

Aktuelle Entwicklungslinien in der Arbeit mit erwachsenen Menschen mit Behinderung

Einleitung

Im Folgenden möchte ich die Entwicklungslinien der Arbeit mit Erwachsenen auf die Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung eingrenzen und mich dabei besonders der Frage der Erwachsenenbildung für diesen Personenkreis zuwenden. Die Begriffe Andragogik und Erwachsenenbildung werden synonym verwendet.

Begriff der Erwachsenenbildung (Andragogik)

Der Begriff der Andragogik, abgeleitet von «aner = Mann, Mensch» und «ago = ich führe, leite, ziehe» ist «die Bezeichnung für die wissenschaftliche Behandlung der Fragen der Erwachsenenbildung und -bildung. Der Begriff Andragogik ist für J. Dolch erforderlich, wenn «das Unterschiedliche gegenüber der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen betont wird» (1965, S. 22). Auch für H. Hanselmann (vgl. 1951, S. 20) ist es aus systematischer Sicht notwendig, dass es einen von der Pädagogik unterschiedlichen Begriff für die Erwachsenenbildung gibt, «obwohl die Pädagogik und die Andragogik mit all ihren Bemühungen ein und dasselbe Ziel verfolgen, die Bildung des Menschen» (S. 91). Neben Andragogik ist auch der deutsche Begriff Erwachsenenbildung geläufig. Er hat sich nach W. Strzelewicz (vgl. 1984, S. 183f.) einerseits aus der angelsächsischen Bezeichnung «adult education» entwickelt und andererseits aus der in der Reformpädagogik gebräuchlichen Bezeichnung für die Volksbildung. Es muss aber betont werden, dass, im Gegensatz zum deutschen Verständnis von Erwachsenenbildung, der im angelsächsischen Kulturkreis verwendete Begriff «adult education» nicht für eine individualistische Bildungsidee (Bildung für mich) steht, son-

dern das damit die soziale Idee der Bildung (Bildung durch und für die Gesellschaft) gemeint ist, oder anders ausgedrückt: «Adult education» bezeichnet die «Befähigung zum alltäglichen, mitmenschlichen Zusammenleben» (Pöggeler 1974, S. 29).

Geschichte der Erwachsenenbildung (Andragogik)

Die Anfänge der Andragogik lassen sich bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen. Die Idee der Aufklärung, die den gebildeten Menschen zum Ziel hatte, die politischen Umwälzungen im Rahmen der Freiheitskriege, die den Bürgern eine Demokratisierung ihrer politischen Systeme brachten, die totale Veränderung der Industrieproduktion und der damit einher gehende Wandel der Arbeits- und Berufswelt, die immer stärker zu beobachtende soziale Mobilität sowie die aktive Einbeziehung der Frauen in Politik, Beruf und Gesellschaft machten eine lebenslange Bildung erforderlich, ergänzend zu der sehr oft ungenügenden Schulbildung. Zu Beginn der Entwicklung der Andragogik war es ihre wichtigste Aufgabe, die noch mangelnde Schulbildung auszugleichen, im Sinne einer kompensatorischen Bildung. Nach der Verbesserung der Schulbildung wurde in der Erwachsenenbildung Wert gelegt auf eine komplementäre Bildung, die auf Dauer eine Neueinstellung auf die veränderte Situation in Familie, Beruf und Gesellschaft durch erwachsenengemässe Lernmethoden ermöglichen sollte («life long learning»).

Mit der Aufwertung der Erwachsenenbildung zu einem tertiären Bildungsangebot wurden in Deutschland Gesetze auf den Weg gebracht, die diese zu einem integrierten Teil des öffentlichen Bildungswesens gemacht haben, auf der Basis der Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats im Strukturplan zum Bildungswesen für die Bundesrepublik Deutschland von 1970, in der die Erwachsenenbildung als tertiäres Bildungsangebot beschrieben wurde (vgl. 1972, S. 199f.).

Aufgaben der Erwachsenenbildung (Andragogik) bei Menschen mit geistiger Behinderung

Die Forderung nach andragogischer oder Erwachsenen-Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung schien nicht unumstritten zu sein. Hanselmann war z. B. noch der Meinung, dass nur Erwachsene, die durch die vorangegangene Erziehung und Bildung im Kindes- und Jugendalter sich voll entwickelt hätten, für eine Andragogik in Frage kämen. Menschen mit Behinderungen, die dieses Ziel nur mit wesentlichen Einschränkungen erreichen, «bedürfen nach Abschluss der ihnen angemessenen Bildungszeit als Erwachsene, an Stelle der Andragogik, einer organisierten, sachkundig und «lebenslänglich nachgehenden Fürsorge», um ihr individuelles Lebensglück

(und) ihre beschränkte soziale Brauchbarkeit (...) zu sichern» (1951, S. 24). Vielleicht sind diese Vorbehalte Hanselmanns hinsichtlich der Andragogik bei Menschen mit geistiger Behinderung auf seinen unklaren Selbstbildungsbegriff zurückzuführen. Für ihn war eine Selbstbildung von Erwachsenen mit geistiger Behinderung noch sehr umstritten, da er sich für diesen Personenkreis nur eine geplante Bildung (im Sinne geplanter Lern- bzw. Unterrichtsprozesse) durch ausgebildete Lehrende vorstellen konnte.

Diese negative Selbstbildungssicht von Hanselmann für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung blieb lange Zeit in der Heil- und Sonderpädagogik gültig. So war noch 1969 Kobi der Meinung, dass eine Andragogik bei Menschen mit geistiger Behinderung, er bezeichnete sie als Geistesschwache, sehr schwierig sei, insbesondere für schwer behinderte Menschen. Er führte aus: «Mit den Geistesschwachen haben wir Menschen vor uns, die in ihrem ganzen Wesen ‹anders› sind. Dieses Anderssein lässt sich nicht durch äussere Hilfen ganz oder teilweise kompensieren. Schwere Schwachsinngrade verunmöglichen die Verselbständigung und machen auch im Erwachsenenalter eine dauernde Betreuung (nachgehende Fürsorge) erforderlich. Die Möglichkeiten einer sonderpädagogischen Erwachsenenbildung sind daher, soweit es sich um Bildungsunfähige handelt, minimal» (Kobi 1969, S. 804). Wenn er auch bei dieser Personengruppe gewisse Vorbehalte hinsichtlich einer Erwachsenenbildung hatte, bejahte Kobi jedoch eine allgemeine sonderpädagogische Erwachsenenbildung und verstand sie als die Gesamtheit der Bemühungen um die Förderung psychisch oder physisch geschädigter Erwachsener mit dem Ziel, diesen die Anpassung innerhalb der Gesellschaft zu erleichtern und ihnen Wege zu zeigen, wie sie, trotz ihrer Behinderung, zu einem erfüllten Leben und zur Teilhabe am kulturellen Leben ihrer Mitwelt finden können (vgl. 1969, S. 802).

Die Zurückhaltung in damaliger Zeit gegenüber einer Andragogik für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung führt Speck u. a. darauf zurück, dass erst eine solche Bildung als notwendig erkannt wurde, nachdem die personalen und sozialen Lebensmöglichkeiten durch neue heil- und sonderpädagogischen Massnahmen erweitert wurden in Verbindung mit einem Verständniswandel über den erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung, der jetzt nicht mehr als das «stehen gebliebene Kind» oder der «unmündiger Mensch» angesehen wurde (vgl. 1982, S. 11).

In der Neuauflage des «Enzyklopädischen Handbuchs der Sonderpädagogik» wurde endlich der Anschluss an die gegenwärtige Bildungsdiskussion in der allgemeinen Andragogik oder Erwachsenenbildung hergestellt. Kerkhoff (vgl. 1992, S. 183f.) geht dabei, wie in der allgemeinen Andragogik üblich, von der spezifischen Sozialsituation und Bedürfnislage ihrer Teilnehmer aus, die sich für ihn bei der Personengruppe der Menschen mit Behinderung durch das Faktum ihrer Behinderung spezifiziert.

Der besondere Zuschnitt der Andragogik für erwachsene Menschen mit Behinderung liegt für Kerkhoff darin, dass auch ihnen die «Teilhabe, Mitgestaltung und Mitentscheidung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen in allen Lebensbereichen» (1992, S. 183) ermöglicht werden muss. Eine weitere Zielakzentuierung liegt darin, schulische Defizite auszugleichen oder dass die in der Schulzeit gelernten Inhalte und Fertigkeiten im Verlauf des Lebens nicht wieder verloren gehen (vgl. Kerkhoff 1992, S. 184).

Ein Desiderat ist derzeit noch die Bildung erwachsener Menschen mit einer schweren geistigen Behinderung in Kombination mit weiteren Beeinträchtigungen. Es ist klar, dass diese Zielgruppe von der Andragogik nicht ausgeschlossen werden darf. Die Bildung der erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung darf sich nicht strukturell, sondern nur graduell unterscheiden von der Bildung der Menschen ohne Behinderung. Notwendig jedoch ist, dass das Verständnis von Bildung für diese Personengruppe geändert werden muss. Es orientiert sich nicht mehr am humanistischen Bildungsideal, sondern sie muss besonders die alltagsorientierte Bildung zum Ziel haben. Für Bühler und Schlienger (1991, S. 12) heisst das z. B.:

- «Bilden heisst orientieren an den Bedürfnissen und am Lernwillen der betroffenen Person;
- Bilden heisst erschliessen der kulturellen und individuellen Bedeutung von Gegenständen und Beziehungen;
- Bilden heisst ausgehen von konkreten Situationen, die der Alltag bietet;
- Bilden heisst ermöglichen von grundlegenden Erfahrungen;
- Bilden heisst fördern von Eigenaktivitäten;
- Bilden heisst gemeinsam handeln mit den Betroffenen.»

Allgemeine Konzepte der Erwachsenenbildung (Andragogik) bei Menschen mit geistiger Behinderung

Bei den didaktischen Entwürfen hinsichtlich einer allgemeinen Erwachsenenbildung (Andragogik) für Menschen mit geistiger Behinderung kann man drei bedeutende Konzepte unterscheiden:

- Die heilpädagogische Erwachsenenbildung,
- die systemische Erwachsenenbildung und
- die integrative Erwachsenenbildung.

Das Konzept der heilpädagogischen Erwachsenenbildung

Für Theunissen (1991) ist die Erwachsenenbildung (Andragogik) bei Menschen mit geistiger Behinderung als eine heilpädagogische zu konzipieren. Mit dem Begriff des «Heilpädagogischen» möchte er das «Ganzheitliche» und den «ökologisch-systemischen Lebensvollzug» (Speck 1996) in seinem Konzept deutlicher hervorheben.

Weiterhin ist es sein Bestreben, diese Form der Erwachsenenbildung stärker im pädagogischen Raum zu verorten und ihre vorrangigen pädagogischen und didaktischen Leitlinien deutlicher zu machen. Das «Heilende» versteht er mit Kobi im umfassenden Sinne der Verganzheitlichung und Sinnerfüllung des Lebens. Die Aufgaben richten sich dabei auf «behindertenbezogene (Lern-)Hilfen und Gelegenheiten <zum beglückenden Miteinanderseins> (Speck), auf Momente wie Lebenssinn, Lebensfreude und Daseinsgestaltung» (Theunissen 1991, S. 28).

Durch die Verortung seiner «Heilpädagogischen Erwachsenenbildung» im pädagogischen und therapeutischen Raum werden für Theunissen dabei Funktionen wichtig, die in der Tradition der Heilpädagogik liegen, z.B. die:

- Emanzipatorische Funktion
als Überwindung der Hindernisse bei der Verwirklichung der Selbstbestimmung durch mögliche Fremdbestimmungen. Diese Funktion gilt sowohl für die Betroffenen wie auch für das soziale und gesellschaftliche Umfeld;
- Kompensatorische Funktion
als Notwendigkeit des Nachholens und Ausgleichens von Defiziten und des Suchens nach einem Ausgleich für zu einschränkende Bedingungen (z. B. Wohnen, Arbeiten);
- Komplementäre Funktion
als Informationsvermittlung, Aufklärung, Lernhilfe und Unterstützung zur Bewältigung gesellschaftlicher Realität, um zur Partizipation und zur emanzipierten Beteiligung am kulturellen Erbe fähig zu sein;
- Integrative Funktion
als Vernetzung und Integration der verschiedenen Bildungsangebote der Institutionen (Werkstatt, Wohnheim, Freizeitclub);
- Therapeutische Funktion
als Hilfen zu physisch-psychischem Wohlbefinden, zum Abbau psychischer Krisen oder spezifischer Beeinträchtigungen, zur Beseitigung von Verhaltensauffälligkeiten, zur Ich-Findung, zum Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls und Sozialverhaltens, Verbesserung einer realistischen Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Stabilisierung der Identität.

Hier muss allerdings kritisch angefragt werden, ob diese therapeutische Funktion überhaupt dem oben genannten Bildungsgedanken zugeordnet werden kann.

Die «Heilpädagogische Erwachsenenbildung» geht für Theunissen über die bisherige Erwachsenenbildung als Volkshochschulbildung hinaus und hat für ihn ihren Einsatzort in allen Lebensräumen des Erwachsenen mit geistiger Behinderung. Er nimmt auch keine weitere Einteilung nach Schweregraden und Ausprägungsformen der geistigen Behinderung vor, da sie grundsätzlich für alle Teilnehmenden zugänglich sein muss.

Grundsätzlich soll sich die «Heilpädagogische Erwachsenenbildung» bei allen ihren Angeboten und Aktivitäten am primären Lebensraum der TeilnehmerInnen und Teilnehmer orientieren, darüber hinaus aber auch zusätzliche Angebote zur gesellschaftlichen Integration machen (vgl. Theunissen 1991, S. 65f.).

Kritisch muss vermerkt werden, dass die heilpädagogische Erwachsenenbildung sich explizit auf die Personengruppe der Menschen mit Behinderung richtet, zum Teil defizitorientiert ist und von der Grundanlage her auch nicht so konzipiert ist, dass auch nicht behinderte Mitglieder an dieser heilpädagogischen Erwachsenenbildung teilnehmen können.

Weiterhin ist sie, didaktisch betrachtet, eine sog. zielgruppenorientierte Erwachsenenbildung (vgl. Albers et al. 1989). Diese wurde entwickelt, um für besonders benachteiligte Gruppen in der Gesellschaft den Anschluss an diese und die Teilnahme an ihr zu ermöglichen. In der sonderpädagogischen Andragogik wird das Konzept der zielgruppenorientierten Erwachsenenbildung insbesondere von Erika Schuchardt (1987) auf der Basis ihrer Biografieforschung vertreten. Das Zielgruppenkonzept ist nicht ohne Kritik geblieben, weil sie z. B. für Schwarte fast immer defizitorientiert ist. Dadurch kämen immer mehr Therapieangebote mit ins Bildungsprogramm, die seiner Meinung nach nichts in der Erwachsenenbildung zu suchen hätten (vgl. 1991, S. 19). Durch diese defizitorientierte Ausrichtung der heilpädagogischen Zielgruppen-Adultenbildung «und der daraus folgenden Tendenz zur Homogenisierung der Bildungsangebote für verschiedene Zielgruppen des Adressatenkreises der «sozial Benachteiligten»» (Lindmeier 2000, S. 174) sowie durch die Exklusivität der Bildungsorte (z. B. Werkstatt oder Wohnheim für behinderte Menschen) finden diese Angebote der heilpädagogischen bzw. zielorientierten Erwachsenenbildung bei nicht behinderten Menschen wenig Zuspruch und bekommen dadurch einen integrations- bzw. inklusionsfeindlichen Charakter.

Das Konzept der systemischen Erwachsenenbildung

Das Systemische in der Erwachsenenbildung meint:

- «einerseits, dass die Lernprozesse von den Lernbedürfnissen der zu den primären Bezugssystemen gehörenden Personen ausgehen müssen, und zwar unter Berücksichtigung der Bedingungen, die deren Entwicklungsmöglichkeiten bestimmen,
- andererseits, dass bei der Organisation von Lernprozessen die Hilfsquellen mobilisiert werden, die in den Systemen zur Verfügung stehen, in denen der Behinderte mit seinen Angehörigen lebt» (Linden/Schwarte 1985, S. 178).

Die «Systemische Erwachsenenbildung» (Linden/Schwarte 1965; Schwarte 1991) zeichnet sich dadurch aus, dass das soziale Umfeld mit in die Erwachsenenbildung

einbezogen wird. Die Autoren gehen dabei einerseits von einem umfassenden Lernbegriff und andererseits von dem Gedanken aus, dass «langfristig wirksame, erfahrungsbedingte Verhaltensänderung bei Menschen mit geistiger Behinderung nicht in Gang gebracht werden kann, wenn sich nicht das umgebende soziale Bezugssystem mit verändert» (1985, S. 174). Die allgemeine Zielsetzung der Erwachsenenbildung bei Menschen mit geistiger Behinderung wie Selbstständigkeit, Persönlichkeitsbildung und soziale Partizipation ist allein noch keine konkrete Bestimmung dessen, was eine systemische Erwachsenenbildung ausmacht, erst der emanzipatorische Ansatz, der sich aus ihrer Erwachsenenrolle ergibt, macht es möglich, die Beeinträchtigung durch die Behinderung zu minimieren. «Dazu bedarf es dringend der Einbeziehung des sozialen Umfeldes, das ja Behinderung im eigentlichen Sinne erst hervorbringt» (Linden/Schwarte 1985, S. 175).

Aus der systemischen Arbeit heraus ergeben sich für diese Form der Erwachsenenbildung bei Menschen mit geistiger Behinderung drei Ansatzpunkte:

1. Die Erwachsenenbildung soll die Selbstständigkeit der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung unterstützen durch neu erworbene Handlungsmöglichkeiten, die diese in ihren Alltag einbringen können;
2. Die Erwachsenenbildung soll möglichst in realen Situationen stattfinden, deshalb ist es wichtig, ein breites Spektrum realer Lebenssituationen zu finden, in die die Lernbegleiter einbezogen werden können;
3. Laienhelfer aus dem sozialen Umfeld und auch Mitarbeiter aus anderen sozialen Netzwerken und Bezugssystemen sollen mit in der Erwachsenenbildung tätig werden (vgl. Linden/Schwarte 1985, S. 177f.).

Beim konkreten Lernprozess müssen dann auf allen Entscheidungsebenen, die der Orientierung, der Analyse/Zielfindung, der Planung/Strategieentwicklung sowie der Überprüfung/Evaluation die verschiedenen sozialen Bezugssysteme immer mit einbezogen werden, damit nicht ausschliesslich der Mensch mit Behinderung, sondern stets auch das soziale Umfeld mit erfasst wird. Dabei ist die Frage der institutionellen Anbindung nachrangig, wenn bei den «Überlegungen die Kriterien des Normalisierungsprinzips und der Gemeinwesensorientierung mit bedacht werden» (Linden/Schwarte, 1985, S. 181).

Das Konzept der integrativen Erwachsenenbildung

In den letzten Jahren hat sich das Verständnis von Integration verändert. Sie «bedeutet jetzt nicht mehr Angleichung, Nivellierung, Verstehen um jeden Preis, sondern Anerkennung von kultureller, geschlechtlicher, altersspezifischer Differenz, von Vielfalt und Pluralität. Die Grenzen des Fremdverstehen werden erkannt und anerkannt» (Siebert zit. nach Lindmeier 2000, S. 177).

Dieses neue Integrationsverständnis hat den Ansatz der «Zielgruppenorientierten Erwachsenenbildung» in Frage gestellt, in der die Lebensweltprobleme nur einer Zielgruppe zum Thema gemacht werden, die dann auch noch in der Regel in einer homogenen Gruppe der Mitglieder der jeweiligen (Sub-)Kultur abgehandelt wurden, selbst wenn es das Ziel dieses Ansatzes war, die Mitglieder der (Sub-)Kultur in die Gesellschaft zu integrieren. Als Revision dieses Ansatzes, in Verbindung mit dem erweiterten Begriff von Integration, beginnt sich für Lindmeier (vgl. 2000, S. 177f.) ein neuer Ansatz in der Erwachsenenbildung zu entwickeln, den er «integrative Erwachsenenbildung» nennt. In diesem Modell wird jede integrative Bildungssituation zu einem Interaktionsprozess, in der ein interkultureller Austausch stattfinden kann über die unterschiedlichen lebensweltlichen Erfahrungen der Teilnehmenden, die wechselseitig von ihnen als «fremd» erlebt werden. Das Thema des Fremd- und Selbstverstehens wird zur zentralen Aufgabe der integrativen Erwachsenenbildung, nicht nur in Bezug auf ausländische Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sondern auch auf sog. «inländische» Repräsentanten einer fremden (Sub-)Kultur, wie z. B. die der Menschen mit geistiger Behinderung.

Fremdheit wird nicht mehr als ein objektiver Tatbestand hingenommen, sondern «als eine die eigene Identität in positiver Hinsicht herausfordernde Erfahrung angesehen» (Lindmeier 2000, S. 178). In der «Integrativen Erwachsenenbildung» ist Fremdheit die Basis, um mit Mitgliedern anderer (Sub-)Kulturen in Beziehung zu treten, um sich mit ihnen über die jeweiligen eigenen Identitäten auszutauschen, die vielleicht vom Anderen als etwas «Fremdes» erlebt wird.

Ziel ist es, «seine eigene Position und Sichtweise als eine Möglichkeit unter anderen zu erkennen und dabei zu sehen, dass das, was und wie ich es als fremd erlebe, sehr wesentlich von meinen eigenen Lebenserfahrungen und meiner Biografie abhängt» (Schäfter zit. nach Lindmeier 2000, S. 178). Zugleich lernen die Mitglieder auch, dass die anderen die eigenen Eigenheiten als «fremd» artikulieren, auch wenn das für die Betroffenen kaum nachvollziehbar ist, weil sie nicht verstehen können, dass jemand sie selbst als etwas «Fremdes» erlebt.

Das «Fremde» selbst wird nach Schäfter (zit. nach Lindmeier 2000, S. 178f.) ganz unterschiedlich erlebt, z. B. als das Auswärtige, Fremdartige, Unbekannte und letztlich als das Unerkennbare. Didaktisch wird das Thema in der Dialektik von Gleichheit und Differenz aufgearbeitet. In der Bildungsmassnahme lernen die Teilnehmenden, dass man sich in Fragen des sozialen Lebens nicht einseitig am Phänomen der Gleichheit orientieren darf, sondern sie lernen in gemeinsamen Gruppenaktivitäten, dass man auch immer Zusammenhängendes und Überschneidendes erkennen muss, um das ganze Bild zu erhalten.

Mit diesem Ansatz reiht sich die integrative Erwachsenenbildung ein in das neue Verständnis einer Arbeit mit und bei Menschen mit geistiger Behinderung, die davon ausgeht, dass sie nicht mehr in Sonderinstitutionen geleistet werden darf. «Es geht vielmehr darum, in Kooperation und Erlebnisgemeinschaft mit den Menschen, die wir als (geistig) behindert bezeichnen, die dynamische Balance von Fremdheit und Nähe, Gleichheit und Verschiedenheit im Sinne einer Verlebendigung und Humanisierung unserer (Bildungs-)Kultur wirksam werden zu lassen» (Lindmeier 2000, S. 182).

Das Konzept der sozialtherapeutischen Erwachsenenbildung

Bevor wir auf die sozialtherapeutische Erwachsenenbildung eingehen, soll vorab geklärt werden, was wir unter Sozialtherapie, resp. unter solcher mit einem anthroposophischen Profil, verstehen.

Zum Begriff der Sozialtherapie

Der Begriff Sozialtherapie entwickelte sich in der Mitte des 19. Jahrhunderts, in der «erste Gedanken über Zusammenhänge psychischer Erkrankungen mit den sozialen Lebensbedingungen und dem sozialen Umfeld der Patientinnen/Patienten formuliert» (Baer 1996, S. 9) wurden. In Deutschland wurde 1926 der Begriff «Sozialtherapie» von Elias Salomon in die Medizin eingeführt. Mit sozialtherapeutischen Massnahmen sollte das soziale Umfeld des Patienten verbessert oder verändert werden, um damit auch seine Befindlichkeit und Eingliederungsfähigkeit positiv zu verändern. Diese sozial- und heilpädagogischen Arbeitsansätze wurden anfangs noch als medizinische Methoden angesehen. Deshalb bezeichnete sie Victor von Weizäcker 1947 noch als eine psychotherapeutische Methode. Er schreibt: Mit Sozialtherapie wird «die soziale Mitwelt [...] gezielt beeinflusst und verändert, um damit dem psychisch und psychosomatisch kranken Menschen zu helfen» (zit. nach Baer 1996, S. 10).

Wegen der disziplinübergreifenden Verortung der Sozialtherapie zwischen Medizin, Sozial- und Heilpädagogik fällt es nach wie vor schwer, eine eindeutige Definition zu finden. In Anlehnung an Petzold (1997) hat Sozialtherapie in unserem Verständnis einerseits die Aufgabe, bei Menschen mit geistiger Behinderung gefährdete oder beschädigte Beziehungen zwischen ihm und den Mitmenschen abzubauen und positive neu herzustellen, damit er wieder in geordnete soziale Bezüge und Kontexte kommen kann, andererseits wird durch Sozialtherapie ein Gemeinwesen von psychisch gefährdenden oder psycho-sozial krank machenden Faktoren befreit, damit sie auf den Menschen mit geistiger Behinderung einen heilenden Einfluss nehmen kann.

Zum Begriff der anthroposophischen Sozialtherapie

Aus begrifflich-phänomenologischer Sicht kann die anthroposophische Sozialtherapie wie folgt beschrieben werden:

- Sie befasst sich mit den sozialen Hintergründen somatischer, psychischer und sozialer Störungen (vgl. Gaertner 1982, S. 8);
- sie will misslungene Sozialisationsprozesse verändern und dem sozial geschädigten Menschen zu einer ihm gerechten Lebensführung in Sinne einer sozialen Emanzipation befähigen (vgl. Haag o.J., S. 929);
- sie schliesst, im Gegensatz zur klassischen Sozio- und Sozialtherapie, auch die sozioökologische Gestaltung der Lebenswelt (Natur, Technik, Kultur) des Menschen mit Behinderung mit in ihr Konzept ein (vgl. Stein 1983, S. 48);
- sie ist ein intermethodisches Konzept, weil darin präventive, kurative, rehabilitative, sozialfürsorgerische und sozialökologische Methoden mit eingeschlossen sind (vgl. Melzer 1979, S. 213).

Zusammenfassend kann man festhalten:

Anthroposophische Sozialtherapie richtet sich an Menschen, die durch ein individuell-biografisches Schicksal in Form von Krankheit, Sozialbeeinträchtigung, psychosozialen Störungen oder Behinderungen in der Gesellschaft noch nicht integriert sind oder von ihr ausgegrenzt werden. «Menschen mit Behinderungen sind aufgrund ihrer leiblichen und seelischen Lebensbedingungen und durch die gesellschaftliche Wirklichkeit auf besondere Hilfe und Unterstützung angewiesen. Sie brauchen daher Lebensverhältnisse, in denen ihre besondere Situation berücksichtigt und in der sie als Persönlichkeiten wertgeschätzt werden» (Grimm o.J., S. 32).

Ziele der anthroposophischen Sozialtherapie

Es gibt verschiedene Zugänge zu den Zielbestimmungen der anthroposophischen Sozialtherapie. Man kann einerseits den Begriff der Bildung zur Unterscheidung wählen und darauf hinweisen, dass im Kindes- und Jugendalter die Fremdbildung vorrangig ist, im Gegensatz zur Selbstbildung im Erwachsenenalter. Andererseits kann auch die therapeutische Bedeutung des Sozialraumes herausgestellt werden, d. h., dass Ziele für das gemeinsame Leben, Arbeiten und Kulturschaffen formuliert werden, wie sie in klassischer Weise von den Dorf- und Lebensgemeinschaften angestrebt werden (König 1994).

Wir wollen an das Paradigma der Sozialtherapie als ›heilende Entwicklungsraumgestaltung‹ erinnern, dass der leider viel zu früh verstorbene Armin Küttner zu Beginn unseres Millenniums in die Diskussion eingeführt hat.

Um die heilende Intention in der anthroposophischen Sozialtherapie näher zu bestimmen, hat er Passagen zum Heilen aus dem Heilpädagogischen Kurs von Rudolf Steiner (1967) analysiert. Den Begriff des Heilens von Steiner interpretiert Küttner auch als einen sozialtherapeutischen, weil es darauf ankommt, «den Menschen in die Lage zu versetzen, ‹Ich› zu werden und das Gleichgewicht zu finden zwischen Verhärtung und Auflösung, Illusion und Zwang, Selbstüberschätzung und Resignation» (2000a S. 14).

- Eine erste Aufgabe der Sozialtherapie sollte sein, dass der Mensch mit Behinderung fähig wird, «Moralität und Urteilsfähigkeit gegenüber sich selbst und der Umwelt zu entwickeln, um eigene geistige Impulse verwirklichen zu können» (S. 14). Mit dem ‹Ich› wird in diesem Zusammenhang ein mehrschichtiges Phänomen verstanden, das sich als Selbst über mehrere Stufen durch körperliche und seelische Prozesse hinweg entwickelt, im Kern als geistiges ‹Ich› jedoch unversehrt ist, trotz einer sogenannten geistigen Behinderung (vgl. S. 15).
- Zur zweiten Aufgabe der Sozialtherapie gehört es, die Umwelten des Menschen mit Behinderung als soziale Entwicklungsräume so zu gestalten, damit er «die grundlegenden Ich-Erfahrungen und die seelischen Gebärden der kindlichen Entwicklung nachvollziehen kann, um, wenn notwendig, sie nachreifen zu lassen. Dadurch wird die seelische Entwicklung nach dem 21. Lebensjahr wesentlich unterstützt und gefördert» (S. 15).
- Eine dritte Aufgabe der Sozialtherapie im Zusammenhang mit dem Heilungsbegriff nach Steiner sieht Küttner darin, für den Menschen mit geistiger Behinderung spezialisierte Hilfen zur Selbsterziehung bzw. -bildung anzubieten. Es sind Hilfen zur Interpretation seiner Lebenswelt, da jeder Mensch darauf angewiesen ist, sich selbst und seine Lebenswelt zu interpretieren, um sich als eigenständiges Ich im Kontext seiner Umwelt erleben und identifizieren zu können. Diese spezialisierten sozialtherapeutischen Hilfen sind darauf angelegt, dass auch der Mensch mit geistiger Behinderung eine eigene Lebenswelt erhält, «unter Umständen eine ganz individuell angepasste kleine Welt, die es ermöglicht, sich selbst in der Mitte zu erleben. Gelingt dies, kann man auch Menschen mit schwerer geistiger Behinderung so ins Gleichgewicht bringen, dass sie uns – und sei es nur für Momente – in voller Präsenz als Ich gegenüber treten» (S. 16).

Mit diesem Verständnis von Sozialtherapie, die auf den Heilungsbegriff von Steiner zurückgeht, gewinnt unserer Meinung nach die anthroposophische Sozialtherapie ein eigenständiges Profil im Kontext anderer sozialtherapeutischer Erklärungsmodelle.

Zum Konzept der sozialtherapeutischen Erwachsenenbildung

Die sozialtherapeutische Erwachsenenbildung hat das Leitziel der Emanzipation oder Autonomie des erwachsenen und alten Menschen mit geistiger Behinderung. Sie korrespondiert konzeptionell mit der von Speck entwickelten emanzipatorischen Erwachsenenbildung. Dieser liegt die Leitidee des möglichst selbstständig lebenden erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung zu Grunde, «der zu einer gestärkten Identität gefunden hat, so dass er in seinen eigenen Lebensbedürfnissen in sozialer Eingegliedertheit nachkommen und sich im Rahmen seiner individuellen Möglichkeiten auch aktiv am gesellschaftlichen Leben beteiligen kann» (Speck 1982, S. 29).

Das emanzipatorische Konzept der anthroposophisch-sozialtherapeutischen Erwachsenenbildung geht von einem Menschenbild aus, das den Menschen mit geistiger Behinderung als einen lernfähigen Erwachsenen mit eigenen Bedürfnissen und Kompetenzen ansieht, dem Entscheidungen zugetraut werden und dem ein Leben in normaler Daseinsgestaltung zusteht. Sie orientiert sich als pädagogisches Konzept an den Ideen der emanzipatorischen Pädagogik, deren Leitziel es ist, die sozialen Ungerechtigkeiten durch Bildung zu überwinden. Ihr Anliegen ist es, den Menschen zu befähigen, Ungleichheiten und Einschränkungen des persönlichen Lebens zu erkennen und ihn darin zu bestärken, dass er diese überwinden kann, letztlich ihn zu unterstützen, in aktiver Teilhabe am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können.

Zu den Zielen der sozialtherapeutischen Erwachsenenbildung

Aus dem o. a. Leitziel der Emanzipation können dann, in Verbindung mit der Konkretisierung des Heilungsgedankens von Rudolf Steiner im Heilpädagogischen Kurs (1967), mit seinen Angaben in der Anthroposophischen Menschenkunde (1982) und mit dem, was Armin Küttner (2000a und b), Rüdiger Grimm (o.J.) und Johannes Denger (1993) ausgeführt haben, zwei Teilzielbereiche der anthroposophisch geprägten sozialtherapeutischen Erwachsenenbildung benannt werden:

1. Teilzielbereich: Persönlichkeits- bzw. Ichbildung (mit folgenden Bildungszielen):
 - Findung des Gleichgewichts zwischen Verhärtung und Auflösung, Illusion und Zwang, Selbstüberschätzung und Resignation mit dem Ziel der Ichbildung;
 - Fähig werden zu Moralität und Urteilsfähigkeit gegenüber sich selbst und der Umwelt, um eigene Entwicklungs- und Bildungsimpulse zu verwirklichen;
 - Nachvollzug der grundlegenden Ich-Erfahrungen und der seelischen Gebärden der kindlichen Entwicklung, um, wenn nötig, eine optimale Nachreifung zu ermöglichen.

2. Teilzielbereich: Öko-soziale und psycho-soziale Entwicklungsraumgestaltung (mit folgenden Bildungszielen):

- Nutzen von spezialisierten/individualisierten Hilfen zur Selbsterziehung und Selbstbildung in sozialen Kontexten;
- Nutzen von Bildungshilfen, die zu einer geistigen, sittlichen und wirtschaftlichen Selbstbestimmung führen, um sich in das Wirtschafts-, Rechts- und Geistesleben seiner Gemeinschaft integrieren zu können;
- Finden von Interpretationshilfen für sich, d. h., für sein individuelles und soziales Leben im Kontext seiner sozialen Lebenswelten;
- Erfahren der existenziellen Bedeutung des eigenen Ichs und seiner Lebenswelt als sinnhafte Werte und Qualitäten.

Zur Didaktik der sozialtherapeutischen Erwachsenenbildung

Ihr Ziel ist es, für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung «Entwicklungsprozesse [...] zu fördern und den dafür notwendigen Rahmen zur Verfügung zu stellen. Dazu gehört es, soziale Integration, Selbstfindung und Selbstverwirklichung und die Entwicklung von Mündigkeit zu fördern, die die Möglichkeit zur geistigen, sittlichen und wirtschaftlichen Selbstbestimmung schafft» (Küttner 2000b, S. 32). Diese anthroposophisch-sozialtherapeutischen Hilfen werden, das ist ihr Spezifikum, im sozialen Kontext angeboten. Sie wird in, für und durch eine Sozietät geleistet, damit der erwachsene Mensch mit geistiger Behinderung in das Wirtschafts-, Rechts- und Geistesleben seiner Gemeinschaft und Gesellschaft integriert werden kann.

Eine besondere sozialtherapeutische Qualität sozialtherapeutischer Erwachsenenbildung auf anthroposophischer Grundlage ist es, «gerade auch jene Menschen, deren Lebens- und Entwicklungsalter auseinander klaffen, ihrem Lebensalter gemäss als Erwachsene anzusprechen. Dieses Bemühen schafft ein heilsames Gemeinschaftsklima, das dem Einzelnen seine Würde verleiht und lässt» (Denger 1993, S. 143). In einer solchen heilenden Gemeinschaftsatmosphäre kann der erwachsene Mensch mit geistiger Behinderung sein eigenes Ich entwickeln unter Zuhilfenahme der durch die Sozietät bereitgestellten sozialen Entwicklungsräume, in der er die existentielle Bedeutung des eigenen Ichs erfahren und seine Lebenswelt als eine sinnhafte erleben kann, die dadurch eine die Persönlichkeit stärkende Wirkung auf ihn hat.

Zur Methodik der sozialtherapeutischen Erwachsenenbildung

Methodisch gesehen bietet die anthroposophisch-sozialtherapeutische Erwachsenenbildung vorbeugende, unterstützende, ausgleichende, abbauende oder

auch aufbauende Hilfen an, damit die erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung mit ihrer Schicksalsaufgabe individuell fertig werden können.

In der Methodik des Lehrens und Lernens unterscheidet sich diese Form der Erwachsenenbildung nur graduell von der allgemeinen Andragogik, wenn auch sonderpädagogische Akzentuierungen (Bach) angebracht erscheinen.

Die methodischen Leitideen können in Anlehnung an Tietgens wie folgt beschrieben werden:

- «Ernstnehmen der Lerngewohnheiten und Lernschwierigkeiten der Teilnehmenden durch mögliche Differenzierungen;
- vorhandene Lernerfahrungen bewusst machen, vorhandenes Wissen mobilisieren und mit dem neu zu lernenden Inhalt in Zusammenhang bringen (Anschlusslernen);
- inhaltlich und methodisch Neuartiges dosiert einführen und stufenweise steigern, damit kein Widerstand entsteht und schrittweise Aneignung möglich ist;
- von Zeit zu Zeit lernanregende Erfahrungen der Leistungsfähigkeit vermitteln;
- einen Interaktionsstil anregen, der durch gegenseitige Hilfsbereitschaft ein soziales Klima entstehen lässt, das ein angstfreies Lernen erlaubt;
- auf Grundlegendes konzentrieren, Anwendbares hervorheben und den Umgang mit dem Gelernten fördern» (1997, S. 135).

Zusammengefasst kann man diese verschiedenen Interaktionsformen als: «lernzielbezogen – problemorientiert – gestaltungsbestimmt» (Tietgens 1977, S. 135) bezeichnen. Sie prägen, mehr oder weniger, auch die Didaktik und Methodik der sozialtherapeutischen Erwachsenenbildung auf anthroposophischer Grundlage.

Ausblick

Zusammenfassend kann man festhalten, wenn sich die sich konstituierende anthroposophisch-sozialtherapeutische Erwachsenenbildung orientiert

- am Gedanken, dass die gebrochene oder gefährdete Individualität des Menschen mit geistiger Behinderung durch die Sozialtherapie in den heilenden Kontext seiner Sozietät gestellt werden kann,
- wenn sie dabei die Möglichkeiten nutzt, die eine sozialtherapeutische Einrichtung durch die Gestaltung und Bereitstellung von öko-sozialen und psycho-sozialen Erfahrungs-, Erlebnis- und Begegnungsräumen bietet und
- wenn sie sich auf den individuellen und sozialen Heilungsgedanken ausrichtet, den Steiner im Heilpädagogischen Kurs (1967), in der Interpretation von Küttner (2000a; 2000b), dargelegt hat,

dann kann dieses Konzept zu einem eigenen erwachsenenpädagogischen Profil gelangen und dadurch zu einer unübersehbaren Konzeptvariante in der sonderpädagogischen Andragogik bzw. Erwachsenenbildung werden.



Maximilian Buchka ist Professor an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft/Alfter im Fachbereich Bildungswissenschaft. Zudem hat er seit fast zehn Jahren eine Gastprofessur für Heilpädagogik an der Comenius Universität Bratislava/Slowakei inne.

Literatur

- Albers, R. et al. (1989): Erwachsenenbildung mit Menschen die als geistig behindert gelten. Erfahrungen an der Volkshochschule Oldenburg. *Geistige Behinderung*, 28, Einhefter, S. 1-28.
- Arnim, G. von (2000): *Bewegung, Sprache, Denkkraft. Der geistige Impuls der Heilpädagogik*. Hrsg. von R. Steel. Verlag am Goetheanum, Dornach.
- Baer, U. (1996): Sozialtherapie. Versuch einer Begriffsbestimmung. In: Baer, U. (Hg.): *Kreative Sozialtherapie. Ausgewählte Artikel aus der Zeitschrift Sozialtherapie*. LIT Verlag, Münster, S. 9-25.
- Bühler, T.; Schlienger, I. (1991): Erwachsenenbildung – auch für Menschen mit schwerster geistiger Behinderung? In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 1, S. 9-11.
- Denger, J. (1993): Heilpädagogik und Sozialtherapie auf anthroposophischer Grundlage. In: Glöckler, M.; Schürholz, J.; Walker, M. (Hg.): *Anthroposophische Medizin. Ein Weg zum Patienten*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, S. 140-145.
- Deutscher Bildungsrat (1972): *Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission (4. Aufl.)*, Stuttgart.
- Dolch, J. (1965): *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache (8. Aufl.)*, Ehrenwirth, München.
- Gaertner, A. (1982): Sozialtherapie. Hinweise zur Reorganisation therapeutischer Praxis. In: Gaertner, A. (Hg.): *Sozialtherapie. Konzepte zur Prävention und Behandlung des psychosozialen Elends*. Luchterhand, Neuwied/Darmstadt, S. 1-44.
- Grimm, R. (o.J.): Sozialtherapeutische Gemeinschaft. Normalisierung, Salutogenese und Individualisierung in der Lebensgestaltung. In: Gartenhof, L. (Hg.): *Festschrift. St. Martin (Österreich)*, S. 29-36.
- Haag, F. (o.J.): Sozialtherapie. In: Hahn, P. (Hg.): *Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band IX: Ergebnisse der Medizin 1. Psychosomatik*. Kindler Verlag, München, S. 929-946.
- Hanselmann, H. (1951): *Andragogik. Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung*. Rotapfel, Zürich.
- Kerkhoff, W. (1992): Erwachsenenbildung. In: Dupuis, G.; Kerkhoff, W. (Hg.): *Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete*. Fundus, Berlin, S. 183f.
- Kobi, E.E. (1969): Sonderpädagogische Erwachsenenbildung. In: Heese, G.; Wegener, H. (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Band 1 (3. Aufl.)*. Marhold, Berlin, S. 802-805.
- König, K. (1994): *Der Impuls der Dorfgemeinschaft. Menschenkundliche Grundlagen für das Zusammenleben von Erwachsenen mit und ohne Behinderung*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Küttner, A. (2000a): Sozialtherapie – Heilende Agogik. In: *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 19. Jg., S. 13-16.

- Küttner, A. (2000b): Sozialtherapie. Leben und Arbeiten mit erwachsenen Menschen mit Behinderung. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, Nr. 6, S. 11-34.
- Linden, H.; Schwarte, N. (1985): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung, Überlegungen zu einem systemischen Ansatz. In: Geistige Behinderung, 25. Jg., Heft 3, S. 171-181.
- Lindmeier, C. (2000): Integrative Erwachsenenbildung im Interesse von Menschen mit (geistiger) Behinderung. In: Markowetz, R.; Cloerkes, G. (Hg.): Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Edition Schindele, Heidelberg, S. 171-184.
- Melzer, G. (1979): Sozialtherapie und die Sozialtherapeutische Anstalt. Erfahrungen in der Behandlung chronisch Krimineller. Stuttgart
- Petzold, H. G. (1997): Soziotherapie und SoziotherapeutInnen – ein Beruf ohne Chance? Grundsätzliche und programmatische Überlegungen. In: Sticht, U. (Hg.): Gute Arbeit in schlechten Zeiten. Suchtkrankenhilfe im Umbruch. Lambertus Verlag, Freiburg i. Br., S. 57-115.
- Pöggeler, F. (1974): Erwachsenenbildung. Einführung in die Andragogik. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz
- Schuchardt, H. (1987): Schritte aufeinander zu. Soziale Integration behinderter durch Weiterbildung. Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland. Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Schwarte, N. (1991): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. (Hg.): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Referate und Presseberichte. Marburg, S. 11-35
- Speck, O. (1982): Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung eine Grundlegung. In: Speck, O. (Hg.): Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung. Grundlagen, Entwürfe, Berichte. Reinhardt Ernst Verlag, München, S. 11-42.
- Speck, O. (1996): System Heilpädagogik. Eine ökologisch-reflexive Grundlegung (3. Aufl.). Reinhardt Ernst Verlag, München.
- Stein, A. (1983): Sozialtherapeutisches Rollenspiel. Erfahrungen einer Methode der psychosozialen Behandlung im Rahmen der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Luchterhand, Frankfurt a.M./ Berlin/ München.
- Steiner, R. (1967): Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge, gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924 vor Ärzten und Heilpädagogen (4. Aufl.). Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
- Steiner, R. (1982): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Menschenkunde und Erziehungskunst. Ein Vortragskurs bei der Begründung der Freien Waldorfschule in Stuttgart vom 21. August bis 5. September 1919 (Erster Teil). 21.-23. Tsd. (ungekürzte Ausgabe der 1. Aufl. von 1932). Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
- Theunissen, G. (1991): Heilpädagogik im Umbruch. Über Bildung, Erziehung und Therapie bei geistiger Behinderung. Lambertus Verlag, Freiburg i. Br.
- Tietgens, H. (1997): Erwachsenenbildung. Volkshochschulen, Verbände, Initiativen, Bildungsstätten. In: Krüger, H.-H.; Rauschenbach, T. (Hg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft (2. Aufl.). UTB - Leske + Budrich, Opladen, S. 125-139.
- Strzelewicz, W. (1984): Erwachsenenbildung. In: Wulf, C. (Hg.): Wörterbuch der Erziehung (6. Aufl.). Piper, München/Zürich, S. 183-186.