden möglich in Apathie des lebendigen Totseins; Erleben aber setzt Pathos, Leiden voraus, das immer der Leidenschaft zugehörig ist. In: SÖLLE, D.: Leiden. Stuttgart, Berlin 1973. Vgl. auch Teil 1, Kap. 2 Interdisziplinäre Begründungen der Integrationskonzeption S. 14 ff.

228 a.a.O., S. 185.

229 a.a.O., S. 202.

230 d'AMBROSIOs Schlussbemerkung: „Das also ist Lauras Geschichte.

Die Geschichte des Erwachens ihrer Stimme und des Verschwindens dieser Stimme aus meinem Ohr - eine Abwesenheit, die irgendwie immer spürbar sein wird. Aber es ist auch die Geschichte des Schicksals, wie es jedes einzelne Kind erwartet, das unter Vernachlässigung, Armut und seelischer Krankheit zu leiden hat.

Und es ist die Geschichte von ein paar Außenseitern, die nicht aufgeben wollten. Vergessen und unbeachtet mühen sich die Schwestern, die ich jetzt verließ, weiter ab. Und als ich weiterging, klangen mir die Stimmen im Ohr: Herr. Dr. ..., da ist Anne ...!“

231 Vgl. dazu: SCHUCHARDT, E.: Warum gerade ich ... ? Behinderung und Glaube. Pädagogische Schritte mit Betroffenen u. Begleitenden. Burckhardthaus-Laetare Verlag, Gelnhausen, Berlin 1981, Jubiläumsausgabe, 11. überarb. u. erw. Auflage Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2003, 14. Aufl. 2003.



Spirale – Symbol der Seelenreise
Spiral-Schwelle zum innersten Heiligtum,
Megalith-Tempel, Al-Tarxien, Malta 2400 – 2300 v. Chr.

C. Gegliederte Bibliographie der über 2000 Lebensgeschichten zur Krisenverarbeitung von 1900 bis zur Gegenwart mit Annotationen/Kurzhalten

Auf den folgenden Seiten stelle ich Ihnen über 2000 Bücher vor, in denen es um die Frage *Warum gerade ich ...?* geht, um *Leiden und Glauben* und um *Leben lernen in Krisen*.

Betroffene Menschen erzählen ihre Lebensgeschichte; Berichte und Schilderungen aus anderer Perspektive – von Partnern, Angehörigen, Fachleuten – kommen dazu.

Sie, liebe Leserin, lieber Leser, sind herzlich eingeladen: Lassen Sie diese Menschen mit ihren Schicksalen, Erfahrungen und Gedanken zu sich sprechen.

Geordnet ist die Bücherliste nach den **Ereignissen**, die Anlaß für das krisenhafte Erleben und auch für das Schreiben darüber waren (im folgenden kurz **K = Krisen-Ereignis** genannt), sowie nach der **Erzählperspektive** eines jeden Buches (von welcher Person oder Personengruppe es geschrieben wurde).

Beispiel K8^{III}: Das Krisen-Ereignis ist Krebs (K8),
der Bericht wurde vom Partner (III)
der Betroffenen geschrieben:



Entnehmen Sie bitte alle weiteren Angaben zur Gliederung der Bibliographie den beiden folgenden Seiten.

Symbole für die Erzähl-Perspektiven der Auto-/Biographen I-V zur Krisenverarbeitung

Erzähl-Perspektive	Symbol	Frauen als Biographen	Männer als Biographen	Männer und Frauen gemeinsam als Biographen
Auto-/Biographen schon/noch nicht betroffen				
Eltern				
Erwachsene Kinder				
Geschwister				
Angehörige				
Partner				
Fachleute				
Auto-/Biographen schon/noch nicht betroffen zusammen mit Fachleuten				



Übersicht: Gliederung der Jahrhundert-Bibliographie der Lebensgeschichten nach Krisen-Ereignissen K¹-K17



→ bis 2001

Kritische Lebensereignisse

176

Lebensstörungen · Krisenanlässe

K¹

- Abhängige Frauen • Abtreibung • Arbeitslosigkeit • Familienprobleme • Kritische Schwangerschaften • Mobbing
- Sexuelle Orientierung • Diabetes • Epilepsie • Herzinfarkt • Hirntumor • Koma • Locked-in-Syndrom
- Migräne • Neurodermitis • Nierenleiden • Parkinson • Schlaganfall • Tourette-Syndrom • Transplantation

48

Sexueller Mißbrauch · Mißhandlung

K²

- Inzest • Vergewaltigung • Sexuelle Ausbeutung

196

Sterben · Tod · Freitod · Trauern

K³

39

Trennung · Verlassenwerden · Einsamsein

K⁴

- Adoptionsfolgen • Scheidung • Scheidungskinder • Verlassene Kinder • Verlassene Partner

489

Verfolgung · Gefangensein · Gewalt

K⁵

- Holocaust • Konzentrationslager • Zwangsarbeit • Exil • Krieg • Flucht • Rassismus • Asylsuche

- Frauenfeindliche Traditionen

→ bis 1980

Langfristige Krankheiten

54

Aids

K⁶

21

Alzheimer Krankheit

K⁷

199

Krebs

K⁸

27

Multiple Sklerose

K⁹

258

Psychische Störungen

K¹⁰

- Angst • Autismus • Borderline-Syndrom • Bulimie/EB-Brech Sucht • Magersucht • Depression

- Schizophrenie • Multiple Persönlichkeiten • Selbstverletzung • Zwangsverhalten

154

Sucht

K¹¹

- Abhängigkeit von Alkohol • Drogen • Nikotin • Medikamenten • Glücks-Spielen

→ bis 1970

Behinderungen

92

Geistige Behinderung

K¹²

126

Körper-Behinderung

K¹³

9

Lern-Behinderung

K¹⁴

112

Sinnes-Behinderung

K¹⁵

- Sehbehinderung • Blindheit • Schwerhörigkeit • Gehörlosigkeit/Taubheit • Taub-Blindheit

17

Sprach-Behinderung

K¹⁶

17

Verhaltens-Störung

K¹⁷

seit 1900



Biographien Σ 2034

Symbole für die Erzähl-Perspektiven der Biographen



Erika Schuchardt





Kritische Lebensereignisse <948>

1

1. Lebensstörungen allgemein <176>

Abhängige Frauen · Abtreibung · Arbeitslosigkeit · Familienprobleme · Kritische Schwangerschaften · Mobbing · Sexuelle Orientierung · Diabetes · Epilepsie · Herzinfarkt · Hirntumor · Koma · Locked-in-Syndrom · Migräne · Neurodermitis · Nierenleiden · Parkinson · Schlaganfall · Tourette-Syndrom · Transplantation



Betroffene <53>



Betroffene: Frauen <25>

ALERAMO, Sibilla: *Una donna. Geschichte einer Frau. Autobiographischer Roman.* (Eine Frau erkämpft sich ihre geistig-seelische Unabhängigkeit von einem brutalen Mann und einem engen, abergläubischen Milieu um den Preis des Verzichts auf ihr Kind.) Vlg. Neue Kritik TB, Ffm. 1977, ital. OT: o.A. 1906

ANDERS, Renate: *Grenzübertritt. Eine Suche nach geschlechtlicher Identität.* Fischer TB 3287, Ffm 1984, 185 S.

ANDERSEN, Sigrid: *Herzalarm. Beruflicher Druck – persönliche Konflikte.* (Die Ängste und Schwierigkeiten einer Krankenschwester auf einer Intensivstation.) Kreuz Vlg., Stgt. 1987, 1988², 157 S.

BICHLER, Hannelore: *Der Blitz aus heiterem Himmel. Mein Leben mit Epilepsie.* Jopp Vlg., Wiesbaden 1991, 82 S.

COOKE, Sue: *Zerzautes Käuzchen. Die Emanzipation einer Epilepsie-Kranken.* Fischer TB 3245, Ffm 1987, 1990², 206 S.; engl. OT: *Ragged Owl.* Arrow Books Ltd., London 1979

DEITRICK, Frances I.: *Ich bin nicht verrückt.* (Weil F. sich plötzlich verändert und ein unberechenbares Verhalten zeigt, wird sie in eine psychiatrische Klinik eingewiesen. Aber F. spürt, daß sie organisch, nicht psychisch krank ist. Als die Ärzte schließlich einen seltenen Gehirntumor entdecken, beginnt ein neuer, schwerer Leidensweg.) Bastei-Lübbe TB 61372, Berg.-Gladb. 1996¹, 334 S; US OT: *I'm Not Crazy; The True Story of F. D.'s Flight from a Psychiatric Snake Pit to Freedom.* (o.J.)

FALLACI, Oriana: *Brief an ein nie geborenes Kind.* (Nach dem Abbruch einer ungewollten Schwangerschaft Anklage gegen Gott, der Leben entstehen läßt, aber dem Menschen in seiner Not nicht antwortet.) Fischer TB, Ffm. 1999

FELL, Alison: *Jeder Schritt, den du gehst.* (Jane Guthrie durchlebt im London der 70er Jahre eine Zeit starker politischer Spannungen. Ihre innere Zerrissenheit entlädt sich in einem Zusammenbruch.) Droemer Knaur TB 8033, Mchn. 1986, 496 S.; engl. OT: *Every Move You Make.* 1984

GRAYSHON, Jane: *Hinter dem Schmerz die Liebe. Der Bericht einer jungen Frau.* (Leidenszeit nach einer schweren Blinddarmoperation.) Brockhaus TB 439, Wuppertal, Zürich 1989, 1991², 143 S.; engl. OT: *A Pathway Through Pain.* Kingsway Publications Ltd., Eastbourne 1987

GRAYSHON, Jane: *Irgendwo die Freude. Erfahrungen mit Leid und Schmerz.* (Begegnungen mit leidenden Menschen, deren persönliche Erfahrungen zu allgemeingültigen, ermutigenden Erkenntnissen führen.) Brockhaus TB 458, Wuppertal, Zürich 1991, 140 S.; engl. OT: *A Harvest From Pain.* Kingsway Publications Ltd., Eastbourne 1989

HEGEWISCH, Helga: »Du mußt dein Leben ändern.« *Chancen des Neubeginns.* rororo TB 8836, Rb. 1991, 303 S.



HERZER, Sandra Mara: *Ich, Anderson Bigode*. (Die Autorin schreibt über ihr Leben in den Favelas Brasiliens: den Tod des Vaters, die Prostitution der Mutter, die eigene Homosexualität. Kurz bevor ihr Buch erscheint, geht sie mit 20 in den Tod.) Lamuv Vlg., Göttingen 1990, 208 S.; brasil.-portug. OT: *A queda para o alto*. Editoria Vozes Ltda., Petrópolis 1982

KÖNIG, Hera: *Der tödliche Hunger. Erfahrungen einer Diabetikerin*. Fischer TB 3286, Ffm 1983, 150 S.

KRAHE, Susanne: *Adoptiert: Das fremde Organ. Transplantation als Grenzerfahrung*. (Die ev. Theologin – seit fünf Jahren mit der Niere eines jungen Mannes lebend – kämpft darum, »ihn« als Teil ihres neuen Lebens akzeptieren zu können.) Gütersloher TB 1999, 109 S.

LAVANT, Christine: *Kunst wie meine ist nur verstümmeltes Leben*. (Nachgelassene und verstreut veröffentlichte Gedichte, Prosa, Briefe.) Otto Müller Vlg., Salzburg 1978, 280 S.

LINDNER, Michaela: *Ich bin, wer ich bin. Ein öffentliches Leben als Mann und als Frau*. (In ihrem Lebensbericht schildert M. L. offen ihre Kindheit und Jugend in der DDR, ihre lange Gratwanderung zwischen den Geschlechtern und die verschlungene Suche nach ihrer wahren Identität – ein Weg, der auch nach der Geschlechtsumwandlung noch nicht zu Ende gegangen ist.) Eichborn Vlg., Ffm 2000, 346 S.

OBERTHÜR, Irene: *Mein fremdes Gesicht. Erzählbericht*. (Die Autorin überlebt einen Unfall, muß aber mühselig – unterstützt durch Psychotherapie – lernen, mit ihrem vernarbenen Gesicht zu leben.) Buch-Vlg. Der Morgen, Bln. (damals Ost-) 1984, 1986³, 160 S.

OTT, Grit: *Mein süßes Leben. Ängste und Hoffnungen einer Diabetikerin*. Vlg. Kirchheim, Mainz 1990, 210 S.

PALMER, Lilli: *Um eine Nasenlänge*. (Über die utopischen Erwartungen an eine Schönheitsoperation.) Droemer Knaur Vlg. Mchn. 1984, 400 S.

SCHLAG, Evelyn: *Die Kränkung*. (Eine Frau findet im Schmerz zu neuem Leben.) Fischer TB 2352, Ffm 1987, 196 S.

SCHWARTZ, Lynne Sharon: *Feldstörungen. rororo TB 5758*, Rb. 1986, 491 S.; US OT: *Disturbance in the Field*. Harper & Row Publishers, NY (o.J.)

STANFORD, Susan M.: *Werde ich morgen weinen? Das Trauma einer Abtreibung und seine Heilung*. (Die Autorin leidet unter der Abtreibung, hat Depressionen und Selbstmordabsichten.) Francke Vlg., Marburg 1989, 142 S.

STOLLER, Caroline: *Eine unvollkommene Schwangerschaft*. (Quälende Zeit der Entscheidung für oder gegen Abtreibung, nachdem festgestellt wurde, daß das erwartete Kind schwer behindert zur Welt kommen würde.) Theolog. Vlg., Zürich 1996, 95 S.

STRUCK, Karin: *Ich sehe mein Kind im Traum. Plädoyer gegen die Abtreibung*. Ullstein 35358, Ffm, Bln. 1994, 294 S.

WEBER, Marianne: *Lernprozeß. Leben mit einem neuen Gesicht*. (Eine Frau muß lernen, mit einem durch Verbrennungen entstellten Gesicht zu leben.) Fischer TB 3291, Ffm 1985, 93 S.

Betroffene: Männer <24>

ANONYM: *Eine männliche Braut. Aufzeichnungen eines Homosexuellen*. Blaurock Vlg., Bln. 1907, 1910²; Janssen Vlg., Bln. 1996³



BAUBY, Jean-Dominique: *Schmetterling und Taucherglocke*. (Der 43jährige erfolgreiche Redakteur bleibt nach einem Gehirnschlag völlig gelähmt, stumm und unerreichbar – bis eine Therapeutin entdeckt, daß er sich durch Bewegen des linken Augenlids ausdrücken kann und daß seine geistigen Fähigkeiten intakt sind. 15 Monate danach beendet er sein – mit dem linken Augenlid diktiertes – Buch, in dem zum ersten Mal ein Opfer des Locked-in-Syndroms berichtet. Kurz nach der Veröffentlichung 1997 ist Bauby gestorben.) Zsolnay Vlg., Mchn. 1997; dtv TB, Mchn. 1998, 2000⁴, 133 S., franz. OT: *Le scaphandre et le papillon*. Paris 1997

BECK, Gad: *Und Gad ging zu David. Die Erinnerungen des Gad Beck 1923–1945*. (Die Geschichte eines Lebenskünstlers, dem es gelungen ist, das Leben zahlreicher weiterer



Gegliederte Bibliographie Kritische Lebensereignisse

1

- RUNGE, Annelie (Hg): *Angst am Arbeitsplatz. Umgang mit einem alltäglichen Gefühl.* Kreuz Vlg., Zürich 1990, 157 S.
- SCHUCHARDT, Erika: *Geschwister kann man sich nicht aussuchen. Wir gehören doch zusammen.* i.V. 2002
- SCHUCHARDT, Erika: *Über den Tod hinaus. Briefe von Menschen, die ein Organ schenkten oder empfingen.* i. V. 2002



Betroffene zusammen mit Fachleuten: Männer <7>

BÖSCHEMEYER, Uwe: *Herausforderung zum Leben. Lebenskrisen und ihre Überwindung.* (z.B.: Selbstannahme, Sinnfindung, Aussöhnung mit den Eltern bzw. mit den Kindern; Trennung vom Partner.). Kabel Vlg., Hbg. 1991, 189 S.

HUBER, Norbert (Hg): *Lebensgeschichten behinderter Menschen*, Lambertus Vlg., Frb. 1995, ill., 94 S.

PHILIPP, Ruth / ZIMMERLING, Peter: *Ich sage dir: Steh auf! Die Geschichte einer Heilung.* (Erkrankung des motorischen Nervensystems / Myasthenie.) Brendow, Moers 1991, 86 S.

PRAY, Lawrence / EVAN, Richard: *Wie ich mit Diabetes leben lernte.* rororo TB 7886, Rb. 1985, 256 S.; amerikan. OT: o.A.

RUMPELTES, C.: *Arbeitslos. Betroffene erzählen.* Rowohlt, Rb. 1982

SCHWARZER, Ralf / JERUSALEM, Matthias (Hg): *Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis. Psychosoziale Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen.* Juventa Vlg., Weinheim 1994, 288 S.

SCHULTZ, Hans Jürgen (Hg): *Schmerz. Zeitzeugen berichten über ihre Erfahrungen und Erkenntnisse.* Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks. Kreuz Vlg., Stgt. 1990, 292 S.



Betroffene zusammen mit Fachleuten <9>

DPVV: DEUTSCHER PARITÄTISCHER WOHLFAHRTSVERBAND (Hg): *Unser Alltag – behinderte Menschen, ihre Eltern und Familienangehörige berichten.* Schriften des DPVV Nr. 39, Ffm 1981, 186 S.

FINGERHUT, Ralf / MANSKE, Christel: *Ich war behindert an der Hand der Lehrer und Ärzte. Protokoll einer Heilung.* rororo TB 7853, Rb. 1984, 121 S.

GABEL, Claudia und Wolfgang: *Hindernisse oder wir sind keine Sorgenkinder.* (Die Betroffenen selbst – Behinderte, Freunde, Angehörige, Betreuer – schreiben gegen das „Sorgenkind-Denken.“) Benziger Vlg., Zürich 1981, 157 S.

PAUSCH, Alfons und Jutta: *Kraft in den Schwachen. Lebens- und Glaubenserfahrungen behinderter und kranker Menschen.* Matthias-Grünewald-Vlg., Mainz 1990, 1991², 224 S.

PIPER, Hans-Christoph und Ida: *Schwestern reden mit Patienten.* Vandenhoeck & Ruprecht Vlg., Göttingen 1979, 1985⁴, 114 S.

SCHUCHARDT, Erika (Hg): *Jede Krise ist ein neuer Anfang. Aus Lebensgeschichten lernen.* (Betroffene unserer Zeit berichten im Rahmen des Biographien-Aufrufs: »Wir über uns.«) Patmos Vlg., Düsseldorf 1985, 1993¹, 202 S.

SCHUCHARDT, Erika / SCHMINCKE, Christian: *Neue Chancen*, Berlin 2001, s. K8⁹

SCHUCHARDT, Erika: *Krise als Lernchance. Analyse von 331 Lebensgeschichten unserer Zeit.* (Wissenschaftliche Begleitforschung zum Biographien-Aufruf: »Wir über uns.«) Patmos Vlg., Düsseldorf 1985, 202 S.

STEINER, Erika / GEISSLER, Jürgen: *Neurodermitis. Der geglückte Behandlungsversuch einer Mutter.* Hippokrates Vlg., Mchn. 1987, 1989³, 176 S.

STÖSSEL, Pius: *Myriam ... warum weinst du? Die Leiden der Frau nach der Abtreibung.* (Abtreibungstrauma / Post-Abortion-Syndrom. Betroffene Frauen und Ärzte berichten.) Stiftung Ja zum Leben – Mütter in Not, Uznach 1996, ill., 176 S.



2. Sexueller Mißbrauch · Mißhandlungen <48>

Inzest · Vergewaltigung · Sexuelle Ausbeutung



Betroffene <14>



2



Betroffene: Frauen <13>

BÖHM, Bettina: *Stumme Fluchten. Eine Inzestgeschichte*. dtv-TB 30368, Mchn. 1993¹, 251 S.

BRONSON, Catherine: *Leben nach dem Inzest. Frauen überwinden traumatische Erfahrungen*.

Heyne TB 101, Mchn. 1993¹, 444 S.; US OT: *Growing Through The Pain*. (o.J.)

DIZENZO, Patricia: *Warum ich? Jennys Geschichte. Mit 16 vergewaltigt*. Bastei-Lübbe TB 61108, Berg.-Gladb. 1987, 1996¹¹, 171 S.; US OT: *Why Me? The Story of Jenny*. NY 1976

GERBER-HESS, Maja: *Und konnte nicht schreien. Mit 18 vergewaltigt*. Rex-Vlg., Luzern, Stgt. 1996², ca. 240 S.

HANSEN, Tracy: *Ich redete mir ein, daß es nicht gewesen war. Geschichte einer Heilung nach sexueller Gewalt in der Kindheit*. Herder, Frb. 1993, 140 S.; engl. OT: *Seven For a Secret*. (o.J.)

KAREDIG, Anne: *Zieh doch schon mal aus, ich hol' inzwischen den Stock. Versuch einer Aufarbeitung*. (Inzest.) Fischer TB 10382, Ffm 1990, 1991¹, 143 S.

LIEDERMANN, Manon: *Die Dunkelheit, die niemand kennt. (Erblindung mit 13 – Vergewaltigung – Selbstverletzungen, dann endlich bekommt sie Hilfe.)* Bastei-Lübbe TB 61415, Berg.-Gladb. 1998¹, 237 S.

MEYER, Kristina: *Das doppelte Geheimnis. Weg einer Heilung – Analyse und Therapie eines sexuellen Mißbrauchs*. Herder TB 4293, Frb. 1994¹, 223 S.

NEUMANN, Rebecca: *Der unterdrückte Schrei. Sexueller Mißbrauch. Mein langer Weg zur Heilung*. Brunnen Vlg., Basel, Gießen, 214 S.; engl. OT: o. A.

RACHUT, Ellen: *Durch dichte Dornen. Geschichte einer Therapie nach sexueller Gewalt*. Votum Vlg., Münster 1996, 247 S.

RAMSEY, Martha: *Damals war ich dreizehn. Eine Vergewaltigung*. Droemer Knaur TB 77129, Mchn. 1997¹, 377 S.; US OT: *Where I Stopped*. (o.J.)

SESSIONS, Shelley: *Dunkle Begierde. Eine wahre Geschichte von Inzest und Gerechtigkeit*. Bertelsmann-Club 1993, 312 S.; Bastei-Lübbe TB 13352, Berg.-Gladb. 1996⁵, 317 S.; US OT: *Dark Obsession*. (o.J.)

WYSS-ZAUGG, Margaretha Therese: *Das Ungeheuer. Zwischen Ekel und Lust. Aus meinem Leben*. KoFa Vlg., Zürich 1998, ill., 207 S.

Betroffene: gemeinsam <1>

WESTMEIER, Arline / AESCH, Ellen von / GLÖCKL, Peter: *Ich habe es überlebt. Das dunkle Geheimnis: Sexueller Mißbrauch*. Blaukreuz, Wuppertal, Bern 1997, ill., 127 S.



Eltern <2>



Eltern: Mütter <1>

LAPPESSEN, Katharina: *Was ist mit Anna?* (Die Autorin arbeitet als Psychotherapeutin mit sexuell mißbrauchten Kindern und Frauen und bemerkt erst spät, daß ihre eigene Tochter betroffen ist.) Frauenoffensive, Mchn. 1991, 179 S.

Eltern: Väter <1>

MARCHAL, Paul: *Spurlos verschwunden*. (Zum gleichen Thema: Porno-Mafia und sexu-



Ratgeberbeit: wie Eltern ihr Kind schützen können.) Lübbe Vlg., Berg.-Gladb. 1997, 367 S. (s. auch K2^{II} MARCHAL, Paul: *Spurlos verschwunden*)

2



Betroffene zusammen mit Fachleuten <6>



Betroffene zusammen mit Fachleuten: Frauen <3>

CERVERT, Ute: *Sexueller Mißbrauch an Mädchen aus der Sicht der Mütter. Eine Studie über Erlebnis, Bewältigung der Mütter betroffener Mädchen.* Vlg. Lang, Ffm 1996, 266 S.; Lit.Verz. (9 S.)

HASSENMÜLLER, Heidi: *Ein Tabu wird abgebaut. Erfahrungsberichte, Analysen, Interviews zum sexuellen Mißbrauch.* Edition Bitter, Recklinghausen 1993, 156 S.

SOMMER, Nora / BOMMERT, Claudia: *Eine anständige Familie. Geschichte eines Mißbrauchs.* (Auf der Suche nach der Ursache für ihre körperlichen und seelischen Leiden muß N. S. einen schmerzvollen Weg zurück in die Kindheit gehen. Sie beschreibt ihre Lebensgeschichte, die begleitende Psychotherapeutin ihre Heilung.) Fischer TB 12677, 1995¹, 191 S.



Betroffene zusammen mit Fachleuten: Männer <2>

MORRIS, Debbie / GREGG, Lewis: *Ich war ein Opfer des Dead Man Walking. Eine Frau durchlebt die Folgen ihrer Vergewaltigung.* Gerth Medien 1999³, 240 S.; US OT: o.A.

SCHUMANN, Marlen / SCHÜMANN, Horst / SANTE, Gottfried: *Leben statt Überleben. Reflexionen über sexuellen Mißbrauch.* Kleine Vlg., Bielefeld 1995, ill., 256 S.; Lit.Verz. (8 S.)



Betroffene zusammen mit Fachleuten <1>

BRUDER, Klaus-Jürgen / RICHTER-UNGER, Sigrid (Hg): *Monster oder liebe Eltern? Sexueller Mißbrauch in der Familie.* (Berichte über und von Opfer(n) und Täter(n), alle Familienmitglieder betreffend). Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1997², 222 S.; Lit.Verz. (14 S.)

3. Sterben · Tod · Freitod · Trauer <196>



Betroffene <10>



Betroffene: Frauen <2>

KÜBLER-ROSS, Elisabeth: *Das Rad des Lebens. Autobiographie.* (Von ihr lernten die Menschen, sich der Frage nach Sterben und Tod zu stellen. Angesichts ihres eigenen Todes erinnert sie sich an die prägenden Ereignisse ihres Lebens.) Droemersche Vlgs.-Anst., Mchn. 1997; Knaur TB 2000, 363 S.

WAGNER, Gesine: *Im Feuer ist mein Leben verbrannt. – Der Starfighter-Absturz in Frankfurt, Pfingsten 1983. Dokumente, Briefe, Tagebuchaufzeichnungen.* (Gesine Wagner hat den Absturz 81 Tage überlebt.) GTB Siebenstern 572, Gütersloher Vlgs.-Haus 1985, 1987³, 128 S.



3

Betroffene: Männer <6>

AMÉRY, Jean (d. i. MAYER, Hans): *Hand an sich legen. Diskurs über den Freitod.* (Plädoyer für den Freitod, den der jüdische Autor – geb. 1912 in Wien, 1938 nach Belgien emigriert, Überlebender von Auschwitz – 1978 in Salzburg begeht.) Klett Vlg., Stgt. 1976, 129 S.

BEHNKEN, Heinz (Hg.): *Sehnsucht nach Leben – Krankheit zum Tode.* (Politik und Mitleidlichkeit.) Vlg. Ev. Akademie Loccum 1984, 245 S.

GINSBERG, Ernst: *Abschied. Erinnerungen, Theateraufsätze, Gedichte.* (Der große Schauspieler stand in Berlin auf der Bühne, als er das erste Krankheitszeichen an sich bemerkte. Das Urteil der Ärzte: unheilbar [Lateralsklerose]. Nur kurze Zeit ließ ihm die schnell fortschreitende Krankheit für sein Buch der Erinnerungen.) Arche Vlg., Zürich 1965, 1970⁵, 1991, 261 S.

JANKOWICH, Stefan: *Ich war klinisch tot. Der Tod – mein schönstes Erlebnis.* Drei Eichen Vlg., Ergolding 1984, 1989¹, 200 S.

NOUWEN, Henry J. M.: *Der Spiegel des Jenseits. Gedanken um Tod und Leben.* Herder, Frb. 1990, 67 S.; US OT: *Beyond the Mirror.* (o.J.)

WIESENHÜTER, Eckart: *Blick nach drüben. Selbsterfahrungen im Sterben.* (Bericht eines Arztes vom eigenen Erleben nach zwei Lungeninfarkten.) Güterloher Vlg. 1977, 92 S.

Betroffene: gemeinsam <2>

NAGEL, Yoeke (Text); WIJNBERGH, Michiel (Fotos): *Anneke. Zwei Flügel eines Vogels. Der Tod in Annekes Leben.* Vlg. Freies Geistesleben, Stgt. 1999¹, Bildband, 204 S.; niederländ. OT: *Twee vleugels van dezelfde vogel.* (o.J.)

NICOLAOU, Markus (Hg.): *Leben im Angesicht des Todes. Menschen mit Krebs, HIV-Infektion / Aids und Multipler Sklerose berichten.* rororo 9353, Rb. 1993¹, 189 S.

**Eltern <39>****Eltern: Mütter <26>**

ALBRECHT, Anneliese: *Fühlen, was Leben ist. Wie der Tod der Tochter das Leben einer Mutter veränderte.* Herder TB, Frb. 1995, 77 S.

BEATTIE, Melody: *Ja zum Leben. Aus tiefstem Schmerz zu neuer Lebenskraft. Erzählungen.* (Nach dem Tod ihres jungen Sohnes schrieb M. B. die »Lektionen von Liebe«.) Bertelsmann-Club 1995, 205 S.; Heyne Vlg., Mchn. 1996, 224 S.; US OT: *Lessons of Love; Rediscovering Our Passion for Life When It All Seems Too Hard to Take.* (o.J.)

BRÜCKNER, Daniela: *Mein Schrei nach Leben blieb ungehört.* Soldi Vlg., Hbg. 1994¹, 167 S.

CHANCE, Sue: *Mein Sohn hat sich das Leben genommen. Der Bericht einer Mutter.* Droemer Knaur TB 75054, Mchn. 1994¹, 185 S.; US OT: *Stronger Than Death.* (o.J.)

D'ARCY, Paula: *Meine liebe Sarah.* (Tagebuch einer jungen Frau, die bei einem schweren Unfall Mann und Tochter verliert.) Schulte & Gerth, Asslar 1981, 122 S.; US OT: *Song for Sarah;* Illinois 1979

DIAMOND, Anne: *Kein Laut mehr aus deiner Wiege.* (Die englische Fernsehmoderatorin A. D. beginnt nach dem Tod ihres 4 Monate alten Sohnes über das noch wenig erforschte Phänomen des Plötzlichen Kindstods zu recherchieren. Sie stößt auf eine neuseeländische Studie über vorbeugende Maßnahmen, die von der britischen Gesundheitsbehörde unbeachtet blieb. Anne nutzt ihre Popularität für eine landesweite, erfolgreiche Aufklärungskampagne.) Bastei-Lübbe TB 61385, Berg.-Gladb. 1997¹, zahlr. Abb., 238 S.; engl. OT: o.A.

FLIEGER, Brigitte: *Beim ersten Kind kam alles anders. Eine glückliche Schwangerschaft und ihr jähes Ende.* Herder TB 4328, Frb. 1994¹, 127 S.

GOLDMANN-POSCH, Ursula: *Wenn Mütter trauern. Erinnerungen an das verlorene Kind.* (Zeugnisse von Müttern über den Tod ihrer Kinder. Vorwort über die Situation





TAUSCH-FLAMMER, Daniela (Hg): *In meinem Herzen die Trauer. Texte für schwere Stunden. Ein Begleitbuch.* (Die literarische Begegnung mit der Erfahrung anderer kann weiterhelfen.) Herder, Frb. und Erder Vlg. 1998, 188 S.



Betroffene zusammen mit Fachleuten <28>

3



Betroffene zusammen mit Fachleuten: Frauen <9>

BASSLER, Margit / SCHINS, Marie Therese (Hg): »Warum gerade mein Bruder?« *Trauer um Geschwister.* rororo TB 9176, Rb. 1992, 256 S.

KOMP, Diane M.: *Fenster in den Himmel. Wie Kinder im Tod das Leben sehen.* (Die Kinderärztin erlebt auf der Krebsstation täglich das Leiden und Sterben der Kinder.) Aussaat Vlg., Neukirchen-Vluyn 1990, 80 S.; US OT: *Heart Untroubled.* 1990

KÜBLER-ROSS, Elisabeth: *Interviews mit Sterbenden.* Gütersloher Vlg.-Haus Mohn, GTB 960, 1969, 1990¹⁵, 159 S.; US OT: *On Death and Dying.* 1969

KÜBLER-ROSS, Elisabeth: *Kinder und Tod.* (Über die intuitiven Einsichten todkranker Kinder in das Geheimnis von Sterben und Tod.) Darin: *Ein Brief an ein Kind mit Krebs.* (Kindgemäßster Text über den Sinn von Leben und Sterben. Dieses Heft ist als Faksimile über Ute Student, Steinriede 3, 30161 Hannover einzeln erhältlich) Kreuz Vlg., Stgt. 1984, 261 S.; US OT: *On Children and Death. / Doughy Letter.* 1983

KUNZ, Marion: *Kostbare Stunden. Ein Bericht über Sterben, Tod und Trauer.* Zytglogge Vlg., Gümlingen, Bern 1997, 125 S.

RAIMBAULT, Ginette: *Kinder sprechen vom Tod. Klinische Probleme der Trauer.* Suhrkamp, Ffm 1980, 168 S.; franz. OT: o.a.

SCHUCHARDT, Erika: *Aufstehen zum Leben. – Tagebuch einer wechselseitigen Sterbegleitung zum ‚Leben‘.* i. V. 2001

SCHUCHARDT, Erika: *Leben und Sterben lernen im Spiegel von über 1000 Biographien der Weltliteratur.* In: Becker, U. (Hg.) *Sterben und Tod in Europa.* Neukirchener Vlg. 1998

STABEROH, Angela: *Anja. Vom Recht eines Kindes, in Würde zu sterben.* (Anja leidet an der unheilbaren Moya-Moya-Krankheit; Gehirnblutungen, die ihr nach und nach Gehör, Sprache, Beweglichkeit rauben. Die Eltern beschließen, ihr Kind vom Klinikbetrieb zu befreien.) Patmos Vlg., Düsseldorf 1998¹, 215 S.



Betroffene zusammen mit Fachleuten: Männer <17>

BLIESENER, Thomas / HAUSENDORF, Heiko / SCHEYTT, Christoph: *Klinische Seelsorgegespräche mit todkranken Patienten.* Springer Vlg., Bln.1988, 214 S.

GROOPMAN, Jerome: *Abschied vom Leben. Acht Schicksale, die Mut machen.* (Porträts von Menschen, die ins Gesicht des Todes geblickt haben.) Kindler Vlg., Mchn. 1999, 320 S.; US OT: *Measure of Our Days; New Beginnings at Life's End.* NY 1997

HAMPE, Johann Christoph: *Sterben ist doch ganz anders. Erfahrungen mit dem eigenen Tod.* (Reanimierte Menschen berichten.) Kreuz Vlg., Stgt. 1975; Mohn Vlg., Gütersloh 1983, 1990¹⁰, 170 S.

KROEN, William C.: *Da sein, wenn Kinder trauern. Hilfen und Ratschläge für Eltern und Erziehende.* (Kinder trauern anders als Erwachsene und haben ein anderes Verständnis vom Tod. Was und wieviel sollte man einem Kind erzählen?) Herder, Frb. 1998⁷, 156 S.

LÜCKEL, Kurt: *Begegnung mit Sterbenden: »Gestaltseelsorge« in der Begleitung sterbender Menschen.* Kaiser Vlg., Mchn. 1981, 236 S.; Matthias-Grünwald-Vlg., Mainz 1981, 236 S.; Kaiser TB 82, Mchn. 1990³, 240 S.

MUSALL, Peter (Hg): *Tod – die andere Seite des Lebens. Erfahrungen, Hoffnungen, Ansichten.* Burckhardtthaus Laetare Vlg., Offenbach 1985, 99 S.

PREST, Alen P.L.: *Die Sprache der Sterbenden.* (Gesprächsprotokolle.) Vandenhoeck & Ruprecht Vlg., Göttingen, Zürich 1979, 127 S.



- PIPER, Hans Christoph: *Gespräche mit Sterbenden*. Vandenhoeck & Ruprecht Vlg., Göttingen 1977, 166 S.
- RING, Kenneth: *Den Tod erfahren – das Leben gewinnen*. (Erkenntnisse und Erfahrungen von Menschen, die an der Schwelle des Todes gestanden und überlebt haben.) Scherz Vlg., Mchn. 1985, 317 S.; US OT: o.a.
- SCHMITT, Christian (Hg): *Reise ans Ende der Angst*. (27 Autoren schildern in Geschichten und Gedichten ihre Erlebnisse mit der Todesangst.) Bertelsmann Vlg., Mchn. 1983, 220 S.
- SCHULTZ, Hans Jürgen (Hg): *Letzte Tage. Sterbegeschichten aus zwei Jahrtausenden*. Kreuz Vlg., Stgt. 1983, 252 S.
- SPORKEN, Paul (Hg): *Was Sterbende brauchen*. (Gedanken über das Sterben aus unterschiedlichen Blickrichtungen.) Herder, Frb. 1982, 125 S.
- STOLP, Hans: *Bleib, mein goldener Vogel. Ein sterbendes Kind erzählt*. Aare Vlg., Solothurn 1989, 76 S.; niederländ. OT: *De goede Vogel*.
- STUDENT, Johann-Christoph (Hg): *Im Himmel welken keine Blumen. Kinder begegnen dem Tod*. (Die Welt der todkranken Kinder, ihre Erfahrungen und Träume, ihr Mut, ihre Angst und ihre Hoffnung, finden in diesem Buch eine Stimme.) Herder, Frb. 1992¹; Herder TB 4071, 1992, 223 S.
- WEBER, Gerhard (Hg): *Jeder Tag ist ein Geschenk. Vom Sterbenkönnen. Persönliche Zeugnisse*. Vlg. Neue Stadt, Mchn. 1985, 1986², 70 S.
- WEDLER, Hans-L.: *Gerettet? Begegnung mit Menschen nach Selbstmordversuchen*. Slg. Luchterhand 239, Neuwied 1979, 192 S.
- WILLEMSEN, Roger: *Der Selbstmord in Berichten, Briefen, Manifesten und literarischen Texten*. Kiepenheuer & Witsch, Köln 1986, 505 S.

4

Betroffene zusammen mit Fachleuten <2>

- HEILBORN-MAURER, Ursula / MAURER, Georg: *Nach einem Suizid. Gespräche mit Zurückbleibenden*. Fischer TB 3250, Ffm 1988, 1990², 201 S.
- SCHINDLER, Regine (Hg): *Tränen, die nach innen fließen. Mit Kindern dem Tod begegnen. Erlebnisberichte betroffener Kinder und Eltern*. (Dazu Anmerkungen von Fachleuten.) Vlg. Kaufmann, Lahn 1993¹, 94 S.; Lit.Verz. (10 S.)


4. Trennung · Verlassenwerden · Einsamsein <39>
**Adoptionsfolgen · Scheidung · Scheidungskinder ·
Verlassene Kinder · Verlassene Partner**

Betroffene <8>

Betroffene: Frauen <6>

- BURKOWSKI, Ursula: *Weinen in der Dunkelheit*. (Die Autorin – als 2jährige von der Mutter wegen DDR-Flucht verlassen – reflektiert als Erwachsene ihre Heimerfahrungen.) Bastei Lübbe TB 61244, Berg.-Gladb. 1992, 255 S.

CHANDEMAGOR, Françoise: *Die erste Frau*. (Nach 25 Jahren Ehe und 4 Kindern geht er zu einer jüngeren. Wie geht man damit um, wenn einem so plötzlich die Gegenwart, die Zukunft und – am schlimmsten – die Vergangenheit genommen wird?) Malik Vlg., Mchn 2000; Piper TB, Mchn. 2001; franz. OT: *La première épouse*

COUGHLIN, Ruth: *Zeit zu trauern. Eine Liebesgeschichte*. Droemer Knaur Vlg., Mchn. 1995², 208 S.; US OT: *Grieving; A Love Story*. (o.J.)



Gegliederte Bibliographie Kritische Lebensereignisse



Fachleute: Männer <7>

- BURCH, Jennings Michael: *Tiere sperren sie nur nachts ein.* (Die Geschichte eines Kindes, das trotz Einsamkeit und Verlassenheit das Überleben lernte.) Heyne TB 10/4, Mchn. 1986, 350 S.; US OT: *They Cage Animals at Night.* (o.J.)
- HELLINGER, Bert: *Haltet mich, daß ich am Leben bleibe. Lösungen für Adoptierte.* 1998, 223 S., ill.
- HELLINGER, Bert: *In der Seele an die Liebe rühren. Familien-Stellen mit Eltern und Pflegeeltern von behinderten Kindern.* 1998, 119 S., ill.
- LENNHOF, Friedrich Georg: *Problem-Kinder.* (Aus der Arbeit einer Therapie-Heimschule.) Ernst Reinhardt Vlg., Mchn. 1967, 227 S.; engl. OT: o.A.
- MEHRINGER, Andreas: *Verlassene Kinder.* (Erfahrungen eines Heimleiters mit seelisch verkümmerten – deprivierten – Kleinkindern.) Reinhardt Vlg., Mchn. 1985, 86 S.
- PARKES, Murray Colin: *Vereinsamung. Die Lebenskrise nach Partnerverlust.* (Psychologisch-soziologische Untersuchung des Trauerverhaltens.) Rowohlt Vlg., Rb. 1974, 247 S.; engl. OT: *Bereavement. Studies of Grief in Adult Life.* (o.J.)
- REDL, Fritz / WINEMANN, David: *Kinder, die hassen.* (Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle.) Serie Piper 333, Mchn. 1986, 1986², 264 S.

4

Betroffene zusammen mit Fachleuten <9>



Betroffene zusammen mit Fachleuten: Frauen <3>

- LUKASZ-ADEN, Gudrun: *Trennungen. Interviews und Protokolle, Erfahrungen und Perspektiven.* (Frauen und Männer über Ursachen und Motive für Trennung; Töchter und Söhne über ihre Gefühle bei Trennung; Fachleute beraten rechtlich und therapeutisch.) Heyne Report Nr. 10/28, Mchn. 1987¹, 235 S.
- THORNE, Julia: *Wie ich meine Scheidung überlebte. Erfahrungen und neue Perspektiven.* (J. Th. läßt Menschen zu Wort kommen, die nach einer Trennung durch alle Stadien der Gefühle gegangen sind. Ihr Buch gibt konkrete Erfahrungen weiter und will Menschen in einer ähnlichen Situation helfen.) Herder TB, Freiburg 1998, 188 S.; US OT: *A Change of Heart.* 1996
- TOYNBEE, Polly: *Adoptivkinder suchen ihre Mutter.* Fischer TB 3533, Ffm 1989, 218 S.; engl. OT: *Lost Children.* London 1985



Betroffene zusammen mit Fachleuten: Männer <5>

- KÖRNER, Wolfgang (Hg): *Meine Frau hat mich verlassen. Männer erzählen von Trennung und dem Leben danach.* Eichborn Vlg., Ffm 1987, 152 S.
- NIELSEN, Bess / KOSKAS, Marco: *Für Dich, Jamal.* (Die Dänin Bess verläßt ihren Mann in Algerien und kehrt mit ihrem Sohn in die Heimat zurück, von wo der Junge vom Vater entführt wird.) Bastei Lübbe TB 61235, Berg.-Gladb. 1992, 365 S.; dän. OT: o.A.
- RISCH, Reinhard: *Ich möchte so gern ein Tier sein. Heimkinder-Protokolle.* Mitteldt. Vlg., Halle, Lpz. 1991, 145 S.
- SCHULTZ, Hans Jürgen (Hg): *Einsamkeit. Zeitzeugen berichten über ihre Erfahrungen und Erkenntnisse.* Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks. Kreuz Vlg., Stgt. 1980, 1986³, 239 S.
- SCHULTZ, Hans Jürgen (Hg): *Trennung. Zeitzeugen berichten über ihre Erfahrungen und Erkenntnisse.* Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks, Kreuz Vlg., Stgt. 1984, 255 S.



Betroffene zusammen mit Fachleuten <1>

- JAN, Edmund / MARLIES, Eva / DOKTOR, S.: *End-täuschung. Dokumente einer Trennung.* (Bericht der Familie und des Therapeuten.) extrabuch Vlg., Ffm 1983, 155 S.



5. Verfolgung · Gefangensein · Gewalt <489>

Holocaust · Konzentrationslager · Zwangarbeit · Exil · Krieg · Flucht · Rassismus · Asylsuche · Frauenfeindliche Traditionen



Betroffene <397>



Betroffene: Frauen <158>

ADAM, Marianne / SALOMON, Ella: *Was wird der Morgen bringen? Zwei Jüdinnen überleben Auschwitz und finden zum Glauben an Jesus Christus.* (1943–45) Edition Anker, Stgt. 1995, ill., 160 S.; ungar. OT: o.A.

AFKHAMI, Mahnaz: *Leben im Exil. Frauen aus aller Welt.* Klett Cotta Vlg., Stgt. 1996, 305 S.; US OT: *Women in Exile.* (o.J.)

ALIZADEH, Parvaneh: *Schaut gut hin! Das ist echt: Erfahrungen einer politischen Gefangenen in Gefangenissen der Islamischen Republik Iran.* (1981), Vlg. Khavarani, Vincennes, Frankreich 1998¹, 104 S.; OT: o.A.

ALRABAA, Sami: *Saudi-Arabien. Die Tyrannie der tausend Prinzen. Vom Leben in der Rechtlosigkeit.* rororo TB 22236, Rb. 1998¹, 217 S.

APPLEMAN, Alicia: *Alicia. Überleben, um Zeugnis zu geben.* Scherz Vlg., Mchn. 1989, 320 S.; US OT: *Alicia.* (o.J.)

AYIM, May: *Grenzenlos und unverschämt.* (Rassismus und kulturelle Vielfalt – Auseinandersetzung mit der Realität einer schwarzen Deutschen.) Orlanda Frauen-Vlg., Bln. 1997¹, ill., 191 S.; Lit.Verz. (12 S.)

BAUMAN, Janina: *Als Mädchen im Warschauer Ghetto. Ein Überlebensbericht.* Bastei-Lübbe TB 61141, Berg.-Gladb. 1988, 1991⁵, 320 S.; 1995⁷, ill., 319 S.; engl. OT: *Winter in the Morning.* London 1986

BEALS, Melba Pattillo: *Niemand soll mich weinen sehen.* (1957: Melba ist eine der ersten Schwarzen in Nordamerika, die auf dem gesetzlich garantierten Recht bestehen, eine High School nach ihrer Wahl zu besuchen. Die Weißen wehren sich mit allen Mitteln des Terrors.) Bastei-Lübbe TB 61353, Berg.-Gladb. 1996², ill., 401 S.; US OT: *Warriors Don't Cry; A Searing Memoir of the Battle to Integrate Little Rock's Central High.* 1995

BECHLER, Margret: *Warten auf Antwort. Ein deutsches Schicksal.* (M. B. wurde von den Nazis ihres Mannes wegen verfemt, in der Nachkriegs-DDR verhaftet, zum Tode verurteilt, 1956 begnadigt.) Ullstein TB 20390, Ffm, Bln. 1993⁸, ill., 414, [16] S.; Ullstein TB 35822, Bln. 1998, ill., 414 S.

BEGOV, Lucie: *Mit meinen Augen. Botschaft einer Auschwitz-Überlebenden.* Bleicher Vlg., Gerlingen, 1983, 318 S.

BEHREND-ROSENFELD, Else R.: *Ich stand nicht allein. Leben einer Jüdin in Deutschland 1933–44.* Beck Vlg., Mchn. 1988, 269 S.

BEJENARO, Esther: »*Man nannte mich Krümel.*« Eine jüdische Jugend in den Zeiten der Verfolgung. Curio Vlg., Hbg. 1989, 36 S.

BERNSTEIN, Elsa: *Das Leben als Drama. Erinnerungen an Theresienstadt.* (1942–45) Edition Ebersbach, Dortmund 1999; ill., 190 S.

BERNSTEIN, Sara Tuvel: *Die Närerin. Erinnerungen einer Überlebenden.* Europa Vlg., Mchn., Wien 1998, ill., 446 S.; US OT: *The Seamstress.* (o.J.)

BIRENBAUM, Halina: *Die Hoffnung stirbt zuletzt.* (1942–45) Fischer TB 12414, Ffm 1995, 201 S.; poln. OT: *Nadzieja umiera ostatni.* (o.J.)

BIRGER, Trudi: *Im Angesicht des Feuers. Wie ich der Hölle des Konzentrationslagers entkam.* (1933–45) Piper Vlg., Mchn., Zürich 1990; Bechtermünz Vlg., Augsburg 1999, 214 S.; engl. OT: *Daughter's Gift of Love; A Holocaust Memoir.* (o.J.)

BRAACH, Emilie: *Wenn meine Briefe dich erreichen könnten. Aufzeichnungen aus den Jahren 1939–1945.* Fischer TB 5658, Ffm 1987, 244 S.

5



Langfristige Krankheiten <713>

6. Aids <54>



Betroffene <23>



Betroffene: Frauen <6>

AURAS, Sonja: *Ich bin Ärztin und HIV-positiv. Eine Frau kämpft gegen Ausgrenzung und mächtige Interessen.* Herder TB 4280, Frb. 1994¹, 158 S.

BROCKMANN, Elisabeth: *Weinen kannst du, wenn ich tot bin.* Erzählung. Bollmann, Bensheim, Düsseldorf 1993¹, 117 S.; Ullstein TB 24195, Bln. 1997, 117 S.

GLASER, Elisabeth / PALMER, Laura: *Kein Engel an meiner Seite.* (Das Aids-Virus ist durch Bluttransfusion auf E. G. und ihre Kinder übertragen worden.). Bastei-Lübbe TB 61216, Berg.-Gladb. 1991¹, 1992², 1995³, ill., 431 S.; US OT: *In the Absence of Angels.* NY 1991

M., Juliette: *Warum ich? Beichte einer jungen Frau von heute.* (Als sie erfährt, daß sie HIV-positiv ist, legt die sexuell sehr freizügige Journalistin ein schonungsloses Bekenntnis ab.) Ullstein Vlg., Ffm., Bln. 1988, 149 S.; franz. OT: *Pourquoi moi?* Paris 1987

6

P., Marita; aufgezeichnet von MÜLLER, Gerald: *Aids hat mir das Leben gerettet. Meine Jahre zwischen Edelstrich und Drogensumpf.* Vlg. Links, Bln. 1994², ill., 143 S.

VOGEL, Christina: *Die geschenkte Zeit. Erfahrungen mit Aids.* RECOM Vlg., Basel, Kassel 1991, 105 S.



Betroffene: Männer <15>

ARETZ, Bernd: *Annäherungen. Meine ersten 10 Jahre im Zeichen von Aids.* Mit einem Comic von Harald SEIWERT. Vlg. Rosa Winkel, Bln. 1995, ill., 156 S.

BRODKEY, Harold: *Die Geschichte meines Todes.* (Autobiographie 1993–1995). Rowohlt Vlg., Rb. 1996¹, 188 S.; rororo TB 22283, Rb. 1998, 188 S.; US OT: *This Wild Darkness.* (o.J.)

COMMERÇON, Markus: *AIDS. Mein Weg ins Leben.* (Nach dem Tod von Wolfgang, seiner großen Liebe, weiß Markus, daß die meiste Lebenskraft Aidskranken dadurch genommen wird, daß die Gesellschaft ihnen ein Versteckspiel aufzwingt.) Edition Bitter, Recklinghausen 1994, 200 S.; Bastei-Lübbe TB 61363 1996, ill., 200 S.

FAUST, Wolfgang Max: *Dies alles gibt es also: Alltag, Kunst, Aids. Eine autobiographischer Bericht.* (Tagebuch 1992) Edition Cantz, Stgt. 1993¹, ill., 407 S.

GUIBERT, Hervé: *Dem Freund, der mir das Leben nicht gerettet hat.* (Autobiographischer Roman 1983–1988) Rowohlt Vlg., Rb. 1991; rororo TB 13248, 1993, 253 S.; franz. OT: *A l'ami qui ne m'a pas sauvé la vie.* (o.J.)

GUIBERT, Hervé: *Mitleidsprotokoll. Roman.* (Autobiographisch aus den Jahren 1988–1990) Rowohlt Vlg. 1991, 240 S.; rororo TB 13458, Rb. 1994, 238 S.; franz. OT: *Le protocole compassionnel.* (o.J.)

HUDSON, Rock: *Mein Leben.* Goldmann TB 8666, Mchn. 1986, 326 S., US OT: *Rock Hudson. His Story.* (o.J.)

JOHNSON, Anthony Godby: *Ich wünschte mir Flügel. Das Leben eines aidskranken Jungen.* Vorwort Paul MONETTE (Vgl. K6¹ MONETTE, Paul). Droemer Knaur TB 75058, Mchn. 1994¹, 283 S.; US OT: *A Rock and a Hard Place; One Boy's Triumphant Story.* 1992

JOHNSON, Mahlon / OLSHAN, Joseph: *Arbeit an einem Wunder.* (1992 infiziert sich der AIDS-Forscher Johnson bei einer Autopsie. Aber er gibt sich nicht auf, sondern macht Selbstversuche mit einem noch unerforschten Medikament.) Berlin Vlg. 1997, 304 S.; Bastei-Lübbe TB 61412, Berg.-Gladb. 1998, 350 S.; US OT: *Working on a Miracle.* (o.J.)

MCLEAN, Tom: *Die schwindende Zeit. Leben mit Aids.* Zytglogge Vlg., Gümlingen, Bonn, Wien 1990, 142 S.; neuseeland. OT: *If I Should Die.* Random Century, New Zealand Lt. 1989



MEYSTRE, Marc Philippe: *Andere Inseln deiner Sehnsucht. Aids. Reisebuch*. Rotpunkt Vlg., Zürich 1990, 178 S.

SEYFAHRT, Napoleon: *Schwein oder Nicht-Schwein«. Fragen und Antworten zum Leben*. Palette Vlg., Bamberg 1994, 123 S.

SEYFAHRT, Napoleon: *Schweine müssen nackt sein. Ein Leben mit dem Tod*. Edition Diä, St. Gallen, Bln., São Paulo 1991, 244 S.; dtv 12022, Mchn. 1995, 1996, 281 S.

ZANDER, Helmut: *Der Regenbogen. Tagebuch eines Aidskranken*. Droemer Knaur TB 3907, Mchn. 1988, 250 S.

ZIELINSKI, Helmut Reinhold: *Ist dir überhaupt klar, daß ich Aids habe? Briefe eines HIV-Positiven*. Matthias-Grünewald-Vlg., Mainz 1989, 1990², 85 S.

Betroffene: gemeinsam <2>

GAUDIN, Agnès, Patrice und Stéphane / CUNY, Marie-Thérèse: *Der Preis des Lebens*. Goldmann TB 12540, Mchn. 1994¹, 153 S.; franz. OT: *Le prix du sang*. (o.J.)

KOSTER, Margje (Hg): *Warum ich? Aidskranke über sich selbst*. Vlg. Urachhaus, Stgt. 1993, 139 S.; niederländ. OT: *Waarom ik?* (o.J.)



Eltern <4>



6

Eltern: Mütter <3>

BURNNS, Janice A.: *Sarahs Lied. Die wahre Geschichte einer Liebe, die den Tod überwindet*. Heyne TB, Mchn. 1995; Bertelsmann-Club 1996, 238 S.; US OT: *Sarah's Song*. 1995

KIETZ, Esther: *Du weißt, wohin du gehst, mein Kind. 14 kostbare Jahre mit Lone*. (Bei der schwierigen Geburt sind Mutter und Kind mit dem HIV-Virus infiziert worden.) Brockhaus Wuppertal 1997, 191 S.

OYLER, Chris: *Mami, muß ich sterben? Bericht einer Mutter*. (Ein amerikanische Familie erleidet Aidskrankheit, Sterben und Tod ihres kleinen Sohnes und findet den Weg durch Leid und Trauer zum mutigen Weiterleben.) Ariston-Vlg., Genf, Mchn. 1989, 1994³, Piper TB 1248, Mchn., Zürich 1994⁴, 213 S.; US OT: *Go Toward the Light*. (o.J.)

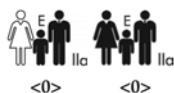


Eltern: Väter <1>

NUSSBAUMER, Jakob: *Ueli. Tagebuch eines Abschieds*. Blaukreuz, Bern 1997, 126 S.



Erwachsene Kinder <1>



<0>

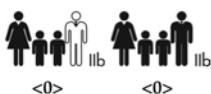


Töchter <1>

BERGMAN, Susan: *Mein fremder Vater. Erst nach seinem Aids-Tod erfuhren wir von seinem anderen Leben ...* Rowohlt Vlg., Rb. 1995¹, rororo TB 13871, 1996, 218 S., Titel: *Mein fremder Vater. Die Entdeckung eines Doppellebens*; US OT: *Anonymous*. (o.J.)



Geschwister <1>



<0>



Brüder <1>

ARTERBURN, Jerry und Steve: *Jerry – ein Christ hat Aids*. (Ein Betroffener und sein Bruder stellen sich der Auseinandersetzung.) Schulte & Gerth, Asslar 1989, 155 S.; US OT: *How Will I Tell My Mother*. (o.J.)



7. Alzheimer <21>



Betroffene <2>



Betroffene: Frauen <1>

McGOWIN, Diana Friel: *Wie in einem Labyrinth. Leben mit der Alzheimer-Krankheit.* Droemer Knaur TB 75064, Mchn. 1994¹, 189 S.; US OT: *Living in the Labyrinth; A Personal Journey Through the Maze of Alzheimer's.* (o.J.)



Betroffene: Männer <1>

ROSE, Larry: *Ich habe Alzheimer. Ein Bericht.* Herder, Frb. 1997, 143 S., US OT: *Show Me the Way to Go Home.* (o.J.)



Eltern <0>



<0>



<0>



<0>

7



Erwachsene Kinder <6>



<0>



<0>



Töchter <6>

DEMSKI, Renate: *Die kleine Dame. Wenn die Mutter wieder ein Kind wird.* Butzow & Bercker Vlg., Kevelaer 1997 (Bercker Senioren, 2. Aufl.), ill., 115 S.

DETTE, Ursula: *Ein langer Abschied. Der Verlauf einer Alzheimer-Krankheit.* Fischer TB 10873, Ffm 1991¹, 1992², 174 S.

MILLER, Luree: *Langsam entgleiten. Vom allmählichen geistigen Verfall meiner Mutter.* Droemer Knaur TB 75068, Mchn. 1994¹, 142 S., US OT: *Slipping Away.* (o.J.)

PAULAS TAGEBUCH: *Vater hat Alzheimer.* (Erlebnisbericht und Sachinformationen.) Labyrinth Vlg., Braunschweig 1997, ill., 64 S.

SCHOENE, Astrid: *Meine Mutter hat Alzheimer.* R. G. Fischer Vlg., Ffm 1999, 130 S.

TAYLOR, Rhena: *Als Vater mich am meisten brauchte. Die Geschichte eines langen Abschieds.* Brockhaus, Wuppertal 1998, 111 S.



Geschwister <0>



<0>



<0>



<0>



Angehörige / Familie: gemeinsam <2>



BLANK, Louis: *Alzheimer, Herausforderung und Sieg?* (Einzelne Kapitel sind von den Familienangehörigen des Verfassers geschrieben). Bettendorf Vlg., Mchn., Essen, Ebene Reichenau 1997, 251 S.; engl. OT: *Alzheimer's Challenged and Conquered.* (o.J.)

GÖTTE, Rose / LACKMANN, Edith: *Alzheimer – was tun? Eine Familie lernt, mit der Krankheit zu leben.* Beltz Vlg., Weinheim, Basel 1991, 1991², 1996³, zahlreiche Ill., 140 S.



Partner <7>



Partner: Frauen <1>

SCHULZE-GERLACH, Tine: *Mein Lebensende mit dir*. Kurtz Vlg., Lpz. 1994, 1995², 78 S.

Partner: Männer <6>

BAYLEY, John: *Elegie für Iris*. (Voll Liebe und Trauer beschwört der Schriftsteller und Englischprofessor das Andenken der Philosophiedozentin und preisgekrönten Romanautorin Iris Murdoch, mit der er 45 Jahre verheiratet war, ehe sie 1999 nach 5 Jahren in geistigem Dunkel starb.) Verlag C.H. Beck, Mchn. 2000, 259 S.; US OT: o.A.

FUHRMANN, Alfred: *Das Alzheimer-Schicksal meiner Frau. Lebend begraben im Bett? Ein persönlicher Erfahrungsbericht*. TRIAS Thieme Hippokrates Enke Vlg., Stgt. 1990, 128 S.

FUNKE, Alex: *Mit einer Alzheimer-Kranken leben. Ein Erfahrungsbericht*. Luther Vlg., Bielefeld 1998, ill., 90 S.

LÜDICKE, Hans: *Alzheimer – der lange Abschied*. Haug Vlg., Heidelb. 1999, ill., 185 S.

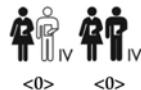
LÜDICKE, Hans: *Morbus Alzheimer, der schleichende Tod. Das erfüllte Leben und das lange Sterben meiner Frau. Ein Bericht*. Altera-Vlgs.-Ges., Bremen 1996¹, ill., 155 S.

McQUILKIN, Robertson J: *Wenn die Liebe hält, was sie verspricht. Die Geschichte einer großen Liebe und einer Krankheit, die alles zu zerstören droht*. Schulte & Gerth, Asslar 1999, 80 S.; US OT: *Promise Kept; A Story of an Unforgettable Love*. 1998

7



Fachleute <1>



<0> <0>



Fachleute: Männer <1>

KRÄMER, Günter: *Alzheimer Krankheit: Antworten auf die häufigsten Fragen. Hilfreiche Informationen für Interessierte und Betroffene*. Trias TB, Stgt. 2000, 248 S.



Betroffene zusammen mit Fachleuten <3>



<0>



Betroffene zusammen mit Fachleuten: Frauen <2>

FELDMANN, Lili: *Leben mit der Alzheimer-Krankheit. Eine Therapeutin und Betroffene berichten*. Piper TB 1489, Mchn., Zürich 1989¹, 1991², 1992³, 174 S.

KLESSMANN, Edda: *Wenn die Eltern Kinder werden und doch die Eltern bleiben. Die Doppelbotschaft der Altersdemenz*. (Mit Beitrag zur stationären Behandlung von Alzheimer-Kranken.) Huber Vlg., Bern 1990, 1992², 1999⁴, 189 S., ill., 204 S.



Betroffene zusammen mit Fachleuten <1>

MERKI, Kurt-Emil / KRÄMER, Günter / RÜFFER, Anne (Hg): *Rückwärts. Und alles vergessen. Anna und Otto Nauer: Mit Alzheimer leben*. (Otto Nauer ließ den Journalisten K.-E. M. 7 Jahre am Schicksal seiner Frau teilhaben – bis zu ihrem Tod. Der Neurologe G. K. stellt den Stand der Alzheimer-Forschung vor, schildert, welche Merkmale auf eine Erkrankung hindeuten.) Haffmanns Vlg., Zürich 1998¹, 2001, 202 S. (s. auch K7^{IV})



8. Krebs <199>



Betroffene <96>



<0>



Betroffene: Frauen <69>

ADJEI, Karin: *Diagnose: Unheilbarer Krebs. Wie ich meine Krankheit besiegte*. Droemer Knaur TB 75049, Mchn. 1994¹, 204 S.

BAPPERT, Lieselotte: *Der Knoten. Vertrauen und Verantwortung im Arzt-Patienten-Verhältnis am Beispiel Brustkrebs*. Rowohlt Vlg., Rb. 1979, 189 S.

BAUM, Marie-Jennifer: *Es begann mit Brustkrebs ... Facetten eines Schicksals*. Vlg. Haag & Herchen, Ffm 1997, 144 S.

BECKER, Erika: *Ich will, dies Wort ist mächtig ... Mein Kampf gegen den Krebs*. R. G. Fischer Vlg., Ffm 1999, 93 S.

BELLVRÉ, Katharina: *Durch den Tunnel der Angst*. (Aus dem Tagebuch einer Krebskranke.) Vlg. für Medizin E. Fischer GmbH, Heidelb. 1985, 88 S.; franz. OT: o.A.

BENEDICT, Ingrid: *Ich habe keine Angst um mich*. Bastei-Lübbe TB 61282, Berg.-Gladb. 1993, 1995², 264 S.

BENEDICT, Ingrid: *Lasst mir meine bunten Farben*. (Die Autorin verweigert die Krebsoperation und stellt sich der Krankheit auf ihre Weise.) Bastei-Lübbe TB 61160, 1989, 1995³, 298 S.; Bastei-Lübbe TB 61410 1998, Doppelband 556 S.: *Lasst mir meine bunten Farben. Eine Frau kämpft gegen den Krebs. / Ich habe keine Angst um mich*

BLEIMANN, Annemarie: *Leben ist die Alternative*. (Mit Krebs leben und gegen die Krankheit kämpfen.) Tomus Vlg., Mchn. 1985, 112 S.

8

BOER, Denise de: *Ich lebe und ich liebe. Die Geschichte meiner Heilung*. Bruckmann 1996, 279 S.; Herder TB 4629, Frb. 1998, 284 S.

BOK, Sissela: *Lügen. Vom täglichen Zwang zur Unaufrechtheit*. Rowohlt Vlg., Rb. 1980, 317 S.

BORST, Sigrid: *Weniger als ein Jahr ... Unser Kampf gegen den Krebs*. Fischer TB 3248, Ffm 1987, 204 S.

BRITTON, Janet: *Leben als wär's der letzte Tag*. (Mit 33 Jahren wird die Autorin krebskrank. Sie beschreibt, wie sich ihr Leben verändert.) Aussaat- und Schriftenmissions-Vlg. 1986, 1988², 200 S.; US OT: *To Live Each Moment*. 1984

BRODHAGE, Barbara: *Caroline, lasst dir an meiner Gnade genügen*. Brendow, Moers 1981³, 268 S.

CAMERON, Jean: *Heute will ich leben*. (Als Sozialarbeiterin hat sich J. C. jahrelang um Krebskranke und Sterbende bemüht. Nun hat sie selbst Krebs und beschreibt die Suche nach neuen Wegen.) Kreuz Vlg., Stgt. 1983, 160 S.

CUNÉO, Anne: *Eine Messerspitze Blau. Chronik einer Ablation*. (Eine Frau, brustkrebsopiert, kämpft um ihr Leben und gegen die Angst, indem sie Anklage gegen die Krebsverursacher erhebt: Umwelt, Herrschaft des Geldes. Versagen der Ärzte.) Limmat Vlg., Zürich 1982, 176 S.; Ullstein TB 30455, Bln. 1999, 156 S.; schweiz. OT: *Une cuillerée de bleu*. (o.J.)

DEHN, Mechthild: *Leben. Krebs. Entscheidung – Anruf – Suche*. Radius Vlg., Stgt. 1995, 93 S.

F., Antje: *Diagnose Krebs. Ein Plädoyer für die Hoffnung. Erfahrungsbericht einer Betroffenen*. Vlg. 71, Plön 1994¹, 91 S.

FELDMAN, Gayle: *Der Schatten meiner Mutter. Brustkrebs – ein genetisch bedingtes Schicksal*. Droemer Knaur Vlg., Mchn. 1994, 336 S.; Droemer Knaur TB 77279, Mchn. 1997, 336 S.; US OT: *You Don't Have to Be Your Mother*. (o.J.)

FELDMAN, Gayle: *Ich werde nicht an Brustkrebs sterben. Ein Überlebensbericht*. Droemer Knaur TB 77279, Mchn. 1997, 336 S.; US OT: o.A.



- FLOHR, Christine-Maria: *Durch die Hölle und zurück. Über die Bewältigung von Zungenkrebs*. Vlg. Jahn & Ernst, Hbg. 1998¹, 96 S.
- FRANK, Hannelore: *Leben im Angesicht des Todes*. Kreuz Vlg., Stgt. 1977, 91 S.
- FRENCH, Marilyn: *Meine Zeit in der Hölle. Eine Erinnerung*. (Nach der Krebsdiagnose beginnt der Überlebenskampf der Schriftstellerin M. F.: mit der Krankheit, mit Ärzten und Behörden.) Knaus Vlg., Mchn. 1999¹, 316 S.; US OT: *A Season in Hell; A Memoir*. 1998
- FRIEBEL, Gisela: *Ich habe Krebs. Na und?* Ariane Vlg., Königstein 1996¹⁰, 204 S.
- FRIEBEL-RÖHRIG, Gisela: *Ich habe Krebs und lebe immer noch. Aufgeklärte Menschen leben länger*. Keppler Vlg., Mühlacker 1988, 185 S.
- FULDA, Edeltraut: ... und ich werde genesen sein. (Autobiographie einer Frau, die in Lourdes von der unheilbaren Krankheit Krebs geheilt wurde.) Zsolnay Vlg., Wien 1983, 372 S.
- GILLESPIE, Joanne: *Joanne, eine 9jährige besiegt den Krebs*. (Aufzeichnungen der 9jährigen, die trotz zweier Operation wegen eines Gehirntumors die Hoffnung nie verlor.) Bastei Lübbe TB 61179, Berg.-Gladb. 1990, 1991⁵, 79 S.; engl. OT: *Brave Heart*. (o.J.)
- GOLDMANN-POSCH, Ursula: *Der Knoten über meinem Herzen*. (Ich weiß nicht, ob ich geheilt bin, aber ich bin von vielem geheilt.) Blessing Vlg., Mchn. 2000, 414 S.
- GREALY, Lucy: *Mein Gesicht ist meine Seele. Eine Frau bewältigt die Folgen ihrer frühen Krebskrankheit*. Knaur TB 75044, 1995¹, 234 S.; US OT: *Autobiography of a Face*. (o.J.)
- GUSSMANN, Renate: *Todessehnsucht und Lebensgier. Aufzeichnungen einer krebskranken Ärztin*. Fischer TB 3272, Ffm 1989, 112 S.
- HEYST, Ilse von: *Das Schlimmste war die Angst. Geschichte einer Krebserkrankung*. (Die Kinderbuchautorin beschreibt ihre Krise Krebs.) Fischer TB 3902, Ffm 1982, 158 S.
- HIELSCHER, Liane: *Ein Star wollte ich werden, ich wurde ein Mensch. Leben mit Krebs*. (Als Theater- und Fernsehschauspielerin hat sie sich in die Herzen ihrer Zuschauer gespielt. Durch die Diagnose Krebs ändert sich alles. Doch es gelingt ihr, eine neue, intensive Lebensform zu finden.) Nymphenburger Vlgs.-Anst., Mchn 2000, 192 S., ill.
- HOLST, Ellen: *Auf irgendeine Weise bin ich sehr glücklich. Tagebuch einer Krebspatientin*. Cosmos Vlg., Muri bei Bern 1994, 187 S.; dän. OT: *At de med værdighed*. (o.J.)
- KLEIN, Norma: *Sunshine oder das letzte Glück*. (Nach dem Tonbandtagebuch der 20jährigen krebskranken Journalistin für ihre 2jährige Tochter.) Eugen Salzer Vlg., Heilbronn 1978, 240 S.; rororo TB 4673, Rb. 1981, 183 S.; US OT: *Sunshine*. NY 1974
- LAAR, Cornelia van: *Krise und Krebs als Chance fürs Leben. So finde ich mein Juwel*. Vlg. Frieling, Bln. 1999¹, 160 S.
- LEE, Laurel: *Wenn du durchs Feuer gehst, sollst du nicht brennen*. (Die junge Laurel wird vom Krebs – Hodgkinscher Krankheit – überfallen, gebiert ein viertes Kind, erleidet Krankheit, Scheidung, Todesgewissheit und schenkt ihren Kindern ihr Tagebuch.) Gerd Mohn Vlg., Gütersloh 1978, 157 S.; US OT: *Walking Through the Fire*. NY 1977
- LEITER, Karin E.: *Die Bibel atmet. Eine lebensnotwendige Begegnung*. Tyrolia Vlg., Innsbruck, Wien 1992³, 128 S.
- LENKER, Christiane: *Krebs greift nicht das Herz an. Mein zweites Leben*. Fischer TB 11623, Ffm 1993¹, 148 S.
- LENKER, Christiane: *Krebs kann auch eine Chance sein. Zwischenbilanz oder Antwort an Fritz Zorn*. (s. K⁸ ZORN, Fritz.) Fischer TB 3288, Ffm 1984, 1990⁵, 1993, 84 S.
- LERNER, Gerda: *Ein eigener Tod*. Campus Vlg., Ffm, NY 1993, 261 S.; engl. OT: *A Death of One's Own*. (o.J.)
- LORDE, Audre: *Auf Leben und Tod. Krebstagebuch*. sub rosa Frauenbuch-Vlg., Bln. 1984, ca. 120 S.; Orlanda Frauen Vlg., Bln. 1994, 204 S., ill.; US OT: *Cancer Journals*. (o.J.)
- MAC PHEE, Rosalind: *Wilde Wasser. Mein Leben mit Brustkrebs*. dtv 36017, Mchn. 1997¹, 253 S.; US OT: *Picasso's Woman*. (o.J.)
- MAL COMES, Heidrun: *Der dunkle Gang. Leben mit Krebs*. Vlg. Neues Leben, Bln. 1993, 199 S.
- MECHTEL, Angelika: *Jeden Tag will ich leben. Ein Krebstagebuch*. S. Fischer Vlg., Ffm 1990, 160 S.; Fischer TB 10874 1993, 159 S.



Betroffene zusammen mit Fachleuten: Männer <5>

BEARISON, David J.: *Keiner spricht mit mir darüber. Krebskranke Kinder erzählen von ihren Erfahrungen*. Droemer Knaur TB 75024, Mchn. 1993¹, 253 S.; US OT: *They Never Want to Tell You*. (o.J.)

COUSINS, Norman: *Der Arzt in uns selbst. Anatomie einer Krankheit aus der Sicht des Betroffenen*. Rowohlt Vlg., Rb. 1981, 189 S.; US OT: *Anatomy of an Illness as Perceived by the Patient*. NY 1979

DRESCHER, Peter: *Montag fange ich wieder an*. (Der Autor lässt einen Jungen, der eine Gehirntumoreoperation hinter sich hat, über sein Schicksal und dessen Bewältigung sprechen.) Ev. Vlgs.-Anst., Bln. (damals Ost-) 1977, 1980², 211 S.

OWEN, Bob: *Das Krebstagebuch der Ärztin Anne Rush*. (Sie schildert ihren leidvollen Weg mit Krebs und die hoffnungsvollen Auswege.) Waldthausen Vlg., Ritterhude 1990, 420 S.; US OT: *The Journal of Anne Rush*. (o.J.)

WÄLDE, Rainer (Hg): *Mit Krebs leben. Betroffene über ihren Alltag nach der Diagnose*. Schulte & Gerth Vlg, Asslar 1998³, ill., 134 S.



Betroffene zusammen mit Fachleuten <6>

BISCHOF, Karen / SENN, Hans-Jörg / RÜFFER, Anne (Hg): *Krebs-Gang. Zwei Schritt vor, einer zurück. Brustkrebs: der lange Weg ins Leben*. (Die Journalistin K. B. schildert 16 Jahre ihres Lebens. Mit medizinischem Kommentar. Haffmanns-Vlg Zürich 1999¹, ill., 301 S.)

KIRSCHNER, Monika: *Leben mit Krebs. Neue Erfahrungen im Umgang mit der Krankheit. Patienten und Ärzte berichten*. vgs Vlg., Köln 1998, 176 S.

KLEMM, Michael / HEBELER, Gerlinde / HÄCKER, Werner (Hg): *Tränen im Regenbogen. Phantastisches und Wirkliches. Aufgeschrieben von Mädchen und Jungen der Kinderklinik Tübingen*. (Beeindruckend, wie präzise die Kinder ihre Situation selbst beschreiben können und wieviel Mut und Lebensfreude aus den Berichten spricht – ohne daß Schreckliches und Bedrohliches ausgespart wird.) Attempto Vlg., Tübingen 1989, 1991¹, 236 S.

8

NEUMAYER, Petra / HALBIG, Konrad: *Ich lebe noch*. (Von der Schulmedizin abgeschrieben. »Unheilbar Kranke« berichten von ihren Siegen über den Krebs: »JOMOL«. Wie es wirkt und warum es keiner kennt. Koha Edition Wendezzeit, Burgrain 1994¹, 128 S.)

PARKER, Merren / MAUGER, David: *Das krebskranke Kind. Hilfe für Eltern und Erzieher*. (Erfahrungen, Gefühle und Probleme betroffener Eltern, die ihre und der Kinder Lernwege aus der Krise Krebs offenlegen.) Otto Maier Vlg., Ravensburg 1982, 144 S.; engl. OT: *Children With Cancer; A Handbook for Families and Helpers*. Casell, London 1979

SCHUCHARDT, Erika / SCHMINCKE, Christian: *Neue Chancen. Längsschnittstudie mit Patienten der TCM-Klinik am Steigerwald*. Video Gerolzhofen / Bln. 2001

9. Multiple Sklerose <27>



Betroffene <18>



<0>



Betroffene: Frauen <11>

AHRENS, Hildegard: *Ist es Schicksal?* (Der lebenslange Kampf gegen den fortschreitenden körperlichen Verfallsprozeß.) Selbst-Vlg. Rompf Druck, 42914 Bad Rothenfelde (o. J.), ca. 1978, 68 S.

BAUER-SEITZ, Vera: *Solange ich atme, hoffe ich. Vom Umgang mit der Krankheit Multiple Sklerose*. Triga Vlg., Gelnhausen 1997 (Bd. 3), 199 S.

DEISS, Elfriede: *Diamant wächst im Dunkel*. (E. D. erkrankt mit 20 an Multipler Sklerose, muß die Berufsausbildung abbrechen, bleibt 3 Jahre bettlägerig und lernt durch ihren



Glauben, mit der unheilbaren Krankheit zu leben.) Christl. Vlgs.-Haus, Stgt. 1980, 1984⁵, 64 S.

GRAHAM, Judy: *Multiple Sklerose und doch nicht verzweifelt*. Hermann Bauer Vlg., Frb. 1983, 187 S.; US OT: o.A.

HAUCH, Gerda: *Der Aufschrei. Warum? Grenz Echo Vlg.*, Eupen 1984, 246 S.

KITTER, Erika: »... und dann nahm ich mir heraus zu leben«. *25 Jahre Multiple Sklerose. Ein Über-Lebens-Bericht*. Radius Vlg., Stgt. 1994, 151 S.

LIPKE, Cordula: *Lauf, so lange du kannst. Bericht über eine Krankheit*. (Die 21jährige schildert den Verlauf ihrer Multiplen Sklerose.) Habbel Vlg., Regensburg 1980, 140 S.

LÜHN, Gisela: *Diagnose MS. Eine MS-Patientin über ihre Erfahrungen mit den »Halbgöttern in Weiß«*. Frieling Vlg., Bln. 1995¹, 63 S.

RUBINSTEIN, Renate: *Sterben kann man immer noch. Notizen einer Krankheit*. Edition Suhrkamp 433, Ffm 1987, 1989², 113 S.; niederl. OT: *Nee heb je*. (o.J.)

SCHLÜTER, Anja: *Wenn du durchs Feuer gehst ...* (Eine junge Frau, die durch Leiden Dankbarkeit gelernt hat und mit Gott versöhnt lebt.) Christl. Vlgs.-Haus, Stgt., 1991, 64 S.

SCHULZ-LÜBKE, Ingrid: *Geschichten von unten. Der Einbruch des Unvorhersehbaren ins Leben. Eine Frau erzählt*. Calwer Vlg., Stgt. 1998, 207 S.

Betroffene: Männer <7>

ABART, Joachim: *Mein Weg aus der multiplen Sklerose. Erfahrungen mit Therapien, die helfen können*. Herder TB 4432, Frb. 1995¹, 217 S.; Lit.Verz. (3 S.)



BURNFIELD, Alexander: *Multiple Sklerose. Ein Erfahrungsbericht*. Fischer Vlg., Stgt., NY 1988, 171 S.; US OT: *Multiple Sclerosis*. (o.J.)

FRANKE, Niels: *Geheilt im Selbstversuch – Hoffnung für Millionen*. Vlg. Bettendorf, Essen, Ebene Reichenau 1996, 249 S.

FRANKE, Niels: *Geschenktes Leben. Multiple Sklerose und Selbstbehandlung eines Arztes. Eins und Eins* Vlg., Mchn. 1991, 136 S.

9

IRELAND, David: *An mein Kind. (13 Briefe nach Tonbandaufzeichnungen eines sterbenden Vaters an sein noch ungeborenen Kind.)* Quell Vlg., Stgt. 1976, 180 S.; US OT: *Letters To An Unborn Child*. Harper & Row, NY 1974

REICHLIN-MELDEGG, Georg: *Therapie Lebensfreude. Ein Multiple-Sklerose-Kranker erzählt sein Leben*. Böhlau Vlg., Wien, Köln, Graz 1986, 251 S.

SCHWEPPENHÄUSER, Ekkehard: *Multiple Sklerose – ein Weg zur Heilung. Eigene Erfahrungen mit einer schubförmigen MS*. Vlg. Die Kommenden, Frb. 1980, 1982², 78 S.; Hermetika-Vlg. Kinsau 1987, 92 S.



Eltern <1>



<0> <0>

Eltern: Mütter <1>

GOTTLOB, Hildegard: *Warum Du, mein Sohn? Die Geschichte einer unheilbaren Krankheit*. Vlg. Haag & Herchen, Ffm 1995, 227 S.



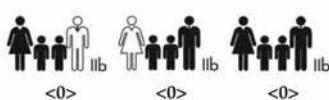
Erwachsene Kinder



<0> <0> <0>



Geschwister <0>



Angehörige / Familie: gemeinsam <0>



Partner <1>



Partner: Frauen <1>

FREUDENBERG, Kurt / FREUDENBERG, Ernhelga: *Die MS und andere Stoffwechselkrankheiten sind heilbar. Heilungsgeschichte eines Wissenschaftlers.* (Die Witwe schreibt über die vom erkrankten Ehemann noch zu seinen Lebzeiten gesammelten Erfahrungen und über seine Auseinandersetzung mit der Schulmedizin.) Reha Vlg., Bonn 1989, 160 S.



Fachleute <5>



9



Fachleute: Frauen <2>

KNAUF, Silke: *Chronische Krankheit. Darstellung der Situation Betroffener am Beispiel Multiple Sklerose.* R. G. Fischer Vlg., Ffm 1990, 181 S.

KÖNIGSDORF, Helga: *Respektloser Umgang.* (Fiktive Begegnung – zwei Frauen in Krisen: Atomphysikerin durch Faschismus, Wissenschaftlerin durch Multiple Sklerose.) Aufbau Vlg., Bln. (damals Ost-) 1986, 200 S.



Fachleute: Männer <3>

KEMM, René: *Coping mit kritischen Ereignissen im Leben Körperbehinderter. Dargestellt am Beispiel Multiple Sklerose.* Edition Schindeler, Heidelberg 1987, 208, S.

KRÄMER, Günter / BESSER, Roland: *Multiple Sklerose: Antworten auf die häufigsten Fragen. Hilfreiche Informationen für Interessierte und Betroffene.* (Die Autoren sprechen über: Beruf, Partnerschaft, Sexualität, Ernährung, Urlaub u.v.a.m.) Trias TB, Stgt. 2000, 159 S.

LIEBSCHER, Fred: *Multiple Sklerose. Eine Krankheit, mit der man leben kann.* K. F. Haug Vlg., Heidelb. 1982, 3 Abb., 115 S.



Betroffene zusammen mit Fachleuten <2>



Betroffene zusammen mit Fachleuten: Männer <1>

MENNINGER, Dieter: *Belügt uns nicht!* (Reportagen: Multiple Sklerose, Krebs, Querschnittslähmung.) Kreuz Vlg., Bln., Stgt. 1978, 166 S.



Betroffene zusammen mit Fachleuten <1>

BISCHOF, Karen / BEER, Serafin / KESSELRING, Jürg / RÜFFER, Anne (Hg): *Auch kleine Schritte führen weiter. Multiple Sklerose – die unfaßbare Krankheit.* (Aufsatzsammlung.) Haffmanns Vlg., Zürich 1999¹, 222 S.

SCHUCHARDT, Erika / SCHMINCKE, Christian: *Neue Chancen.* s. K8^v

10. Psychische Störungen <258>

Angst · Autismus · Borderline-Syndrom · Bulimie/Eß-Brech-Sucht · Magersucht · Depression · Schizophrenie · Multiple Persönlichkeiten · Selbstverletzung · Zwangsverhalten



Betroffene <108>



<0>



Betroffene: Frauen <83>

ALBONICO, Catrin: *Wer verwandelt das erbrochene Brot? Ein Krankheits- und Heilungsbericht zur Bulimarexie (Eß-Brechsucht). Auf der Suche nach Schönheit, Wahrheit, Liebe.* Novalis Vlg., Schaffhausen 1994, 107 S.

ANDERS, Berit: *Ich heiße Berit und habe eine Borderline-Störung. Protokoll einer Selbstfindung.* (Nur durch einen fast übermenschlichen Kampf gegen Sucht, Hoffnungslosigkeit und Depression führt der Weg aus dem inneren Chaos. Betroffene werden sich wiederfinden, Menschen, die mit Erkrankten leben, werden ihr Verhalten besser verstehen.) Walter Vlg., Zürich, Düsseldorf 1999, 117 S.

ANONYMA: *Verführung auf der Couch.* (Die Geschichte einer unbewußten Verführung.) Kora Vlg., Frb. 1988, 190 S.; franz. OT: *Psy-Viol.* (o.J.)

AUGEROLLES, Joëlle: *Mein Analytiker und ich. Tagebuch einer verhängnisvollen Beziehung.* Fischer TB 10401, Ffm 1991, 191 S.; franz. OT: *Mon analiste et moi.* (o.J.)

BANGEL, Sabine: *Für ein bisschen Leben. Agoraphobie – Ausschnitte aus einem Leben mit der Angst.* Principal Vlg., Münster/Westfalen 1998, 290 S.

BEEKEN, Claire / GREENSTREET, Rosanna: *Mein Körper, mein Feind.* (Erst als ihre Freundin daran stirbt, begreift sie, daß sie sich mit dem Hungern selbst bestrafen wollte.) Bastei-Lübbe TB 61422, Berg.-Gladb. 1998¹, 239 S.; engl. OT: *My Body, My Enemy.* (o.J.)

BIELSTEIN, Dagmar: *Von verrückten Frauen. Notizen aus der Psychiatrie.* (Erlebnisbericht einer Betroffenen.) Fischer TB 10261, Ffm 1991, 120 S.

BIJNSDORP, Liz: *Die 147 Personen, die ich bin. Drama und Heilung einer multiplen Persönlichkeit.* (Liz B. leidet an MPS. Schonungslos beschreibt sie ihre traumatischen Jugend-erfahrungen als Opfer des sexuellen Mißbrauchs durch den Vater, ihr Leben mit Ehepartner und 9 Kindern, ihre vielen »Identitäten«, die sie in kaum beschreibbare Grenzsituationen und durch die Welt der Prostitution geführt haben.) Urachhaus Vlg., Stgt. 1996, 308 S.; niederländ. OT: *De 147 personen die ik ben.* (o.J.)

BLAKELY, Mary Kay: *Weckt mich, wenn es vorbei ist.* (Scheinbar ohne Anlaß fällt die Autorin in ein Koma – die Folge einer seelischen Krise. Als sie wieder erwacht, ist sie eine andere.) Bastei Lübbe TB 61201, Berg.-Gladb. 1991, 1991⁴, 368 S.; US OT: *Wake Me When It's Over.* Times Books, NY 1989

BLANTON, Smiley: *Tagebuch meiner Analyse bei Sigmund Freud.* Ullstein TB 3205, Bln. 1976, 128 S.; US OT: *Diary Of My Analysis with Sigmund Freud.* Hawthorn Books Inc., NY (o.J.)

10



Gegliederte Bibliographie Langfristige Krankheiten

SCHWARZ, Jutta Ute: *Gegenseitigkeit. (10 Tagebuchgeschichten. Erfahrungen einer Seelsorgerin an einem Psychiatrischen Landeskrankenhaus.)* Neukirchener Vlg., Neukirchen-Vluyn 1982, 117 S.

WOGGON, Brigitte: *Ich kann nicht wollen! Berichte depressiver Patienten.* Huber Vlg., Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1998¹, 195 S.



Betroffene zusammen mit Fachleuten: Männer <12>

BARNES, Mary: *Meine Reise durch den Wahnsinn. Der berühmte Fall aus Kingsley Hall.* (Aufgezeichnet von M. B., kommentiert von ihrem Psychiater Joseph Berke.) Kindler Vlg., Mchn. 1979, 339 S.; Fischer TB 42203, Ffm 1982, 1989⁹, 382 S.; engl. OT: *Mary Barnes, Two Accounts of a Journey Through Madness.* MacGibbon & Kee, London 1971

BURAK, Carl / REMINGTON, Michele: *Tod in der Wiege. Warum hat Michele Remington ihr Baby umgebracht?* Heyne TB 9792, Mchn. 1996¹, 202 S.; US OT: *The Cradle Will Fall.* (o.J.)

GIESE, Eckhard / KLEIBER, Dieter (Hg): *Im Labyrinth der Therapie. Erfahrungsberichte. Thema: Psychotherapie.* Beltz Vlg., Weinheim, Basel 1990, 273 S.

KEYES, Daniel: *Die Leben des Billy Milligan. Die komplizierte, schockierende und wahre Lebensgeschichte eines Mannes, in dessen Gehirn 24 Persönlichkeiten nebeneinander leben – eine davon ist ein Verbrecher.* Heyne TB 8553, Mchn. 1995², 1999¹⁰, 589 S.; US OT: *Minds of Billy Milligan.* (o.J.)

LAIR, Jacqueline C. / LECHLER, Walther H.: *Von mir aus nennt es Wahnsinn. Protokoll einer Heilung.* Kreuz Vlg., Stgt., Bln. 1983, 1995¹⁰, 321 S.; US OT: *I Exist, I Need, I'm Entitled;* NY 1980

LINDENBERG, Wladimir: *Gespräche am Krankenbett.* (15 Gespräche des »Seelenarztes« mit Betroffenen.) Ernst Reinhardt Vlg., Mchn., Basel 1983, 134 S.; russ. OT: o.A.

MOSER, Tilman (Hg): *Gespräche mit Eingeschlossenen.* Edition Suhrkamp 375, Ffm 1974, 309 S.

PETERS, Christina / SCHWARZ, Ted: *Sagt mir, wer ich bin.* (Die Geschichte einer jungen Frau, deren Ich in fünf Persönlichkeiten gespalten ist.). Heyne Bücher 19; Heyne 2053, Mchn. 1995¹, 222 S.; US OT: *Tell Me Who I am Before I Die.* (o.J.)

S., Ulrike / CROMBACH, Gerhard / REINECKER, Hans: *Der Weg aus der Zwangserkrankung. Bericht einer Betroffenen für ihre Leidensgefährten.* (Ulrike S. schildert die Entstehung ihrer Zwänge und die einzelnen Schritte der Veränderung während der Verhaltenstherapie. Von Therapeuten kommentiert; dazu grundsätzliche Erläuterungen zur Verhaltenstherapie bei Zwangsstörungen.) Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, Zürich 1996, 122 S.

STARK, F.-Michael (Hg): *Ich bin doch nicht verrückt ... Erste Konfrontationen mit psychischer Krise und Erkrankung.* (Aufsatzsammlung). Psychiatrie-Vlg., Bonn 1997¹, ill., 239 S.

WENDELER, Jürgen: *Autistische Jugendliche und Erwachsene. (Gespräche mit Eltern.)* Beltz Vlg., Weinheim, Basel 1984, 181 S.

WULFF, Erich: *Wahninsinslogik. Von der Versteherbarkeit schizophrener Erfahrung. Fallstudie.* Psychiatrie Vlg., Bonn 1995, 210 S.; Lit.Verz. (5 S.)

10



Betroffene zusammen mit Fachleuten <9>

BAKER, Don / NESTER, Emery: *Zurück ins Leben. Die Geschichte einer Depression.* Brunnen Vlg., Basel, Gießen 1986, 1988¹, 172 S.; US OT: *Depression.* (o.J.)

BOCK, Thomas / DERANDERS, J. E. / ESTERER, Ingeborg: *Stimmenreich. Mitteilungen über den Wahnsinn. Versuche der Verständigung von Psychose-Erfahrenen, Angehörigen und Psychiatrie-MitarbeiterInnen im Hamburger Psychose-Seminar.* Psychiatrie Vlg., Bonn 1994⁴; dtv 35092, Mchn. 1995, 257 S., Lit.Verz. (4 S.) – (Deranders ist das Pseudonym f. e. Gruppe.)

ECKSTAEDT, Anita / KLÜWER, Rolf (Hg): *Zeit allein heilt keine Wunden. Psychoanalytische Erstgespräche mit Kindern und Eltern.* Suhrkamp TB, Ffm 1980, 1982², 217 S.

GARTELMANN, Anke / KNUF, Andreas (Hg): *Bevor die Stimmen wiederkommen. Vorsorge und Selbsthilfe bei psychotischen Krisen.* Psychiatrie-Vlg., Bonn 1997, 221 S.; Lit.Verz. (3 S.)



- ISER, Dorothea / KRUSCHEL, Heinz (Hg. für den Pelikan e.V.): *Fluchtwiege. Jerichower Tagebuch*. Impuls Vlg., Magdeburg 1997, ill., Noten, 160, [18] S.
- JOSURAN, Ruedi / HOEHNE, Verena / HELL, Daniel / RÜFFER, Anne (Hg): *Mittendrin und nicht dabei. Mit Depressionen leben lernen*. Haffmanns Vlg., Zürich 1999³, 262 S.
- STELLJES, Eva-Maria / LHOTSKY, Georg (Interviews) / SEDLAK, Franz (Text) / BRAZDA, Kurt (Bilder): *Aufbruch aus der Dunkelheit. Hilfe in der Depression. Eine Dokumentation*. Ibera- und Molden-Vlg., Wien 1997, ill., 125 S.
- TAUSCH, Anne-Marie und Reinhard: *Wege zu uns*. (Das Psychotherapeuten-Ehepaar lässt hier viele Menschen mit ihren Erfahrungen zu Wort kommen.) Rowohlt Vlg., Rb. 1983, 320 S.
- YALOM, Irvin D. / ELKIN, Ginny: *Jeden Tag ein Stück weiter. Die Chronik einer Therapie*. Fischer TB 3251, Ffm 1987, 335 S.; US OT: *Every Day Gets a Little Closer*. (o.J.)

11. Sucht <154>

Abhängigkeit von: Alkohol · Drogen · Nikotin · Medikamenten · Glücksspielen



Betroffene <88>

Betroffene: Frauen <32>

ANDERS, Sonja: *Zwischen Himmel und Hölle. Aufzeichnungen einer Suchtkranken*. Buch-Vlg. Der Morgen, Bln. 1990, 314 S.



BAILY, Faith Coxe: *Auch sie wurden frei*. Telos TB 15, Blaukreuz, Wuppertal, Bern 1980, 112 S.; US OT: *These, Too, Where Unshackled*. Zondervan, Grand Rapids o. J.

BAYER, Ingeborg: *Trip ins Ungewisse*. (Erlebnisse und Erfahrungen einer 17jährigen mit Drogen.) dtv, Mchn. 1975, 1982¹, 107 S.

BRYANT, Lee: *Vom Glas beherrscht ... und endlich frei. Die Lebensgeschichte einer Alkoholikerin*. (Als Adoptivkind hat die Autorin Haß und Ablehnung kennengelernt und beginnt schließlich zu trinken.) Blaukreuz, Bern, Wuppertal 1979, 240 S.; kanad. OT: *The Magic Bottle*. Welch Co. Ltd. Toronto, Ontario (o.J.)

11

GORDON, Barbara: *Ich tanze so schnell ich kann*. (Die preisgekrönte Fernsehproduzentin verliert innerhalb weniger Wochen den Mann, die Karriere, sich selbst. Sie beschreibt ihren Weg von der Valium-Abhängigkeit zur Suchtbefreiung.) rororo TB 5083, Rb. 1983, 311 S.; Kindler Vlg., Mchn. 1985; US OT: *I Am Dancing, as Fast as I Can*. NY 1979

HALVORSEN, Ida: *Harter Asphalt*. (Autobiographie: Karriere als Fixerin und Wege aus der Sucht.) Frauenoffensive Vlg., Mchn. 1987, 288 S.; norweg. OT: *Hard asfall*. (o.J.)

HARWOOD, Diane: *Tee und Tranquillizer*. (Das Protokoll eines alltäglichen Hausfrauen-dramas.) Knaur TB 8032, Mchn. 1986, 176 S.; engl. OT: *Tea and Tranquillizers*. 1981

F., Christiane: *Wir Kinder vom Bahnhof Zoo*. (Das Leben eines drogensüchtigen Mädchens. [Vgl. K11¹ ARNDT, Ralf.] Ein STERN-Buch. Gruner & Jahr, Hbg. 1978, 333 S. 1994³⁸, ill., 324 S.; Dt. Bücherbund, Stgt. 1994, ill., Gruner & Jahr TB ca. 1999

HOLM, Maria J.: *Auf der Suche nach Liebe und Geborgenheit*. Vlg. F. Reinhardt, Basel 1999, 126 S.

HURTER, Constance: *Und ein bißchen glücklich sein*. (Von der langsam Gewöhnung bis zur Sucht.) Oncken Vlg., Wuppertal, Kassel 1981, 104 S.

JÄNICKE, Christa: *Mein Leben musste warten. Der Weg einer trockenen Alkoholikerin*. dtv 30474, Mchn. 1995¹, 230 S.

JOACHIM, Doris J.: *Entzug. Oder die Angst vor der Angst*. Feministischer Buch-Vlg.,



Behinderungen <372>

12. Geistige Behinderung <92>



Betroffene <0>



<0> <0> <0>



Eltern <68>



Eltern: Mütter <44>

ACHILLES, Ilse: *Was macht Ihr Sohn denn da? Geistige Behinderung und Sexualität.* (I. A., Mutter eines behinderten Sohnes, war völlig unvorbereitet, als seine Pubertät sie mit prekären Fragen konfrontierte. Auf diesem Hintergrund schrieb sie diesen Ratgeber für Eltern, Lehrer und Betreuer, aber auch für Ärzte, Psychologen und Juristen.) Piper TB, Mchn., Zürich 1990, 149 S.

AICHER-SCHOLL, Inge: *Eva. Weil du bei mir bist, bin ich nicht allein.* Direkt-Vlg., Riedhauen 1996, 1997², ill., 113 S.

BOSTON, Sarah: *Mein Sohn Will. Bericht über ein mongoloides Kind.* Éditions Trèves, Trier 1982, 88 S.; engl. OT: *Will, My Son.* Pluto Press Ltd., London 1981

BUCK, Pearl S.: *Geliebtes, unglückliches Kind.* (Die Mutter, Schriftstellerin und Nobelpreisträgerin [1938] über ihr hirngeschädigtes Kind.) Zsolnay Vlg., Wien, Hbg. 1952, 96 S.; Heyne TB 01/6239, Mchn. 1983; US OT: *The Child Who Never Grew.* (o.J.)

BUCK, Pearl S.: *Mein Leben – meine Welten.* (Autobiographie.) Bastei Lübbe TB 61009, Berg.-Gladb. 1976, 350 S.; US OT: *My Several Worlds.* (o.J.)

BUCK, Pearl S.: *Zuflucht im Herzen.* (Die Mutter eines geistig behinderten Kindes berichtet über die Bewältigung ihrer Einsamkeit.) Droemer Knaur TB 1010, Mchn. 1983, 153 S.; US OT: *A Bridge for Passing.* (o.J.)

CRAIG, Mary: *Bitterer Segen.* (Die englische Journalistin muß die Wahrheit begreifen lernen: Zwei ihrer Kinder sind schwer geistig behindert.) St. Benno Vlg., Lpz., 111 S.; engl. OT: *Blessings.* Hodder & Stoughton, London 1979

DESSAU, Anne: *Engel mit einem Flügel.* (Die Geschichte ihres Sohnes Udo, der geistig und körperlich behindert ist.) Reiher Vlg., Bln. 1991, 156 S.

DREYER, Petra: *Ungeliebtes Wunschkind. Eine Mutter lernt, ihr behindertes Kind anzunehmen.* Fischer TB 3252 1988, 1991², 116 S.; Fischer TB 11534, Ffm, 1993³, 116 S.

EGLI, Barbara: *Cordelia mit Handicap. Tagebuchaufzeichnungen im Leben meiner behinderten Tochter.* Pendo Vlg., Zürich 1995, 126 S.

FRAAS, Christine: *Leben mit Hermine.* UNZ-Vlgs.-GmbH, Erfurt 1996¹, ill., 194 S.

FREDÉT, Francine: *Trotzdem gebe ich mein Kind nicht auf. Leben mit einem geistig behinderten Kind.* Matthias-Grünewald-Vlg., Mains 1980, 160 S.; franz. OT: *Mais, Madame vous êtes la mère ...* Paris 1979

FRIEDEL, Karola: *Oft genügt ein kleines Lächeln. Schöne und traurige Zeiten mit einem Sorgenkind.* Herder, Frb. 1991, 169 S.

FRITZE-EGGIMANN, Ruth: *Du bist mir anvertraut. Selbst-Vlg.*, Ev. Frauenarbeit in der Pfalz (o.J., ca. 1968)

FRITZE-EGGIMANN, Ruth: *Ich habe viele Freunde.* Selbst-Vlg., Ev. Frauenarbeit in der Pfalz 1972, 32 S.

GEPPERT, Roswitha: *Die Last, die du nicht trägst.* (Eine Mutter schreibt über ihren geistig behinderten Sohn, der durch eine zu später erkannte Stoffwechselstörung – Phenylketonurie – schwerstgeschädigt ist.) Mitteldt. Vlg., Halle 1978, 1986², 315 S.



- GOLLNER, Anna: *Christine*. (Die Geschichte ihrer mongoloiden Tochter.) Jungbrunnen Vlg., Wien 1982, 87 S.
- HAN SU-YIN: *Nur durch die Kraft der Liebe. Ein Bericht*. (Die chinesische Schriftstellerin und Ärztin schreibt über eine zu spät erkannte Hirnhautentzündung bei ihrem erwachsenen Stiefsohn.) Albrecht Knaus Vlg., Mchn. 1987, 220 S.; OT: o.A. (ca. 1955)
- HÄUSLER, Ingrid: *Kein Kind zum Vorzeigen? Bericht über eine Behinderung*. rororo TB 4524, Rb. 1979, 1990⁹, 134 S.
- KAUFMAN, Sandra Z.: *Für immer mein Kind*. Bastei Lübbe TB 61433, Berg.-Gladb. 1999¹, 300 S.; US OT: o.A.
- KOSELT, Trude: *Matthias – unser mongoloides Kind*. Urachhaus, Stgt. 1987, 164 S.
- LEBÉUS, Angelika Martina: *Liebe auf den zweiten Blick. Eine Mutter und ihr behindertes Kind*. Walter Vlg., Frb. 1989, 1991¹, 263 S.; Bastei-Lübbe TB 61294, Berg.-Gladb. 1993, 263 S.
- LEHMANN, Dorothee: *Dagmar. Der gemeinsame Weg einer Mutter und ihres mongoloiden Kindes zu Reife und Lebensfreude*. Scherz Vlg., Mchn. 1988, 1989², 252 S.; dtv, Mchn. 1991, 1991², 252 S.
- MEYER, Olga: *Das war Martin*. Blaukreuz, Bern 1957, 72 S.
- MIKOLAI, Michaela: *Oliver. Der lange Weg. Leben mit einem Sorgenkind*. Jahn & Ernst Vlg., Hbg. 1999, 112 S.
- MITTERMEIER, Rosi: *Werde ich dich lieben können? Leben mit einem Down-Kind*. Patmos Vlg., Düsseldorf 1994¹, ill., 144 S.
- MUCH, Jacqueline: *Ich möchte mit niemandem tauschen. Leben mit einem behinderten Kind*. Frieling Vlg., Bln. 1998¹, ill., 95 S.
- MÜLLER-GARNN, Ruth: *... und halte dich an meiner Hand. Die Geschichte eines Sorgenkindes*. (Nach einer Hirnhautentzündung.) Echter Vlg., Würzburg 1977, 123 S.
- MÜLLER-GARNN, Ruth: *Das Morgenrot ist weit. Geschichten der Hoffnung*. Echter Vlg., Würzburg 1982, 95 S.
- MÜLLER-GARNN, Ruth: *Wie man durchs Leben stolpert. Die Geschichte, wie ich wurde*. Echter Vlg., Würzburg 1983, 95 S.
- RUPPERT, Johanna: *Mehr als ich erwarten durfte. Auch Behinderte werden erwachsen*. Spee Vlg., Trier 1979, 229 S.
- RUPPERT, Johanna: *Warum gerade ich? Eine Mutter überwindet Resignation und Verzweiflung*. (Ihre Tochter Gabi wurde mongoloid geboren.) Spee Vlg., Trier 1979, 229 S.
- SCHEEL, Karin: *Katrin. Ein Sorgenkind?* Selbst-Vlg., Astridstr. 39, Gütersloh 1979, 229 S.
- SCHLESIGER, Ingrid: *Gott nimmt nicht die Last, er stärkt die Schultern. Mein Leben mit zwei behinderten Kindern*. Matthias-Grünewald-Vlg., Mainz 1987, 151 S.
- SCOTSON, Linda: *Doran – ein Kind lernt leben*. (Kurz nach dem Tod ihres Mannes bringt Linda einen hirngeschädigten Sohn zur Welt, der nach einer jahrelangen Therapie geheilt wird.) Droemer Knaur TB 2350, Mchn. 1987, 336 S.; engl. OT: *Doran; A Child of Courage*. 1985
- SEGAL, Marilyn M.: *Lauf doch, mein Kind!* (Die Mutter eines hirngeschädigten Kindes beschreibt ihre Rolle als Co-Therapeutin.) Hyperion Vlg., Mchn. 1967, 162 S.; US OT: *Run Away, Little Girl!* NY 1966
- SHAVE, Marjorie: *Aus dem Leben eines geistig behinderten Kindes*. Hann. 1961, 57 S.; engl. OT: *The Story of a Backward Child*. (o.J.)
- STEINEBACH, Heike: *Doch die Hoffnung bleibt. Eine Mutter kämpft um ihr krankes Kind*. Saatkorn Edition, Lüneburg 1997, 218 S.
- TAITL-MÜNZERT, Irene: *Jeder hat ein Gesicht. Mit Behinderten Leben*. (Die Mutter eines geistig behinderten Kindes und zugleich Sonderschullehrerin berichtet.) Radius Vlg., Stgt. 1976, 171 S.
- TANGEN, Ragnhild: *Michael. Oncken* Vlg., Haan 1983, 32 S.
- URBAN, Rosemarie: *Ein Leben mit Kevin. Unsere kleine Welt. Ein Buch von Eltern für Eltern. Lebensbericht einer Mutter über ihr geistig behindertes Kind*. Reha-Vlg., Bonn 1997, ill. 78 S.
- VOLLMER-JENSEN, Regina: *Wohin mit Katja?* Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1972, 95 S.



Gegliederte Bibliographie Behinderungen

- MANN, Iris: *Aus der Behinderung ins Leben. Sorgenkinder entfalten ihre Fähigkeit.* rororo TB 7433, Rb. 1981, 94 S.
- SCHUCHARDT, E.: *Schritte aufeinander zu. Soziale Integration durch Weiterbildung.* s. K13^{IV}
- SCHUCHARDT, Erika: *Wechselseitiges Lernen – Wissenschaftliches Kolloquium Weiterbildung.* Dokumentation. BMBW-Schriftenreihe, Bd. 58, Bonn 1988, 136 S.
- SEIFERT, Monika: *Geschwister in Familien mit geistig behinderten Kindern.* (Eine praxisbezogene Studie.) Klinkhardt Vlg., Bad Heilbronn 1989, 127 S.



Fachleute: Männer <9>

- BACH, Heinz: *Die heimlichen Bitten des Peter M.* (Ein fiktiver Dialog zwischen dem Autor und dem ihm nahestehenden Kollegensohn.) Marhold Vlg., Bln. 1985, 71 S.
- BACH, Heinz (Hg): *Familien mit geistig behinderten Kindern. Untersuchungen zur psychischen, sozialen und ökonomischen Lage.* Spiess Wissenschaftlicher Vlg. 1979, ill., XII, 207 S.
- FÜHMANN, Franz / RIEMANN, Dietmar: *Was für eine Insel in was für einem Meer? Leben mit geistig Behinderten.* (Fotozyklus zu einem bisher tabuisierten Bereich im Rahmen einer Diplomarbeit.) Hirnstorff Vlg., Rostock 1985, 150 S.
- KESSLING, Volker: *Tagebuch eines Erziehers.* (Aus dem Leben mit geistig schwerstbehinderten Kindern.) Vlg. Neues Leben, Bln. 1980, 1985⁴, 244 S.
- PETZOLD, Heinz Joachim: *Verstehen und fördern.* (Report über geistig behinderte Menschen.) Ev. Vlgs.-Anst., Bln. (damals Ost-) 1984, 183 S.
- SPANIER, Hans-Peter: *Till-Philipp oder das Recht auf Normalität. Die Integration eines Kindes mit dem Down-Syndrom.* Winter Vlg., Edition Schindele, Heidelb. 1995, ill., 277 S.
- TUCKERMANN, Albrecht: *Down-Kind Andreas. Der Weg eines Heimkindes.* Ernst Reinhardt Vlg., Mchn. 1981, 148 S.
- WERTH, Reinhard: *Hirnwelten. Berichte vom Rande des Bewußtseins.* Beck Vlg., Mchn. 1998, ill., 231 S., Lit.Verz. (6 S.)
- WULF, Hans (Hg): *Kein Anlaß zu kapitulieren.* (Die Ärzte Bethels versuchen, zusammen mit dem Anstaltsleiter, eine Beratungsstelle einzurichten.) Neukirchener Vlg., Neukirchen-Vluyn 1976, 95 S.



Betroffene zusammen mit Fachleuten <7>



<0>

12

Betroffene zusammen mit Fachleuten: Frauen <6>



- AHRENS, Kristin / HANNIG-GRETHLEIN, Beate: *49 Schritte in die Schule. Eine Mutter und eine Lehrerin berichten über die schulische Integration eines behinderten Kindes.* Westkreuz Vlg., Bln., Bonn 1993, ill., 47 S.

EBERT, Dorothee (Hg): *Wer behindert wen? Eltern behinderter Kinder und Fachleute berichten.* Fischer TB 3349, Ffm 1987, 1989², 153 S.

PREKOP, Jirina: »Wir haben ein behindertes Kind.« Eltern geistig behinderter Kinder berichten. Quell Vlg., Stgt. 1979, 172 S.

SCHUCHARDT, Erika: *Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. Studien zur Integrations-Pädagogik (Soziale Integration Bd. 1).* Mit Bibliographie der Biographien seit 1900 von Menschen in Krisen wie Krankheit, Behinderung, Sterben und Tod, Partnerverlust; alphabetisch gegliedert, annotiert. (52 S.) Klinkhardt Vlg., Bad Heilbrunn 1980, 1993³, 225 S.

SCHUCHARDT, Erika: *Weiterbildung als Krisenverarbeitung. Beiträge zur Integrations-Andragogik (Soziale Integration Bd. 2).* Mit Bibliographie der Literatur zur Krisenverarbeitung seit 1900; gegliedert, annotiert (35 S.) Klinkhardt Vlg., Bad Heilbrunn 1980, 1993³, 231 S.



ZEILE, Edith (Hg): *Ich habe ein behindertes Kind. Mütter und Väter berichten.* dtv 10859, Mchn. 1988, 223 S.

Betroffene zusammen mit Fachleuten: Männer <1>

PÖSSL, Josef / MAI, Norbert: *Rehabilitation im Alltag. Gespräche mit Angehörigen Hirngeschädigter Patienten.* Borgmann Vlg., Dortmund 1996, 168 S.



13. Körper-Behinderung <126>



Betroffene <74>



<0>



Betroffene: Frauen <40>

BACH, Katharina: *Geklagt wird nicht und geheult erst nachts.* Selbst-Vlg. Tende Druck, Hammer Straße 152, 48153 Münster 1981, 106 S.

BRÜHLMANN-JECKLIN, Erica: *Irren ist ärztlich.* (Analyse ihrer Krankengeschichte [Muskelkrankung].) Fischer TB 3269, Ffm 1990, 144 S.

COHNEN, Elfriede: *Ein Leben wie andere.* (Autobiographie. Amputation.) Eugen Salzer Vlg., Heilbronn 1979, 2253 S.

EARECKSON-TADA, Joni: *Auf neuen Wegen.* (Ehe, Behindertenarbeit und Film.) Schulte & Gerth, Asslar 1989, 1991⁵, 280 S.; US OT: *Choices Changes.* Michigan 1986

EARECKSON-TADA, Joni: *Freundschaft ohne Hindernisse.* (Tips für den Umgang mit Behinderten.) Schulte & Gerth, Asslar 1989, 154 S.; US OT: *Friend-ship Unlimited.* Illinois 1987

EARECKSON-TADA, Joni: *In seiner Hand geborgen. Gottes Kraft im Alltag unseres Lebens.* Schulte & Gerth, Asslar 1991, 360 S.; US OT: *Secret Strength.* Oregon 1988

EARECKSON-TADA, Joni: *Weil er dich liebt. Gottes Gegenwart in Licht und Schatten unseres Lebens.* Schulte & Gerth, Asslar 1990, 1992³, 1999, 279 S.; US OT: *Glorious Intruder.* 1989

EGGLI, Ursula: *Die Zärtlichkeit des Sonntagsbratens.* Selbst-Vlg., Wangenstr. 27, CH-3018 Bern 1986

EGGLI, Ursula: *Herz im Korsett. Tagebuch einer Behinderten.* (Muskelkrankung.) Zytglogge Vlg., Gümlingen, Bern 1988, 1990⁶, 288 S.

FINGER, Anne: *Lebenswert. Eine behinderte Frau bekommt ein Kind.* Fischer TB 10828, Ffm 1993, 191 S.; US OT: *Past Due.* (o.J.)

GEISLER, Helga: *Danke, das kann ich selbst. Wie ich meine Behinderung besiegte.* (Unfallfolge.) Otto Bauer Vlg., Stgt. 1975, 1989⁷, 141 S.

GÖTZ, Hanne Rose: *Eine Lehrerin, geborgen im Rollstuhl. Lebensbericht einer mutigen Frau.* Frieling Vlg., Bln. 1998⁸, ill., 160, [60] S.

HABEGGER, Frieda: *Mathilde, Mathilde ... Ein erfülltes Leben trotz schwerer Behinderung.* Vlg. Haller, Bern 1996¹, 79 S.

HABEL, Luise: *Herrgott, schaff die Treppen ab. Erfahrungen einer Behinderten.* Vorwort Jörg Zink. Kreuz Vlg., Stgt. 1978, 210 S.; dtv 30392, Mchn. 1994, 206 S.

HABEL, Luise: *Ich bring' dir einen Arm voll Leben.* Kösel Vlg., Mchn. 1984, 200 S.; Knaur TB 3965, Mchn. 1989, 1991²

HABEL, Luise: *Ich muß nicht immer stark sein.* Kösel Vlg., Mchn. 1984, 164 S.; Knaur TB 3966, Mchn. 1989

HABEL, Luise: *Sterben heißt leben.* Kösel Vlg., Mchn. 1986, 165 S.

HABEL, Luise: *Umarmen möcht' ich dich. Briefe an einen Therapeuten.* Kösel Vlg., Mchn. 1982, 120 S.; Fischer TB 3299, Ffm 1986, 1990⁸, 134 S.

13



14. Lern-Behinderung <9>



Betroffene <0>



<0> <0> <0>



Eltern <2>



<0> <0> <0>



Eltern: Mütter <2>

TIKKANEN, Märtta: *Aifos heißt Sofia. Leben mit einem besonderen Kind.* rororo TB 5166., Rb. 1992, 1994 (57.-59. Tsd.), 136 S.; finn. OT: *Sofias egen bok.* (o.J.) WILLMANN, Gudrun: *Hilfe, mein Kind ist behindert.* Reha-Vlg., Bonn 1997, ill., 106 S.



Erwachsene Kinder <0>



<0> <0> <0>



Geschwister <0>



<0> <0> <0>



Angehörige / Familie: gemeinsam <0>



<0>



Partner <0>



<0> <0> <0>



Fachleute <3>



<0> <0>

14



Fachleute: Frauen <3>

KLIMMEK, Barbara: *Der liebste Mensch ist ein Tier. Lernbehinderte Schüler über sich, uns und ihre Umwelt.* Selbst-Vlg., Hintergasse 18, 65520 Bad Camberg 1990, 173 S.

KLINGLER, Maria: *Wie eine Puppe, die keiner mag. Ein Kinderschicksal.* (Lernbehinderte Pflegetochter.) Steiger-Vlg., Innsbruck 1983, 1984², 55 S.

MAC CRACKEN, Mary: *Charlie, Eric und das ABC des Herzens. Außenseiter im Klassenzimmer.* (Lern-Behinderung, Verhaltens-Störung.) Scherz-Vlg., Mchn. 1987, Fischer TB 11544 1993; Fischer TB 3273, Ffm 1994, 271 S.; US OT: *Turn-about Children.* (o.J.)



Betroffene zusammen mit Fachleuten <4>

Betroffene zusammen mit Fachleuten: Frauen <1>

KREYE, Ulrike: ... *betroffen: Sonderschüler erzählen*. Freundeskreis der Sonderschule Wetter e. V., Gebrüder-Plitt-Straße 61, Wetter (o.J., ca. 1987)



Betroffene zusammen mit Fachleuten: Männer <2>

KRATZMEIER, Heinrich (Hg): *Behinderte aus eigener und fremder Sicht*. Heidelberger Sonderpädagogische Schriften Bd. 14, Schindele Vlg., Rheinstetten 1980, 73 S.

KRONENBERG, Martin (Hg): *Behindertenschicksale*. Kallmeier Vlg., Wolfenbüttel 1980, 73 S. (Themenhefte Deutsch, Heft 13 mit Lehrerinformation, 32 S.)



Betroffene zusammen mit Fachleuten <1>

ALY, Monika und Götz / TUMLER, Molind: *Kopfkorrektur oder der Zwang gesund zu sein. Ein behindertes Kind zwischen Therapie und Alltag*. Rotbuch TB 240, Bln. 1981, 159 S.



15. Sinnes-Behinderung <112>

Sehbehinderung · Blindheit · Schwerhörigkeit · Gehörlosigkeit/
Taubheit · Taub-Blindheit



Betroffene <68>

Betroffene: Frauen <24>

BLATCHFORD, Claire H.: ...*aber Freitag hält zu mir*. Oncken Vlg., Haan 1985, 112 S.; US OT: *All Alone Except for My Dog Freitag*, 1983



BLAUENSTEINER-STEPHAN, Yvonne: *Das stille Jahr*. (Gedichte.) Kurt Kleber Vlg., Wien 1946, 32 S.

DOMES, Helga I.: *Mein Weg in die Blindheit und zurück*. Diss. Univers. Innsbruck 1957, 169 S.

DYER, Donata: *Strahlende Hoffnung*. (Die mit 6 Jahren erblindete Autorin beschreibt ihren harten Lebensweg durch Schule und Studium bis zur Berufstätigkeit als Ärztin.) Schulze & Gerth, Asslar 1983, 192 S.

FOGELBERG, Täppas: *Bevor es dunkel wird. Geschichte einer Erblindung*. Arche Vlg., Hbg. 1995, Piper TB 2485, Mchn. 1998, 301 S.; schwed. OT: *Blindstyre*. (o.J.)

15

GOLINSKI, Edith: *Der Blick nach innen*. (Sie ist blind.) Kiel (o. Vlg.) 1971, 66 S.

HOCKEN, Sheila: *Emma und ich. Die erstaunlichen Erlebnisse einer blinden jungen Frau mit ihrer klugen Hündin*. M. v. Schröder Vlg., Düsseldorf 1978, 230 S.; Goldmann TB 3984, Mchn. 1981, 236 S.; engl. OT: *Emma and I*. London 1977

HOLDAU-WILLEMS, Gisela: *Hinter Glas. Gehörlos. Mit der Behinderung leben*. Kaufmann Vlg., Lahr 1996', 87 S.

KELLER, Helen: *Die Geschichte meines Lebens*. (H. K. – 1880–1968 – war seit ihrem 2. Lebensjahr blind und gehörlos und wurde doch »gefördert durch ihre Lehrerin Ann Sullivan«. Weltweit bekanntes Beispiel für die Überwindung von schwerster Behinde-



16. Sprach-Behinderung <17>



Betroffene <4>



Betroffene: Frauen <2>

TROPP-ERBLAD, Ingrid: *Katze fängt mit S an: Aphasie oder der Verlust der Wörter*. Fischer TB 3293, 1985, 1990²; Fischer TB 12397, Ffm 1994, 99 S.; schwed. OT: *Katt börjar på S*. Stockholm 1982

WHITEHOUSE, Elisabeth: *Zu leben ist uns aufgetragen*. (Nach einem Schlaganfall: Lähmung, Gedächtnisverlust, Sprachstörung.) Oncken Vlg., Haan 1985², 152 S.; US OT: *There's Always More*. 1968



Betroffene: Männer <2>

DIRKS, Walter: *Der singende Stotterer*. (Autobiographische Texte.) Kösel Vlg., Mchn. 1983, 202 S.

MICKELEIT, Bruno: *Ein Aphasiker erlebt seine Rehabilitation. Erfahrungen nach einer Hirntumor-Operation und Halbseitenlähmung*. Reha Vlg., Bonn 1986, 1987², 1994⁴, 174 S.



Eltern <1>



<0> <0>



Eltern: Väter <1>

HILL, Archie: *Eine Welt aus Liebe. Geschichte einer Familie*. (Aufzeichnungen eines Stiefvaters über die sich stetig vertiefende Beziehung zu seinem gelähmten und sprachbehinderten Sohn.) Herder, Frb. 1978, 111 S.; engl. OT: *Closed World of Love*. London 1976



Erwachsene Kinder <0>



<0> <0> <0>



Geschwister <0>



<0> <0> <0>

16



Angehörige / Familie: gemeinsam <0>



<0>



Partner <1>



Partner: Frauen <1>

BACHER, Ingrid: *Das Paar. Erzählung.* (Martin hat bei einem Autounfall die Sprache verloren. Die Liebe seiner Partnerin befähigt ihn, diese Herausforderung anzunehmen.) Vlg. Hoffmann & Campe, Hbg. 1981, 235 S.



Fachleute <10>



Fachleute: Frauen <3>

CARSTEN, Catarina: *Wie Thomas zum zweiten Mal sprechen lernte.* (Dr. Martin Schwartz und seine Arbeit mit Stotternern.) Herder, Wien 1985, 121 S.

HAYDEN, Torey L.: *Jadie. Das Mädchen, das nicht sprechen wollte.* (Die Heilung eines an psychisch bedingter Stummheit leidenden Mädchens.) Goldmann Vlg., Mchn. 1991; Goldmann TB 12480, Mchn. 1993, 316 S.; US OT: *Ghost Girl.* (o.J.)

HAYDEN, Torey L.: *Kevin. Der Junge der nicht sprechen wollte.* Scherz Vlg., Mchn. 1985, 320 S.; Fischer TB 3253, Ffm 1988, 1991⁷, 279 S.; US OT: *Murphy's Boy.* (o.J.)



Fachleute: Männer <6>

FELDENKRAIS, Moshe: *Abenteuer im Dschungel des Gehirns. Der Fall Doris.* (Die Geschichte der Therapie einer 60jährigen Frau, die eines Morgens mit schweren Sprachstörungen aufwacht.) Suhrkamp TB 663, Ffm 1981, 100 S.; US OT: *The Case of Doris.* (o.J.)

HARTMANN, Boris: *Mutismus. Zur Theorie und Kasuistik des totalen und elektiven Mutismus.* Edition Marhold, Wissenschafts-Vlg. Spiess, Bln. 1991, 142 S.

LENZ, Siegfried: *Der Verlust. Roman.* (Erst nach einer schweren Lebenskrise – der Fremdenführer Ulrich Martens verliert nach einem Hirnschlag die Sprache – können er und seine Freundin Nora ihre Unfähigkeit zur Bindung überwinden.) Hoffmann & Campe, Hbg. 1981; dtv 10364, Mchn. 1985, 233 S.

MIDDELDORF, Volker: *Komm doch aus dem Schweigen. Sprachliche Handicaps und ihre erfolgreiche Behandlung.* Vlg. der Gesundheit, Bln. 1999, 304 S.

ROTHER, Thomas: *Das plötzliche Verstummen des Wilhelm W.* (Ein Journalist erleidet den Verlust seiner Sprache.) Scherz Vlg., Mchn. 1981, 207 S.

WALTER, Otto F.: *Der Stumme. Roman.* (Seit seine Mutter – vom Vater verschuldet – ums Leben kam, ist Loth stumm ...) Kösel Vlg. 1959¹; rororo TB 12639, Rb. 1990, 184 S.



Fachleute: gemeinsam <1>

BIRCHMEIER, Annette K. / BUCHER, Daniel W.: *Schlagseite.* (Hg. v. d. Schweizerischen AG für Aphasie) Crea Vlg., Wetzikon 1996, 164 S.





Betroffene zusammen mit Fachleuten <1>



Betroffene zusammen mit Fachleuten <1>

HILDEBRAND, Maike / KOWALCZYK, Charly: *Wenn ich fließend sprechen könnte. Lebensgeschichten von Stotternden*. Vlg. Schulz & Kirchner, Idstein, 159 S.

17. Verhaltens-Störung <17>



Betroffene <0>



<0> <0> <0>



Eltern <1>



<0> <0>



Eltern: Mütter <1>

HOMUTH, Kirsten: *Ernährungsumstellung – eine Chance für mein hyperaktives Kind. Ein Erfahrungsbericht*. (K. H. beschreibt die unzähligen Therapieversuche, Erfolge, Rückschläge und schließlich auch den Weg, der für ihren Sohn erfolgreich ist: die Rotationsdiät. Vorangestellt: Hintergründe.) Pala Vlg., Darmstadt 1999, 171 S.



Erwachsene Kinder <0>



<0> <0> <0>



Geschwister <0>



<0> <0> <0>

17



Angehörige / Familie: gemeinsam <0>



<0>



Partner <0>



Fachleute <15>



Fachleute: Frauen <11>

CRAIG, Elinor: *Endlich weißt du, was ich meine. Verhaltensgestörte Kinder finden Freundschaft und Vertrauen.* Droemer Knaur TB 75033, Mchn. 1993¹; US OT: *P.S. Your Not Listening.* (o.J.)

CRAIG, Elinor: *Ich wünsche mir, daß du mich liebst. Eine Lehrerin kämpft für die Zukunft verhaltensgestörter Kinder.* Droemer Knaur TB 75032, Mchn. 1994¹, ill., 295 S.; US OT: *If We Could Hear the Grass Grow.* (o.J.)

HAYDEN, Torey L. / MAC CRACKEN, Mary / PARK, Clara C.: *Elly, Bo und Lovey meistern ihr Schicksal.* (Dreifachband.) Droemer Knaur TB 2352, Mchn. 1987, 252, 157, 255 S.; US OT: o. A.

HAYDEN, Torey L.: *Bo und die anderen.* (4 benachteiligte, verhaltensgestörte Kinder finden durch ihre Lehrerin einen Platz in der Gesellschaft.) Scherz Vlg., Mchn., 1982; Droemer Knaur TB 2329, Mchn. 1985, 252 S.; US OT: *Somebody Else's Kids.* 1981

HAYDEN, Torey L.: *Sheila. Der Kampf einer mutigen jungen Lehrerin um die verschüttete Seele eines Kindes.* Scherz Vlg., Mchn., 1981¹; dtv 10223, Mchn. 1984, 1996¹⁵, 253 S.; US OT: *One Child.* 1981 (zu Sheila: s. a. K2^{IV} HAYDEN, T. L.)

HAYDEN, Torey: *Kein Kind wie alle anderen.* (Eine Lehrerin verhilft mit ihren ungewöhnlichen, vom Herzen diktierten Methoden »ihren« Kindern zu besseren Lebenschancen.) Goldmann TB 12706, Mchn. 1996, 349 S.; US OT: *Just Another Kid.* (o.J.)

HERTZOG, Gila / BARNEA-BRAUNSTEIN, Rachel: »*Berochim ...*« (Berochim ist eine Schule für seelisch gestörte Kinder.) Ernst Reinhardt Vlg., Mchn. 1980, 290 S., hebräi. OT: »*Berochim.*« (o.J.)

JURGENSEN, Gerda: *Die Schule der Ungeliebten. Als Kindertherapeutin bei Bruno Bettelheim.* (s. a. K17^{IV}, K1^{IV} BETTELHEIM, B.) Piper Vlg., Mchn. 1976, 277 S.; franz. OT: o.A.

MAC CRACKEN, Mary: *Lovey. Die Therapie eines schwierigen Kindes.* Scherz Vlg., Mchn. 1977, 235 S.; Droemer Knaur TB 0779, Mchn. 1981, 160 S.; Fischer TB 3274, 1993 (16.–17. Tsd.), 159 S.; US OT: *Lovey.* (o.J.)

MONNONI, Maud: *Ein Ort zum Leben. Die Kinder von Bonneuil, ihre Eltern und ihr Betreuerteam.* Syndikat Autoren- und Vlg.-Ges., Ffm 1978, 296 S.; franz. OT: *Un lieu pour vivre. Les enfants de Bonneuil, leurs parents et l'équipe des >soignants<.* (o.J.)

PREKOP, Jirina: *Hättest du mich festgehalten ... Grundlagen und Anwendungen der Festhaltertherapie.* Kösel Vlg., Mchn. 1989, 1991⁴, 354 S.

SCHUCHARDT, E.: *Schritte aufeinander zu. Soziale Integration durch Weiterbildung.* s. K13^{IV}
SCHUCHARDT, Erika: *Wechselseitiges Lernen s.* K12^{IV}

Fachleute: Männer <3>

BETTELHEIM, Bruno / KARLIN, Daniel: *Liebe als Therapie.* (Gespräche über das Seelenleben des Kindes.) Piper TB 257, Mchn. 1986, 1989⁵, 256 S.; US OT: o.A.

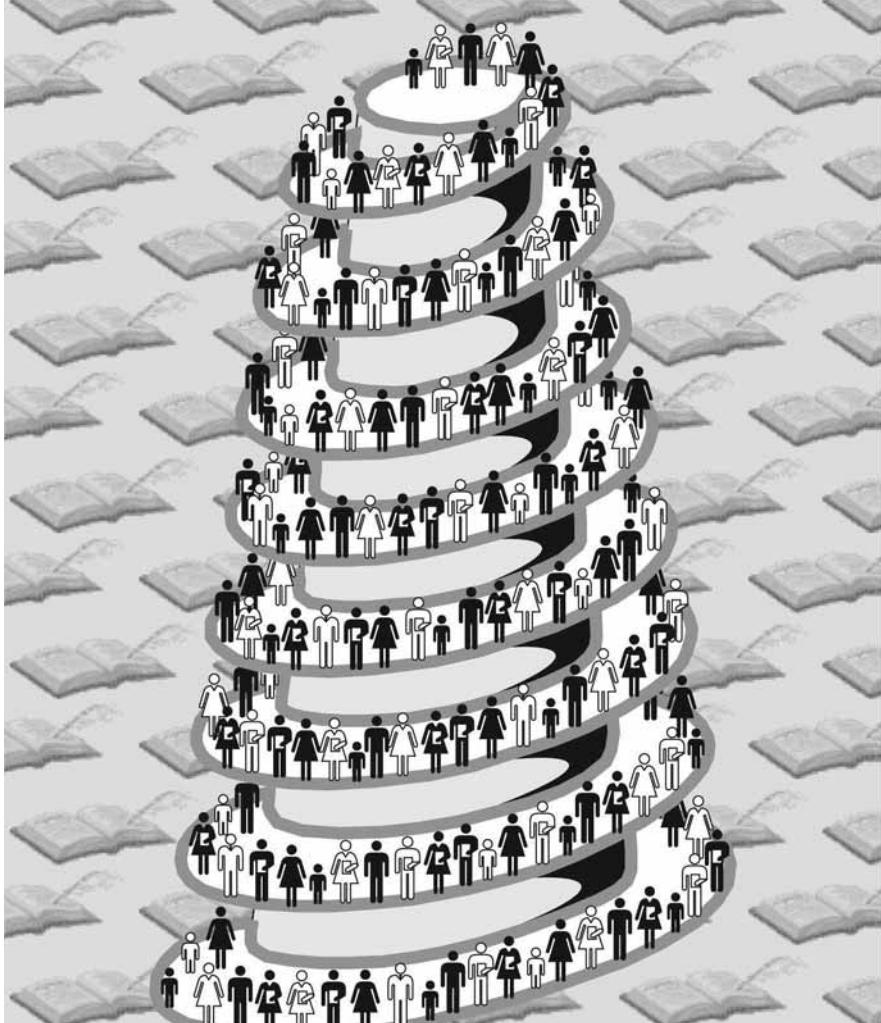
BETTELHEIM, Bruno: *Liebe allein genügt nicht. Die Erziehung emotional gestörter Kinder.* (Seelische Störungen bei Großstadtkindern sind heute nahezu »normal« – Signal zur Entwicklung neuer Erziehungsmethoden, die den Kindern das Hineinwachsen in unsere komplexe Welt erleichtern.) Klett Cotta Vlg., Stgt. 1997, 378 S.; US OT: o.A.

BETTELHEIM, Bruno: *So können sie nicht leben. Die Rehabilitation emotional gestörter Kinder.* (Klett Cotta Vlg., Stgt. 1973, 477 S.; dtv 15007, Mchn. 1986; US OT: *Truants From Life; The Rehabilitation of Emotionally Disturbed Children.* 1964





SPIRALE – SYMBOL DER SEELENREISE Spiral-Weg der Auto-/Biographen



seit 1900



Biographien Σ 2034

Symbole für die Erzähl-Perspektiven der Biographien



Erika Schuchardt



D. Alphabetisches Autoren- und Titelverzeichnis der über 2000 Lebensgeschichten zur Krisenverarbeitung von 1900 bis zur Gegenwart

Hinweis:

Hinter jedem Buchtitel finden Sie den Buchstaben K mit Nummerierung (K1 – K17) und eine hochgestellte römische Ziffer (I – V). Damit werden das jeweilige Krisenereignis und die Erzählperspektive gekennzeichnet.

Wünschen Sie zu einem Buch nähere Angaben, schlagen Sie bitte die Übersicht über die Krisenereignisse: Gliederung der Bibliographie K1-K17, S. 183, auf.

K1-17 = Krisenereignisse <K 1 bis K 17>

I-V = Erzählperspektive: I Betroffene ,

II Eltern ,

III Partner ,

IV Fachleute ,

V Betroffene zusammen mit

Fachleuten 

Beispiel: PEARL S. BUCK: *Geliebtes, unglückliches Kind.* — K12^{II}.

Aus der Übersicht S. 183 ersehen Sie, daß die Veröffentlichungen zu K12 *Geistige Behinderung* auf S. 280 beginnen. Sie finden dann den gesuchten Verfassernamen unter der Erzählperspektive II = Eltern/Muttera (S. 182) in der alphabetischen Ordnung. 

ABART, Joachim: *Mein Weg aus der multiplen Sklerose. Erfahrungen mit Therapien.* — K9^I
ACHILLES, Ilse.: *Was macht Ihr Sohn denn da?* — K12^{II}

ACHILLES, Ilse: »...und um mich kümmert sich keiner« *Die Situation der Geschwister behinderter Kinder.* — K1^{IIb}

ACKERMANN, Michael: *Rocky. Der Mann mit der Maske.* — K1^{IV}

ADAIR, Katherine: *Mama, ich will nicht sterben. Mein Kind hat Leukämie.* — K8^{II}

ADAM, Marianne / SALOMON, Ella: *Was wird der Morgen bringen? Zwei Jüdinnen überleben Auschwitz und finden zum Glauben an Jesus Christus.* — K5^I

ADJEI, Karin: *Diagnose: Unheilbarer Krebs. Wie ich meine Krankheit besiegte.* — K8^I

ADLER, Hans G.: *Auschwitz. Zeugnisse und Berichte.* — K5^V

A

**A**

- AEBI, Elisabeth:** *Soteria im Gespräch. Alternative Schizophrenenbehandlung.* — K10^{IV}
- AFFINATI, Eraldo:** *Ein Weg der Erinnerung – von Venedig nach Auschwitz.* — K5^{IIa}
- AFKHAM, Mahnaz:** *Leben im Exil. Frauen aus aller Welt.* — K5¹
- AHRENS, Hildegard:** *Ist es Schicksal?* — K9¹
- AHRENS, Kristin / HANNIG-GRETHLEIN, Beate:** *49 Schritte in die Schule. Eine Mutter und eine Lehrerin berichten über die schulische Integration eines behinderten Kindes.* — K12^V
- AICHER-SCHOLL, Inge:** *Eva. Weil du bei mir bist, bin ich nicht allein.* — K12^{II}
- AINLEY, Rosa:** *Ich hab' ihr nie gesagt, daß ich sie liebe. Töchter erleben den Tod ihrer Mutter.* — K3^{IIa}
- AL-ANON-FAMILIENGRUPPEN:** *Sexualität und Nähe in der Beziehung zu einem Alkoholiker.* — K11^{IIc}
- ALBERTZ, Hubert:** *Ingo und doch angenommen.* — K12^{II}
- ALBONICO, Catrin:** *Wer verwandelt das erbrochene Brot? Ein Krankheits- und Heilungsbericht zur Bulimarexie.* — K10¹
- ALBRECHT, Anneliese:** *Denn alles Leben ist wie Gras. Wie eine Mutter Leiden und Sterben ihrer Tochter erlebte.* — K8^{II}
- ALBRECHT, Anneliese:** *Fühlen, was Leben ist. Wie der Tod der Tochter das Leben einer Mutter veränderte.* — K3^{II}
- ALERAMO, Sibilla:** *Una donna. Geschichte einer Frau.* — K1¹
- ALI, Miriam / WAIN, Jana:** *Hinter dem Schleier aus Angst und Tränen. Eine Mutter kämpft um ihre Töchter, die in den Jemen verkauft wurden.* — K4^{II}
- ALIZADEH, Parvaneh:** *Schaut gut hin! Das ist echt: Erfahrungen einer politischen Gefangenen in Gefängnissen der Islamischen Republik Iran.* — K5¹
- ALLENDE, Isabel:** *Paula. Autobiographischer Roman.* — K1^{II}
- ALRABAA, Sami:** *Saudi-Arabien. Die Tyrannie der tausend Prinzen. Vom Leben in der Rechtslosigkeit.* — K5¹
- ALY, Monika und Götz / TUMLER, Molind:** *Kopfkorrektur oder der Zwang gesund zu sein. Ein behindertes Kind zwischen Therapie und Alltag.* — K14^V
- AMÉRY, Jean:** *Hand an sich legen. Diskurs über den Freitod.* — K3¹
- AMÉRY, Jean:** *Jenseits von Schuld und Sühne.* — K5¹
- AMMANN / BACKOFEN / KLATTENHOFF:** *Sorgenkinder – Kindersorgen. Behindert werden, behindert-sein als Thema in Kinder- und Jugendbüchern.* — K1^{IV}
- AMMASSARI, Verena:** *Komm, wir fangen noch mal von vorne an. Eine Ehe in der Zerreißprobe.* — K11^{III}
- ANDERS, Berit:** *Ich heiße Berit und habe eine Borderline-Störung.* — K10¹
- ANDERS, Gisa:** *Eine Fantasie guckt aus dem Fenster. Wie ein autistischer Junge geheilt wurde.* — K10^{II}
- ANDERS, Renate:** *Grenzübertritt. Eine Suche nach geschlechtlicher Identität.* — K1¹
- ANDERS, Sonja:** *Zwischen Himmel und Hölle. Aufzeichnungen einer Suchtkranken.* — K11¹
- ANDERSEN, Sigrid:** *Herzalarm. Beruflicher Druck – persönliche Konflikte.* — K1¹
- ANDERSON, Greg:** *Der Krebs-Überwinder. Eine unglaubliche Reise zur Heilung.* — K8¹
- ANISSIMOV, Myriam:** *Primo Levi. Die Tragödie eines Optimisten.* — K5^{IV}
- ANONYM:** *Eine männliche Braut. Aufzeichnungen eines Homosexuellen.* — K1¹
- ANONYMA:** *Verführung auf der Couch.* — K10¹
- ANSTEDT, Sera:** *Alle meine Freunde sind verrückt. Aus dem Leben eines schizophrenen Jungen. Bericht einer Mutter.* — K10^{II}
- APPLEMAN, Alicia:** *Alicia. Überleben, um Zeugnis zu geben.* — K5¹
- ARENS, Miriam:** *Übergabe im Hospiz. Ich begleite Sterbende und deren Angehörige.* — K3^{IV}
- ARETZ, Bernd:** *Annäherungen. Meine ersten 10 Jahre im Zeichen von Aids.* — K6¹
- ARMES, Jay J. / NOLAN, Frederick:** *Das wachsamste Auge der Welt. So lebt und arbeitet der Privatdetektiv Jay. J. Armes.* — K13¹
- ARNDT, Bettina:** *Am Ende der Liebe steht die Liebe. Geschichte einer nicht vollzogenen Trennung.* — K1^{III}
- ARNDT, Ina:** *Frauenverfolgung und -widerstand.* — K5^{IV}
- ARNDT, Ralf:** *Spiegelbilder – Eine Antwort auf die Kinder vom Bahnhof Zoo.* — K11¹



- ARNOLD, Susanne:** *Eros über dem Abgrund. Schizophrenie als Schicksal?* — K10^{IV}
- ARTERBURN, Jerry und Steve:** *Jerry – ein Christ hat Aids.* — K6^{lb}
- ATKINSON, Sandy A. / MARKEL, Jan:** *Sklavin meiner Wünsche.* — K11^v
- ATWOOD, Margaret:** *Die eßbare Frau. Roman.* — K10^{IV}
- ATWOOD, Margaret:** *Verletzungen. Roman.* — K6^{IV}
- AUCOUTURIER, Bernard / LAPIERRE, André:** *Bruno. Bericht über eine psychomotorische Therapie bei einem zerebral geschädigten Kind.* — K13^{IV}
- AUFFENBERG, Claudia:** *Begegnungen mit dem Sterben.* — K3^{IV}
- AUGEROLLES, Joëlle:** *Mein Analytiker und ich. Eine verhängnisvolle Beziehung.* — K10^l
- AUGUSTIN, Ernst:** *Raumlicht. Der Fall Evelyne B.* — K10^l
- AURAS, Sonja:** *Ich bin Ärztin und HIV-positiv.* — K6^l
- AVENARIUS, Elisabeth:** *Tolbilha. Eine blinde Indianerin rettet ihr Dorf.* — K15^v
- AXLINE, Virginia M.:** *Dibs. Die wunderbare Entfaltung eines menschlichen Wesens.* — K10^{IV}
- AXT, Renate:** *Und wenn du weinst, hört man es nicht. Frauenschicksale hinter Gittern.* — K5^{IV}
- AYIM, May:** *Grenzenlos und unverschämt.* — K5^l
- B., Bill:** *Ich bin Bill und eßsüchtig. Ein Weg zur dauerhaften Genesung. Anonymous. Zwölf und Zwölf* Vlg., Oberursel 1998 (3. überarb. Aufl.), 256 S.; amerikan. Originalt: *Compulsive Overeater.* (o.J.) — K10^l
- B., Monika / JÄCKEL, Karin:** *Ich bin nicht mehr eure Tochter. Die wahre Geschichte eines Mädchens, das jahrelang in der Familie sexuell missbraucht wurde.* — K2^{ll}a
- BACH, Heinz:** *Die heimlichen Bitten des Peter M.* — K12^{IV}
- BACH, Heinz:** *Familien mit geistig behinderten Kindern.* — K12^{IV}
- BACH, Katharina:** *Geklagt wird nicht und geheult erst nachts.* — K13^l
- BACH, Ulrich:** *Boden unter den Füßen hat keiner.* — K13^l
- BACH, Ulrich:** *Kraft in leeren Händen.* — K13^l
- BACH, Ulrich:** *Millimeter-Geschichten. Texte zum Weiternachen.* — K13^l
- BACH, Ulrich:** *Vollmarsteiner Rasiertexte. Notizen eines Rollstuhlfahrers.* — K13^l
- BACHER, Ingrid:** *Das Paar.* — K16^{lll}
- BAGANZ, André:** *Lebenslänglich Baulzen II. Als Farbiger in der DDR.* — K5^l
- BAILY, Faith Coxe:** *Auch sie wurden frei.* — K11^l
- BAI-PFEIFER, Ruth:** *Behinderte leben! Als Eltern von behinderten Kindern den Alltag bewältigen.* — K12^{ll}
- BAKELS, Floris B.:** *Nacht Und Nebel.* — K5^l
- BAKER, Don / NESTER, Emery:** *Zurück ins Leben. Geschichte einer Depression.* — K10^{IV}
- BALLHORN, Franz:** *Die Kelter Gottes. Tagebuch eines jungen Christen.* — K5^l
- BALSEN, Werner u.a.:** *Ohne Arbeit geh'ste kaputt.* — K1^{IV}
- BANGEL, Sabine:** *Für ein bisschen Leben. Agoraphobie.* — K10^l
- BAPPERT, Liesel.:** *Der Knoten. Arzt-Patienten-Verhältnis am Beispiel Brustkrebs.* — K8^l
- BARASCH, Marc I.:** *Ich suchte meine Seele und wurde gesund.* — K8^l
- BARNES, Mary:** *Meine Reise durch den Wahnsinn.* — K10^{IV}
- BARRON, Judy und Sean:** *Hört mich denn niemand? Eine Mutter und ihr Sohn erzählen, wie sie gemeinsam den Autismus besiegt.* — K10^{llc}
- BARTELS, Anke M.:** *Mein Kind ist so und nicht anders. Die Mutter einer lesbischen Tochter erzählt.* — K1^{ll}
- BARTHOLOMÄUS, Lore:** *Ich möchte an der Hand eines Menschen sterben.* — K3^{IV}
- BARTOSZEWSKI, W.:** *Schwarze Jahre. Zeugen des Holocaust erinnern sich.* — K5^l
- BARTOSZEWSKI, Wladyslaw:** *Das Warschauer Ghetto – wie es wirklich war.* — K5^l
- BARTZOK, Marianne:** *Sexualpädagogische Materialien für die Arbeit mit geistig behinderten Menschen.* — K12^{IV}
- BARZ, Rolf (Häftling Nr. 1222):** »*Die weiße Schmach.« Ein Erlebnisbuch.* — K5^l
- BASS, Ellen / KAUFMAN, Kate:** *Wir lieben, wen wir wollen. Selbsthilfe für lesbische, schwule und bisexuelle Jugendliche.* — K1^{IV}
- BASSLER, Margit / SCHINS, Marie Therese:** »*Warum gerade mein Bruder?«* — K3^v
- BATES, Carolyn M. / BRODSKY, Anette M.:** *Eine verhängnisvolle Affäre oder Sex in the therapy hour.* — K10^v

B

Vielen habe ich zu danken,
für engagiertes Mit-Denken, für kritisches Korrektiv, für
selbstlosen Einsatz:

meiner ersten Kollegin, der Schulleiterin
• Annelie Petersen, Beerenbostel

meinen Universitäts-Kollegen und –Kolleginnen
• Hans Eberwein, Berlin
• Klaus-Peter Edinger, Port Elizabeth/ Rep. Südafrika
• Udo Eilert, Braunschweig
• Wiltrud Gieseke, Berlin
• David und Franz Stachoviak, Leipzig/Giessen
• Regina Keil, Essavira/ Marokko
• Hartwig Oelschläger, Hannover
• Helmut Sagawe, Heidelberg
• Narendra K. Saxena, Agra/Indien; Hawaii/USA
• sowie allen im anhaltenden Diskurs ausdauernden Studierenden.

dem Kommunikations-Graphik-Designer
• Adrean Teske, Hannover
für seine beeindruckende Kreativität

meinem Mitarbeiter-Team im Deutschen Bundestag
• Heinz Jacobs • Dirk Heuer, Bonn/Berlin
• Siegfried und Ilse Nickel, Braunschweig

meinen Beratern in der Deutschen Bibliothek Frankfurt:
• Elisabeth Niggemann • Martin Kunz • Renate Weber

den Fernseh- und Rundfunkanstalten
• ARD • BR • DW • MDR • NDR • SWR • ZDF
für die Abtretung ihrer Rechte

den Leitern des Deutschen Institutes für Erwachsenenbildung Bonn
• Ekkehard Nuissl von Rein • Klaus Meisel
für die Herausgabe dieser 8. überarbeiteten und erweiterten Auflage

und den Kindern meiner jung verstorbenen Schwester Annelie Stegemann
• Thorsten Stegemann, Klinik Bad Kissingen,
• Tanja Stegemann, stud. cand. med., Erlangen
• Christian Stegemann, stud. dent., Kiel
für allzeit kreative wie tatkräftige Begleitung

Erika Schuchardt



Dr. phil. habil.
Erika Schuchardt

Geb. 1940 in Hamburg, Professorin an der Universität Hannover. Zahlreiche Publikationen im In- und Ausland, ausgezeichnet mit Literaturpreisen und dem Kronenkreuz in Gold.

Synodalin der Ev. Kirche in Deutschland (EKD) und Mitglied in ökumenischen Gremien des Weltkirchenrates Genf (WCC) von 1972-1990. Vizepräsidentin der Deutschen UNESCO-Kommission von 1984-1996. Mitgründerin der Bundes-Arbeitsgemeinschaft „Den Kindern von Tschernobyl“ seit 1989. Mitglied des Deutschen Bundestages von 1994 bis 2002 und der Enquêtekommission „Recht und Ethik der modernen Medizin“ seit 2000.

ISBN 3-7639-1883-3



9 783763 918836

Krisen-Management und Integration

„Das muss einfach jeder gelesen haben – motivierend – begeisternd – ansteckend zum Umdenken, ermutigend zum neuen Handeln!“ Studierende

Das ist Charakteristikum des Bestsellers der über ein Viertel Jahrhundert Zeichen setzenden Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung – erstmalig als Doppel-Band – 8. überarb. u. erw. Auflage mit DVD in Band 1 (mit Jahrhundert-Bibliographien und 18 Film-Dokumentationen Best Practice International) vor dem Hintergrund von 40 Jahren Forschung, Lehre und Praxis.

Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftl. Theorie

- erschließt aus über 2000 Lebensgeschichten der Weltliteratur von 1900 bis zur Gegenwart den Lernprozess Krisenverarbeitung in 8 archetypischen Spiralphasen,
- stellt das Spiral-Denkmodell Krisenverarbeitung in bildungspolitische, wissenschaftstheoretische, zeitgeschichtliche und kunst- und kulturgeschichtliche Kontexte,
- exemplifiziert die Krisenverarbeitung repräsentativ:
 - in zahlreichen Auto-/Biographien aus aller Welt,
 - in Längsschnitt-Fallstudien (L. v. Beethoven, P. S. Buck, C. Brown, H. Greene, F. Kahlo, H. Keller, D'Ambriso),
 - in Krisen-Interventions- und -Präventions-Ansätzen der Verarbeitung (u.a. „Aggression als Liebesbeweis“).

Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung

- erschließt aus vier Jahrzehnten Forschungs-, Bildungs-Politikpraxis das Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung als komplementären 3-Schritte-Prozess der von Krisen -schon- und -noch nicht- betroffenen Menschen,
- fokussiert den Paradigmenwechsel visionär in den Komplementär-Thesen – individuell und kollektiv –:
 - Krisen – Herausforderung und verborgener Reichtum,
 - Krisen-Management – gesellschaftliche Schlüsselqualifikation und Integral des Bildungssystems zum Aufbau sozialer Entitäten und einer pluralen Global-Gesellschaft,
- konstituiert eine Krisen-Management-Pädagogik-/Andragogik.