

Bericht aus der Arbeit im Berufsvorbereitungsjahr der Schule für Körperbehinderte am Rehabilitationszentrum in Neckargemünd

NORBERT NAGEL / ANNETTE PETERS / KAI SEEHASE

Zusammenfassung

Das Berufs- und Lebensvorbereitungsjahr (BLVJ) wird von Jugendlichen mit besonderen Förderbedürfnissen besucht. Durch die Erweiterung des Bildungsauftrags soll auf das nachschulische Leben als der bevorstehenden Lebensphase in einem umfassenden Sinne vorbereitet werden.

Dabei wird die Vorbereitung auf lebenspraktische Aufgaben und persönliche Dienstleistungen nicht als Alternative zur Berufsvorbereitung verstanden. Für viele Jugendliche ist sie eine wesentliche Grundlage für die Ausübung eines Berufs. Für andere erwachsen daraus Arbeitsgebiete, die für sie den Stellenwert eines Berufes haben und deren Anerkennung als gesellschaftlich relevante Arbeit wir fordern.

Als Handlungsgrundlage haben die Mitarbeiter eine Konzeption erstellt, nach der ein besonderes Gewicht auf das Lernen in Projekten, die Individualisierung der Lernziele und die Arbeit mit den Familien und Mitarbeitern der Einrichtung als den sozialen Bezugssystemen der Jugendlichen gelegt wird. Sie wird in der Praxis mit unterschiedlichen Schwerpunkten in derzeit vier Lerngruppen realisiert. Als qualifizierende theoretische Grundlagen haben sich dabei insbesondere der familientherapeutisch-systematische Ansatz, die Transaktionsanalyse und die Aneignungstheorie bewährt.

1. Non vitae, sed scholae discimus

Die Konzeption des Berufs- und Lebensvorbereitungsjahres
am Rehabilitationszentrum in Neckargemünd

Norbert Nagel

1.1 Einleitung

Non vitae, sed scholae discimus - Nicht fürs Leben, für die Schule bloß lernt man: so schrieb Lucius Annaeus Seneca vor fast zweitausend

Jahren in seinen "Epistolae morales". Diese bissige Auffassung wurde in offizieller Lesart seit jeher in ihrer Umkehrung den Schülern(1) weitergegeben:

Non scholae, sed vitae discimus - Nicht der Schule, dem Leben gilt unser Lernen.

Was von beidem ist Lüge, ist Ideologie, ist Selbstbetrug? Die Epistel von Seneca verstehen wir als Provokation, die offizielle Lehrmeinung als Herausforderung, an der wir unsere Arbeit messen: Nicht der Schule, dem Leben gilt unser Lernen.

Als wir 1983 an der Schule für Körperbehinderte am Rehabilitationszentrum in Neckargemünd ein Berufsvorbereitungsjahr(2) eingerichtet haben, stellten wir fest, daß bei der gewohnten Lehrplanteure für etliche Schüler galt: Nicht fürs Leben, für die Schule bloß lernt man. Sie nahmen ehrlich bemüht an dem Lehrangebot teil, auf ihre berufliche Zukunft, auf die vorzubereiten wir vorgaben, hatte dies keinen Einfluß. Wir begannen, neu hinzuschauen und uns den Fragen zu stellen:

Was erwartet die Schüler nach Abschluß des BVJ?

Wie wird ihr Berufsleben aussehen?

Was sind notwendige und sinnvolle Lernschritte im Hinblick auf das Leben, dem ihr Lernen gelten soll?

Aus diesen Überlegungen entstand die Konzeption: Berufs- und Lebensvorbereitungsjahr (BLVJ). Sie bedeutet gegenüber der gängigen Praxis ein umfassenderes Verständnis der Bildungsziele, was der Name schon zum Ausdruck bringt. Und sie beinhaltet eine über den traditionellen Unterricht hinausgehende Arbeitsweise, um die gesetzten Ziele zu erreichen. Seit 1985 unterrichten wir einzelne Klassen nach dieser Konzeption, z.Zt. vier der zehn BVJ-Klassen.

1.2 Welche Schüler werden nach der BLVJ-Konzeption unterrichtet?

Ins BVJ kommen Schüler mit oder ohne Hauptschulabschluß, die ihre Regelschulzeit abgeschlossen und noch keine Ausbildungsstelle gefunden haben. Die meisten von ihnen sind zwischen 18 und 22 Jahren.

Ihnen gemeinsam ist die Tatsache eines körperlichen Handicaps (Kör-

perbehinderung) mit dem gesamten Spektrum gängiger Krankheitsbilder an Körperbehindertenschulen. Ihrer Beschulung im BVJ liegt die Idee zugrunde, durch Erlernen und Üben spezifischer berufsrelevanter Fertigkeiten und durch Vertiefung allgemeinbildender Inhalte ihre Vermittlungschancen auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern.

Im BLVJ werden jene Schüler unterrichtet, die zum Zeitpunkt der Anmeldung als "nicht" oder "noch nicht" ausbildungsfähig eingestuft werden oder für die eine individuelle Unterrichtsgestaltung in besonderem Maße erforderlich ist.

Ich will beispielhaft vier Schülerpersönlichkeiten in der gebotenen Kürze beschreiben. Die Namen sind geändert.

Ulla hatte in der Kindheit eine Hydrocephalus-Operation. Sie hat Teilleistungsstörungen, Gleichgewichtsprobleme und Orientierungsschwierigkeiten. Sie kann laufen und ihre Hände mit Einschränkung benutzen. Schulleistungsmäßig entspricht sie einer schwachen Schülerin der Sonderschule für Lernbehinderte. Sie war noch nie alleine außer Haus. Sie hat ein ausgeprägtes Bedürfnis zu bevormunden und zu kritisieren. Sie hat keine Freunde und wird auch von professionellen Helfern eher gemieden. Zu Hause erlebt sie ein Klima der Gewalt in Verbindung mit Alkoholmißbrauch. Aus finanziellen Gründen bestehen die Eltern darauf, daß sie zu Hause wohnen bleibt. Die Mutter fährt sie persönlich zur Schule, um von zu Hause 'raus zu kommen. Ulla ist 20 Jahre. Über ihre Zukunft hat sie sich noch keine Gedanken gemacht.

Doris, 21 Jahre alt, hatte vor 1 1/2 Jahren ein Schädel-Hirn-Trauma. Sie hatte zuvor das Gymnasium besucht. Ihr aktueller Leistungsstand ist unklar. Doris erlebt ständig, daß sie nicht mehr kann, was sie vor ihrem Unfall konnte. Sie reagiert dann aggressiv, ihre Familie fordernd oder hilflos. Dazwischen sind Phasen von Depression und Verwirrung. Der Blick in die Zukunft ist voller Illusionen, die Realität zu sehen macht ihr Angst. Die Fachleute legen sich nicht fest.

Romans medizinische Diagnose ist "Infantile Cerebralparese infolge perinataler Asphyxie" (ICP). Er ist 18 Jahre alt. Trotz schwacher Feinmotorik kann er schreiben. Er fährt in einem Elektro-Rollstuhl. Seine Verbalisierungsfähigkeiten sind gut ausgeprägt. Er hat große Ziele: Wirtschaftsschule, Programmierer. Nach seinen Berichten hat er bereits zwei Büro-Aushilfsjobs und arbeitet in der Show-Branche: Pro Auftritt DM 2.000,--. Er will den Führerschein machen und ist verlobt. Nach dem "Selbsteinschätzungsfragebogen" kann er alles. Er spricht von "die Behinderten", ohne sich selbst einzuschließen. Nach den überprüfbarsten Leistungen entspricht sein schulischer Leistungsstand dem eines schwachen Hauptschülers. Aufgrund seines körperlichen Handicaps braucht er Hilfe z.B. bei den meisten Haushaltstätigkeiten, beim Schuhe schnüren, beim Duschen oder wenn er einen Strich auf einem Blatt Papier ziehen will. Die Überprüfung der anderen Angaben ist schwierig, da die Eltern für die Schule nicht er-

reichbar sind. Eine übereinstimmende Realitätsdefinition - auch im Hinblick auf die Ziele - ist nicht möglich.

Detlef, 19 Jahre alt, hat eine ICP vom Typ einer extrem hypotonen (athetotisch-stalitischen) Tetraplegie. Er kann nicht sprechen und nicht schreiben. Seine Motorik reicht aus, um in geschützter Umgebung seinen Elektro-Rollstuhl selbst zu steuern. Er kommuniziert mit Hilfe einer Bliss-Tafel. Er ist in der Lage, einfach geschriebene Wörter zu lesen und im Zahlenraum bis 100 zu rechnen (Grundrechenarten). Die Möglichkeit zur schriftsprachlichen Äußerung hatte er bislang noch nicht. Die Eltern sind an einer konstruktiven Zusammenarbeit interessiert und haben Detlef allem Anschein nach bisher maximal gefördert. Im Blick auf die nachschulische Zeit entstehen Fragen, für die sie wie Detlef bislang keine befriedigenden Antworten haben.

Die Beispiele sollten zeigen, daß die Probleme der Schüler im BLVJ in der Regel nicht monocausaler Art sind, sondern vielmehr aus einer ungünstigen Verbindung verschiedener belastender Faktoren entstehen. In wenigen Fällen steht ein Bedingungsfaktor so im Vordergrund wie bei Detlef die Körperbehinderung. Körperliche Fähigkeiten, kognitive Entwicklung, Persönlichkeitsmerkmale und Lebenskript, soziale Kompetenz und persönliche Lebensverhältnisse sind einige der Faktoren, die die aktuelle Situation der Jugendlichen definieren. Wir sehen sie als Ergebnis von Anlage und Aneignungsprozeß im Rahmen familiärer, schulischer und gesellschaftlicher Sozialisation. In allen Fällen gehen wir davon aus, daß bei unveränderter Problemlage die Jugendlichen auf erhebliche Behinderungen bei ihrer weiteren Lebensgestaltung stoßen werden und langfristig von beruflicher Aussonderung bedroht sind.

1.3 Ziele im BLVJ

Solange es unser Bestreben ist, nach der Maxime zu handeln: Nicht der Schule, dem Leben gilt unser Lernen, müssen wir uns der Frage stellen, wie denn das "Leben" aussieht, dem das Lernen unserer Schüler gilt. Entsprechend haben wir unsere Lernangebote zu gestalten.

Die aufgeworfene Frage kann letztlich nur individuell und nur vom Jugendlichen selbst beantwortet werden. Das nachschulische Leben sieht bei jedem unserer Schüler anders aus: Einer erhält einen Ausbildungsplatz oder besucht eine weiterführende Schule, ein anderer findet eine Arbeitsmöglichkeit oder nimmt ein Beschäftigungsverhältnis

in beschützendem Rahmen (z.B. WfB) an, wieder andere, die die ihnen verbleibende Arbeitskraft nicht auf dem Arbeitsmarkt verkaufen können, legen den Schwerpunkt darauf, eine befriedigende Wohnform zu finden und die Finanzierung ihres Lebensunterhalts durch staatliche Mittel sicherzustellen.

Eine persönliche Perspektive für die nachschulische Zeit zu entwickeln, ist unseres Erachtens eine der ersten notwendigen Aufgaben im BLVJ. Sie erfordert vom Jugendlichen, passives Verhalten aufzugeben und stattdessen einen eigenen Zukunftsentwurf zu erarbeiten. Sie erfordert die bewußte Auseinandersetzung mit der eigenen aktuellen Lebens- und Leistungssituation und mit den gesellschaftlichen Angeboten und Barrieren. Sie erfordert den Abschied von der Kindheit und die Übernahme von Selbstverantwortung. Und sie erfordert vom Lehrer, daß er den Schüler berät und unterstützt, ohne ihm die Aufgabe der Definition persönlicher Ziele abzunehmen.

Aus diesem Prozeß der Selbstdefinition und Selbstfindung ergeben sich die Unterrichtsinhalte und Lernziele wie von selbst. Es sind die Lernbedürfnisse des Jugendlichen zur Realisierung seiner Lebensperspektive.

Hier einige Beispiele:

- Umgang mit Ämtern (u.a. Antragstellung, Ausfüllen von Formularen und Beantwortung von Anfragen, Telefonieren)
- Textverarbeitung am Computer
- Einfache Näharbeiten (u.a. Materialberechnung, Einkauf, Zuschneiden, Herstellung)
- Zubereitung einer Mahlzeit (u.a. Rezeptverständnis und Planung, Einkauf, Zubereitung)
- Herstellung kunstgewerblicher Gegenstände aus Ton
- Bau einer Sitzgruppe aus Holz (u.a. Entwurf und Zeichnung, Material-Stückliste, Einkauf, Herstellung)
- Gehaltsabrechnung (z.B. als Arbeitgeber gegenüber Mitarbeitern der persönlichen ambulanten Hilfe)

usw.

Bei der an diesen Zielen orientierten Arbeit werden Lehrplananforderungen zum Erwerb von Fertigkeiten im kognitiven oder handwerklichen Bereich einschließlich der Übung und Festigung der Kulturtechniken, insbesondere in Deutsch und Mathematik, befriedigt.

Von gleicher Wichtigkeit für die erfolgreiche Arbeit sind Lernziele, die den Erwerb von Fähigkeiten und das Wachstum der Persönlichkeit betreffen.

Hier einige Beispiele:

- Lernen, die Realität wahrzunehmen und Möglichkeiten zu Freude und Glück zu finden,
 - befriedigende Sozialbeziehungen/Freunde zu haben,
 - mein Sterben bewußt zu leben
 - mit Aggressionen umgehen zu können
 - Nähe erleben zu können
 - über meine Behinderung sprechen zu können
 - meine Wünsche und Bedürfnisse wahrzunehmen und vertreten zu können
 - meine Sexualität leben zu können
- usw.

Die Erwartungen der Eltern an unsere Arbeit unterstützen zumeist die Lernziele, wie sie sich aus unserer Arbeit mit den Jugendlichen ergeben. Bei einer Elternversammlung haben die Eltern ihre Erwartungen wie folgt formuliert (Auszug aus dem Protokoll):

- Hilfe zur Selbständigkeit der Jugendlichen, z.B. bei ihrer Freizeitgestaltung oder im Haushalt
- Selbständig die persönlichen Geschäftsverhältnisse erledigen, z.B. Anträge bei Ämtern stellen usw.
- Verantwortlichen Umgang mit Geld lernen
- Unterstützung bei der Trennung des Jugendlichen von seiner Familie
- eine geeignete Lebensform finden, z.B. geeignete Wohngemeinschaft oder eigene Wohnung
- Unterstützung bei der Ausbildung der persönlichen Identität und für den Umgang mit der eigenen Sexualität
- Hilfe bei der Suche nachschulischer Tätigkeitsfelder, z.B. geeignete WfB oder geeignetes Beschäftigungsverhältnis
- Herausfinden und Fördern persönlicher Stärken im Hinblick auf die Berufsfähigkeit.

Dennoch sehen wir uns gelegentlich zur Rechtfertigung unserer Arbeit herausgefordert - durch Fachkollegen, Vorgesetzte, Kostenträger oder einfach durch unsere eigene Unsicherheit. Nicht der Schule, dem Leben gilt unser Lernen - reicht das nicht als Grundlage zur Lernzieldefinition und Legitimation?

Einige rhetorische Fragen sollen die Einwände markieren:

Gibt es nicht für alle Berufsbilder klar definierte Anforderungen der Kammern, die sich als Lernziele im BVJ eignen?

Sollte sich die Schule in ihrem Erziehungsauftrag nicht auf die wesentlichen Arbeitsplatztugenden wie Ordnung, Pünktlichkeit, Sauberkeit beschränken?

Müssen nicht alle schulischen Leistungen an einem vordefinierten Zielkatalog gemessen, überprüft und benotet werden (Lehrplan, Stoffverteilungsplan, Zeugnisse mit Auslesefunktion)?

Ist es gesellschaftlich vertretbar, aufwendige Schulmaßnahmen für Jugendliche anzubieten, die möglicherweise anschließend gar nicht dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen?

Als Praktiker überkommt uns Ekel vor solchen Fragen, weil wir die menschenverachtenden Züge darin spüren.

Unbestritten enthalten Einwände dieser Art angemessene Realitätsaspekte. Natürlich ist es für einen Jugendlichen, der sich auf einen Ausbildungsplatz vorbereiten will, angemessen, sich an den Ausbildungsanforderungen zu orientieren. Ganz sicher sind Ordnung, Pünktlichkeit und Sauberkeit neben anderen nicht nur Arbeitsplatz- sondern Grundtugenden, die auch allgemein lebenspraktische Relevanz haben. Die Auseinandersetzung mit vorgegebenen Zielen und Leistungskontrollen sind gesellschaftliche Grunderfahrungen, die, wenn sie gemacht werden, eine Gemeinsamkeit mit den anderen der Altersgruppe bedeuten und deshalb einen Platz im schulischen Lernprozeß haben sollten. Und selbstverständlich müssen pädagogische Maßnahmen dem Prozeß gesellschaftlicher Legitimation unterzogen werden.

Der menschenverachtende Zug der aufgeführten Fragen liegt vielmehr in der darin enthaltenen Alternative: Orientierung an den individuellen Zielen und Förderbedürfnissen der Persönlichkeit oder Ausbildungsan-

forderungen, Arbeitsplatztugenden, Lehrplan und Vermittlungschancen als Kriterium schulischer Praxis. Für unsere Arbeit im BLVJ sind Ausbildungsanforderungen, Arbeitsplatztugenden, Lehrplan und Vermittlungschancen hilfreiche und wesentliche Informationen, um den Jugendlichen bei seiner Realitätsdefinition, Erarbeitung persönlicher Ziele und Erkenntnis von Förderbedürfnissen, zu unterstützen. Die Alternative hingegen entsteht dort, wo insgeheim eine Priorität zugunsten äußerlicher Kriterien gesetzt wird, wo Ausbildungsanforderungen wichtiger als persönliche Förderung sind, wo Arbeitsplatztugenden Vorrang vor Wachstumsnotwendigkeiten haben, wo eher an unerreichbaren Lehrplaninhalten festgehalten wird statt erreichbare Ziele zu setzen oder wo über pädagogische Maßnahmen vor allem mit Blick auf die aktuelle Haushaltslage befunden wird. Dabei wird als Ergebnis leichtfertig Leistungsversagen und Arbeitslosigkeit in Kauf genommen, statt Menschen auf dem Weg zu persönlichem Glück und Zufriedenheit zu unterstützen.

Ich will hier auf den Aspekt kritischer Einwände eingehen, inwiefern Lebensvorbereitung Aufgabe eines Berufsvorbereitungsjahres ist. Dazu ein Beispiel:

Otto konnte Schreibmaschine schreiben. Für ihn als Spastiker und E-Rollstuhlfahrer schien das die einzige möglicherweise beruflich verwertbare Fertigkeit zu sein. Deshalb sollte er im bürotechnischen Bereich gefördert werden. Sehr schnell fiel uns in der Arbeit mit ihm auf, daß er mit großem Einsatz einfache Schreibaufträge ausführen konnte, aber offenbar keinen Zugang zur Arbeitsplatzorganisation hatte. Eine genauere Überprüfung ergab, daß er aufgrund seiner erheblichen Raumwahrnehmungsprobleme z.B. nicht erfassen konnte, ob sein Arbeitstisch gerade oder schief im Raum stand und ob genügend Rangiererraum für seinen Rollstuhl vorhanden war. Das Problem zeigte sich in voller Schärfe, als Otto Material im Bürogeschäft kaufen sollte. Er war nach elf Jahren Heimaufenthalt noch niemals außer Haus alleine mit seinem Rollstuhl unterwegs gewesen. Er konnte die Höhe der Bordsteinkante des Gehwegs nicht abschätzen und hatte keine Erfahrungswerte, welche Schwellenhöhe er überfahren kann und wo Kippgefahr besteht. Beim Überqueren der Fahrbahn blieb er in der Mitte stehen und bat mich, ihm die Nase zu putzen. Die komplexe Situation

überschaute er nicht. Obgleich er im therapeutischen Training millimetergenau um Hindernisse fahren konnte, kam er nicht durch einen Supermarkt, ohne gegen Kisten und Regale zu stoßen. Mit den vielfältigen akustischen und visuellen Einflüssen hatte er nie umzugehen gelernt. Auch beim Einfahren auf eine Bus-Rampe hatte er keinerlei kognitiven Hilfen entwickelt, seine Raumorientierungsprobleme zu kompensieren. So wurde schnell die Förderung seiner persönlichen Mobilität zum zweiten Ziel seiner Arbeit im BLVJ.

Berufsvorbereitung oder Lebensvorbereitung oder beides?

Das Lernziel der Förderung persönlicher Mobilität durch Kompensation der Raumorientierungsschwäche dient unmittelbar seiner beruflichen Qualifikation. Den Weg zur Arbeit bewältigen, sich im Betrieb zurechtfinden und seinen Arbeitsplatz in Ordnung zu halten, sind selbstverständliche Voraussetzungen für die Teilnahme am Berufsleben. Erreicht Otto das genannte Ziel, bedeutet dies aber auch eine Erhöhung seiner persönlichen Lebensqualität. Seine Abhängigkeit von Helfern wird reduziert, die Möglichkeiten, Abwechslung in seinen Alltag zu bringen und soziale Kontakte zu unterhalten, nehmen zu.

Ebenso hat auch das erste genannte Ziel, die Schulung im bürotechnischen Bereich, zwei Aspekte. Formulare ausfüllen, Korrespondenz mit Behörden, Ablagenverwaltung sind - um nur einige zu nennen - Fertigkeiten, die in bürotechnischen Berufen gefordert sind. Wer aber Einblick in den Alltag eines Schwerbehinderten hat, wird wissen, daß dieses zugleich Fertigkeiten sind, die er benötigt, um seine persönlichen Lebensverhältnisse selbständig zu bewältigen. Er hat zeitlich mit Behörden zu tun und hat einen erheblichen Verwaltungsaufwand für seine finanzielle Absicherung zu leisten.

Schulisch gesehen unterscheidet sich die Vorbereitung auf die privaten Lebenserfordernisse zunächst nicht von der auf eine Berufsausübung.

Wie in dem beschriebenen Beispiel gilt das ebenso für Ziele wie Zubereitung einfacher Mahlzeiten (Hauswirtschaft) oder Nähen von Gardinen (Textiles Werken) oder für Ziele wie Umgang mit Streß oder Aufbau stabiler Sozialbeziehungen. Wir können verallgemeinernd sagen, daß alles, was sich der Jugendliche zur Bewältigung seiner persön-

lichen Lebensverhältnisse erarbeitet, potentiell auch beruflich genutzt werden kann.

Hier hören wir häufig den Einwand, daß es ein Unterschied sei, ob der Jugendliche nun realistisch eine Chance hat, nach der Schule einen Ausbildungsplatz zu bekommen oder nicht. Dazu scheint es uns notwendig, über den gesellschaftlichen Umgang mit "Arbeit" und "Beruf" neu nachzudenken.

Ziel unseres Nachdenkens ist es, Arbeit und Beruf nicht länger zu Scheidepunkten zu machen, an denen Randgruppen und Außenseiter produziert werden. Wir gehen davon aus, daß Arbeit ein wesentlicher Bestandteil des nachschulischen Lebens ist.

Arbeit im Rahmen einer Berufstätigkeit oder Ausbildung wird gesellschaftlich anerkannt. Sie wird sozial positiv bewertet und be-lohn-t. Die Ursache ist, daß - neben möglichen ideologischen Quellen - die geleistete Arbeit für die Gesellschaft relevant ist. Die Zufriedenheit der Arbeitenden wächst, wenn sie auch persönlich einen Sinn in ihrer Arbeit finden und sich damit akzeptieren. Im positiven Sinne wird dann eine individuell und gesellschaftlich relevante und anerkannte Arbeit geleistet.

Worauf wir im BLVJ vorbereiten, ist Arbeit in diesem Sinne. Allerdings gehen wir davon aus, daß sie auch unabhängig von einem Beschäftigungsverhältnis geleistet werden kann. Am Beispiel von Otto wurde deutlich, daß sowohl die Ziele im bürotechnischen Bereich wie das Ziel Mobilität für ihn persönlich relevant sind, was er auch selbst anerkannt hat. Wir meinen, daß die Arbeit, die er nach Erreichen der Ziele verrichtet, auch gesellschaftlich relevant ist, und dies selbst dann, wenn er sie nicht in einem Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis verrichtet. Was er auszuführen in der Lage ist, sind persönliche Dienstleistungen, für die er andernfalls zusätzlich Helfer bräuchte. Was ihm bislang für diese Art von Arbeit versagt bleibt, ist die gesellschaftliche Anerkennung.

Ebenso wie die

- ehrenamtlichen Tätigkeiten alter Menschen nicht anerkannt sondern mildtätig belächelt werden,

- Kindererziehung und Hausarbeit statt als gesellschaftlich relevante Arbeiten anerkannt, vielmehr als Selbstverständlichkeiten abgetan werden,

wird der selbständige Beitrag des Behinderten zur Bewältigung der persönlichen Dienstleistungen als Freizeitbeschäftigung abgewertet. Entsprechend wird die Bezahlung aufgrund unserer Sozialgesetzgebung eher als Almosen denn als Lohn betrachtet. Wenn wir jedoch realistisch zur Kenntnis nehmen, daß hier im Umfang der persönlichen Möglichkeiten persönlich wie gesellschaftlich relevante Arbeit geleistet wird, ist es nicht länger nötig, die gesellschaftliche Anerkennung zu verweigern(3)(4). Für eine große Anzahl behinderter Menschen wäre das Schreckgespenst der Aussonderung gemindert und unsere Gesellschaft hätte an Humanität gewonnen. Die aufgeworfene Frage nach den Aussichten, einen Ausbildungsplatz nach Besuch des BLVJ zu bekommen, wäre in dieser Form irrelevant. Allein die Förderung der persönlichen Möglichkeiten könnte/kann Ziel der pädagogischen Arbeit sein.

1.4 Lernen in Projekten

Nicht der Schule, dem Leben gilt unser Lernen. Darin liegt eine Abgrenzung zu einem Lernen, das uns im Leben nicht weiterhilft. Es ist das Lernen, das im isolierten Training von Teilfertigkeiten besteht, die so im täglichen Leben nicht vorkommen.

Als Beispiel wähle ich das Lernziel: Eine Naht mit der Nähmaschine nähen. Im täglichen Leben tritt diese Anforderung so gut wie nie isoliert auf. Vielleicht will ich mir einen Vorhang nähen. Das setzt voraus, daß ich ein Empfinden für Raumgestaltung habe, das Fenster ausmessen und den Stoffbedarf berechnen kann, den zusätzlichen Materialbedarf wie Faden, Nadel usw. überblicke, einen Plan zur Aufhängung der Vorhänge entwerfen und den Materialbedarf dafür feststellen kann, Kenntnisse über verschiedene Materialeigenschaften habe, einkaufen kann, mit Geld umgehen kann, den Stoff zuschneiden kann, abstecken und heften kann, mit der Nähmaschine eine Naht nähen kann, die Vorhangstange an Wand oder Decke befestigen kann, auf eine Leiter steigen kann - oder mir für einzelne Anforderungen Hilfe holen kann.

Im pädagogischen Rahmen nennen wir einen in diesem Sinne komplexen Handlungszusammenhang ein Projekt. Das Leben besteht aus vielen kleinen und großen Projekten. Am Anfang steht die Idee und der Bedarf, gefolgt von Planung, praktischer Durchführung und Überprüfung an Hand des Produkts. Können kleine Projekte des Alltags noch weitgehend alleine durchgeführt werden, ist bei großen, wie einem Hausbau, Spezialisierung und Kooperation nötig.

Für das Leben lernen heißt also: in Projekten lernen. Heißt: selbstgesetzte Ziele formulieren und daraufhin den Lern- und Arbeitsprozeß planen, organisieren, überprüfen, verändern und das Produkt realisieren können. Dafür können isolierbare Trainingsphasen für Teilfertigkeiten sinnvoll und notwendig sein. Sie stehen dann aber in einem erlebbaren Sinnzusammenhang und dienen unmittelbar der erfolgreichen Verrichtung komplexer Handlungszusammenhänge. Neben dem praktischen Nutzen liegt darin die Chance, daß die gelernten Teilfertigkeiten zu übertragbarem Wissen werden.

Lernen in Projekten kommt auch den Anforderungen der modernen Arbeitswelt nach, die zunehmend Selbständigkeit und Kooperationsfähigkeit sowie in hohem Maße eine Integration von Hand- und Kopfarbeit voraussetzt. Isolierte Tätigkeiten werden mehr und mehr von Maschinen übernommen.

Unsere Erfahrungen zeigen auch, daß durch ein isoliertes Training von Teilfertigkeiten die Probleme der Schüler keineswegs gelöst werden. Vielmehr ist eine Lernsituation erforderlich, die persönliches Wachstum ermöglicht. In einem Klima gegenseitigen Akzeptierens müssen Anforderungen an die ganze Persönlichkeit, an ihre Kreativität und Angepaßtheit, an ihre Verantwortlichkeit und ihre Emotionalität, an ihre Denkfähigkeit und ihre Körperlichkeit, an ihre Individualität und ihr Sozialwesen gestellt werden. Dabei ist eine Überwindung von Passivität zugunsten einer aktiven und selbstverantwortlichen Mitgestaltung des Lernprozesses erforderlich. Die Idee des Lernens in Projekten begünstigt dieses Anliegen.

Im folgenden will ich acht methodisch-didaktische Prinzipien des Lernens in Projekten im einzelnen beschreiben.

1.4.1 Ausgangspunkt der unterrichtlichen Lernprozesse sind die Bedürfnisse und Interessen der Schüler

Warum?

Ein Merkmal der Behindertensozialisation in Familie und Heim ist die Überbehütung und Förderung passiv-reaktiver Verhaltensweisen.

Passiv-reaktives Verhalten ist ein Nährboden für Schulversagen sowie andere selbstdestruktive Verhaltensweisen wie Depression, Alkohol- und Drogenmißbrauch, Suizidalität und Isolation.

Ziel einer bedürfnis- und interessen geleiteten Arbeit im Unterricht ist die Motivation zum Erlernen aktiver Konfliktbewältigung und innovativer Verhaltensfähigkeiten.

Beispiel:

Ein Schüler arbeitet an einem Arbeitsplatz, wo ihm aufgrund seiner Körperbehinderung seine Arbeitsmedien nicht selbständig verfügbar sind. Ein Ziel in der Arbeit mit diesem Schüler ist es, daß er konkrete Veränderungswünsche formuliert und sich für ihre Verwirklichung einsetzt, damit am Schluß sein Arbeitsplatz ökonomisch eingerichtet ist, daß er seine Arbeitsprozesse dort selbständig bewältigen kann.

1.4.2 Die Lerninhalte müssen Gebrauchswertcharakter haben, eine bedürfnis- und interessen geleitete Arbeit darf nicht Selbstzweck sein. Ihre Ergebnisse sind vielmehr an ihrem Gebrauchswert zu messen.

Warum?

Die Überprüfung der Arbeitsergebnisse an ihrem Gebrauchswert ist eine mögliche Selbstkontrolle für den Schüler, ob er seine Lerninhalte sinnvoll gewählt und seinen Lernprozeß effektiv gestaltet hat.

Diese Möglichkeit zur Selbstkontrolle ist eine Voraussetzung für eine eigenverantwortliche Lebensführung.

Beispiel:

Die Schüler lernen Mahlzeiten zubereiten. Das hat für sie dann Gebrauchswert, wenn diese Mahlzeiten von ihnen auch außerhalb des Unterrichts selbständig hergestellt und im Rahmen der künftigen finanziellen Möglichkeiten realisiert werden können.

oder:

Ein Schüler mit schwerer Tetraplegie ist wie die meisten Jugendlichen seines Alters von der Möglichkeit begeistert, an einem Computer zu arbeiten. Bei der praktischen Erprobung erkennt er den Gebrauchswert. Bei Verwendung des Textverarbeitungsprogrammes ist er in der Lage, Textkorrekturen ohne fremde Hilfe durchzuführen und damit fehlerfreie Texte zu erstellen. Aufgrund seiner optischen und motorischen Beeinträchtigung war ihm das mit der elektrischen Schreibmaschine bislang nicht möglich.

1.4.3 Unterrichtliche Lernprozesse sollen dem Schüler helfen, die gesellschaftliche und persönliche Realität adäquat zu erkennen und in seine Handlungen einzubeziehen.

Warum?

Der Gebrauchswert eines Lernziels kann bei adäquater Realitätserfassung überprüft werden.

Dazu gehören die Einschätzung der persönlichen Leistungsfähigkeit, der Berufsaussichten, der Lebenssituation als Behinderter und der Erfordernisse eines befriedigenden Lebens. Dazu gehört ebenso die Kenntnis von gesellschaftlichen Möglichkeiten für Ausbildung, Versorgung, Sozialkontakte, Wohnen und finanzielle Unterstützung, die Kenntnis von Mitwirkungsmöglichkeiten in Vereinen, Selbsthilfegruppen oder politischen Verbänden.

Beispiel:

Ein Schüler erkennt, daß er eine Büropraktikerausbildung nicht schafft und nimmt stattdessen Kontakt mit einem Verein auf und prüft, ob er dort die Aufgaben eines Schriftführers oder organisatorische Aufgaben wahrnehmen kann.

oder:

Ein schwerbehinderter Schüler lebt mit dem Zukunftsbild, daß er eines Tages - wie sein Vater - als Familienvater am Wochenende seine Familie im Auto in den Schwarzwald fährt. Als er bei der Realitätsüberprüfung erkennt, daß er nie den Führerschein wird machen können, sich kein eigenes Auto leisten können und nicht selbst Kinder zeugen kann, beginnt er, ein eigenes Bild seiner Zukunft zu entwickeln, auf das hin er lernen, arbeiten und leben will.

1.4.4 Die Realität muß in ihrer Komplexität Gegenstand unterrichtlicher Lernprozesse sein.

Warum?

Realität ist grundsätzlich komplex. Im Unterricht können Teillernschritte isoliert geübt werden, dem Schüler muß aber der Zusammenhang transparent sein, in dem er diese Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse braucht. An der äußeren komplexen Struktur kann sich die Struktur des inneren Systems der Persönlichkeit orientieren und der Mensch wachsen.

Am Ende einer Unterrichtseinheit muß stets das Ganze wieder sichtbar und als Produkt erfahrbar sein. Nur so kann der Schüler mit den verschiedenen Funktionen seiner selbst (Denken, Fühlen, Werten, Verhalten) daran lernen. In der Regel wird ein solcher Unterricht handlungs- und projektorientiert sein.

Beispiel:

Zum nachschulischen Leben gehört die Kenntnis von Mietverträgen und die Fähigkeit, einen solchen zu verstehen und auszufüllen. Für den Jugendlichen wird das Unterrichtsthema Mietvertrag später aber nur in einem sehr komplexen Zusammenhang relevant werden. Der Abschluß eines Mietvertrages setzt voraus: Gespräche mit Maklern und Vermietern, die Klärung der Finanzierungsfrage der Wohnung und des allgemeinen Lebensunterhalts sowie der Frage der eigenen Hilfsbedürftigkeit, das Erfassen von Zusammenhängen etwa derart, daß nur derjenige Wohngeld bekommt, der eine Wohnung nachweisen kann und nur der-

jenige eine Wohnung bekommt, der einen Nachweis zur Zahlung der Miete vorlegen kann. Im Kontext der persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Fragen wird der Lerninhalt "Mietvertrag" zu einem wachstumsfördernden Lerngegenstand.

1.4.5 Ein im Hinblick auf das System der Persönlichkeit wie auf den äußeren Lerngegenstand komplexer pädagogischer Ansatz im Unterricht erfordert individualisierte Lernziele.

Warum?

Das System der jeweiligen Schülerpersönlichkeit ist einmalig und von anderen unterschieden aufgrund der biologischen Anlage einschließlich der Körperbehinderung, der Sozialisation, der Lerngeschichte, des augenblicklichen Entwicklungsstandes und der antizipierten Zukunft. Die Lernerfordernisse sind jeweils entsprechend unterschiedlich.

Ein komplexer Lerngegenstand stellt Anforderungen an unterschiedliche Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Schüler in unterschiedlicher Weise bereits beherrschen. Darum sind innerhalb einer komplexen Lernsituation mit den Schülern die individuellen Lernschwerpunkte zu klären und als Ziele zu benennen.

Beispiel:

Ein Schüler ist kreativ und voller Ideen, bringt aber kein Produkt zustande. Für ihn ist es wichtig, einen genauen Arbeitsplan zu entwerfen und sich exakt daran zu halten. Sein Mitschüler ist gewohnt, sich exakt an vorgegebene Pläne zu halten. Für ihn ist es wichtig, sich spielerisch mit verschiedenen Medien zu beschäftigen, um daran eigene Fragestellungen zu entwickeln.

oder:

Bei der Unterrichtseinheit Mietvertrag ist es für den einen Schüler wichtig, Heimatort, Monatsname usw. richtig schreiben zu können, für einen anderen, sich auf einem Formular orientieren zu können, für den nächsten, den Text sinnerfassend lesen zu können, für einen weiteren, telefonieren zu können, wieder für einen anderen, auf dem Stadtplan die Straße der zu vermietenden Wohnung ausfindig machen zu können.

1.4.6 Individuelle Lernziele werden durch Lernvereinbarungen zwischen Schüler und Lehrer oder Schüler und Klasse abgesichert.

Warum?

Die Individualisierung der Lernziele gewährleistet, daß der Schüler den Zusammenhang zwischen Lerngegenstand und seinen Bedürfnissen und Interessen erfährt. Das ist eine Voraussetzung dafür, daß der Schüler zur aktiven Mitarbeit im Lernprozeß motiviert ist. Statt einer passiv-reaktiven Schülerrolle kann der Schüler seine Lernbedürfnisse bewußt wahrnehmen und lernt zunehmend, seinen Lern- und Arbeitsprozeß selbst zu steuern.

Um den Schüler in seiner Verantwortung für diesen Prozeß zu stärken, werden zwischen Schüler und Lehrer (oder Schüler und Klasse) Lernvereinbarungen abgeschlossen, die sich sowohl auf die Lerninhalte wie auf die Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem beziehen.

Beispiel:

Ein Schüler stellt fest, daß er zwar weniger Schwierigkeiten mit dem Ausfüllen eines Mietvertrages hat, aber große Hemmungen verspürt, einer fremden Person seine Behinderung und seinen Hilfebedarf zu erklären. Er vereinbart mit der Klasse, dies noch in der gleichen Woche in Rollenspielen zu üben und vereinbart mit dem Lehrer, in der folgenden Woche erst mit ihm zusammen, dann alleine eine zur Vermietung ausgeschriebene Wohnung zu besichtigen (Inhaltsvereinbarung).

oder:

Ein Schüler bekommt am Ende eines Betriebspraktikums die Rückmeldung, daß er zwar gut gearbeitet habe, wegen seines vorlauten Verhaltens aber in diesem Betrieb nicht arbeiten könnte. Er vereinbart mit dem Lehrer, daß dieser ihn darauf anspricht, wenn er das beanstandete Verhalten im Unterricht feststellt (Beziehungsvereinbarung).

1.4.7 Die verschiedenen Lerneinheiten sind im Hinblick auf ihre Komplexität zunehmend (Expansionsprinzip).

Warum?

Gerade die Orientierung in komplexen Situationen wird in Alltags- und Arbeitssituationen vorausgesetzt. Damit umzugehen, eigene Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bewältigung komplexer Situationen einzusetzen, ist eine Leistung anderer Qualität als die Bewältigung von Aufgaben, die dem Training einzelner Funktionen dienen. Sie muß im Umgang mit zunehmend komplexen Lernsituationen aufgebaut werden.

Beispiele für zunehmende Komplexität

- Im Hinblick auf die Schülerpersönlichkeit:

Der einzelne - der einzelne und die Klasse -
der einzelne und seine Familie - der einzelne und seine Lebensgeschichte

- Im Hinblick auf den Lernort:

Klassenzimmer - Klassenzimmer und das RZN - Klassenzimmer und Neckargemünd - Klassenzimmer und Heidelberg - Klassenzimmer und eine Firma - Klassenzimmer und der Zielort einer Klassenfahrt.

- Im Hinblick auf das pädagogische Setting:

Erfüllung vorgegebener Arbeitsaufträge, deren Relevanz einsichtig ist - Wahl zwischen zwei Arbeitsaufträgen - Übernahme einer von zehn definierten Aufgaben innerhalb eines Projekts - kooperative Definition und Verteilung der Aufgaben eines Projekts - Übernahme der Organisation und Durchführung eines eigenen Projekts.

1.4.8 Die soziale Bedeutung von Lernen muß erfahrbar sein.

Warum?

Lernen im Sinne persönlichen Wachstums verfolgt nicht das Ziel einer egozentrischen Selbstverwirklichung auf Kosten anderer. Vielmehr ist wachstumsorientiertes Lernen des Einzelnen zugleich ein Gewinn für die

Gemeinschaft. Wird die soziale Bedeutung des Lernens für den Jugendlichen erfahrbar, wird die Sinnhaftigkeit und ethische Legitimation der gesetzten Ziele bestätigt und das Selbstwertgefühl gestärkt.

Beispiel:

Im Rahmen von Klassenprojekten wie der Selbstversorgungswoche übernehmen einzelne Schüler oder Kleingruppen Aufgaben, die im Bereich ihrer Lernschwerpunkte und Leistungsfähigkeit liegen. Solche Aufgabebereiche können z.B. sein: *Abwicklung der Buchung über das Reisebüro, Organisation der Fahrt zum Zielort mit öffentlichen Verkehrsmitteln, Vorbereitung der Unternehmungen am Zielort, Planung und Vorbereitung einzelner Mahlzeiten während des Aufenthalts usw. Da alle Aufgaben wesentlich zum Gelingen des gemeinsamen Projekts beitragen, wird die soziale Bedeutung des eigenen Lernens und Handelns erfahrbar.

oder:

Ein Läufer und eine Rollstuhlfahrerin gehen gemeinsam ihr Arbeitsmaterial einkaufen. Ihre Fähigkeiten ergänzen sich. Die Rollstuhlfahrerin befürchtet, die Orientierung in der Stadt zu verlieren oder mit ihrem Rollstuhl nicht alleine in die Geschäfte zu kommen. Dafür weiß sie genau, was zu besorgen ist. Der Läufer findet sich in der Stadt gut zurecht, verwirrt sich aber leicht, wenn er im Geschäft sagen soll, was er will. Mit ihren Stärken können sie sich gegenseitig unterstützen.

1.4.9 Innerhalb des Lernprozesses ist den sonderpädagogischen Prinzipien wie kleine Schritte, Wiederholung und Übung angemessen Raum zu geben.

1.5 Familienschule und Zusammenarbeit der Bereiche

Die Lernvoraussetzungen des Schülers sind wesentlich von seiner familiären Sozialisation geprägt. Er hat mit seiner Behinderung, seiner Hilfsbedürftigkeit und seiner Identität einen festen Platz in System seiner Herkunftsfamilie. Dies wirkt sich im positiven wie im negativen

Sinne stabilisierend aus. Wir haben z.B. Schüler erlebt, die während ihres Aufenthaltes im RZN sichtbar an Selbständigkeit hinzugewonnen haben, in Gegenwart ihrer Familie jedoch Hilflosigkeit und Unselbständigkeit demonstriert haben, die nichts von dem Veränderungsprozeß erkennen ließen.

Lernen im Sinne persönlichen Wachstums können wir im BLVJ nur erfolgreich fördern, wenn wir dazu beitragen, daß das stabilisierende soziale Bezugssystem Familie sich mit verändert. Die Familie muß dahingehend unterstützt werden, daß sie Veränderungen des Jugendlichen aufgreift und fördern kann. Für die Familie als System bedeutet das eine Krise, die Veränderungen und Mitarbeit von jedem in der Familie erfordert.

Die meisten Familien machen ähnliche Krisen in der Adoleszenzphase der Kinder durch. Wir gehen aber davon aus, daß es für Familien mit nichtbehinderten Kindern eine Reihe gesellschaftlicher Gepflogenheiten gibt, die sich als Unterstützung in dieser Krise auswirken. So ist es z.B. üblich, daß Jugendliche in diesem Alter aus beruflichen Gründen von zu Hause ausziehen oder Freundschaften zu gegengeschlechtlichen Partnern haben. Solche unterstützend wirkenden gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten stehen aber nicht in gleicher Weise dem Schwerbehinderten zur Verfügung. Im Gegenteil: in vielen Fällen ist die Familie zugleich wieder der notwendige Lebensraum für das nachschulische Leben des schwerbehinderten Menschen.

Aus diesen Überlegungen wie aufgrund unserer Erfahrungen sehen wir die Einbeziehung der Familie in den Lernprozeß als erforderlich an. Wir vereinbaren darum regelmäßige Zusammenkünfte, in denen wir mit Eltern, Schüler und nach Möglichkeit auch Geschwistern aktuelle Fragen besprechen. Wir nennen diesen Aufgabenbereich unserer unterrichtlichen Arbeit 'Familienschule'.

Eine andere relevante Bezugsgruppe der Schüler sind die Mitarbeiter, mit denen sie regelmäßig zu tun haben. Aus dem allgemein menschlichen Bedürfnis, Gewohntes und Vertrautes immer wieder zu erleben, versuchen die Jugendlichen, zu und zwischen ihren Kontaktpersonen im RZN ein Beziehungssystem aufzubauen, das dem der häuslichen Familie ähnelt. Wo dies unbewußt geschieht, werden die verschiedenartigen

pädagogischen und therapeutischen Bemühungen eventuell vergeblich sein. Denn die Prozesse auf der verdeckten Beziehungsebene laufen dann womöglich den angestrebten Zielen entgegen und vermögen sie zu sabotieren. Darum suchen wir eine Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitern der verschiedenen Abteilungen wie z.B. Sozialdienst, Erzieher und Therapeuten, bei der die inhaltlichen Ziele der Rehabilitation abgestimmt werden und die Zusammenarbeit unter systemischen Gesichtspunkten reflektiert wird.

1.6 Realisierung und erste Erfahrungen

Die Realisierung der BLVJ-Konzeption erfordert einen Lern- und Um-den-prozeß für alle Beteiligten.

Die Schüler, die neu ins BLVJ kommen, erleben im ersten Halbjahr oft eine Krise. Sie sind es zumeist gewohnt, sich im Unterricht reaktiv an vorgegebene Ziele anzupassen oder dagegen zu rebellieren. Dabei erledigen sie die vorgegebenen Aufgaben und erreichen positive oder negative Zuwendung. Die Notwendigkeit, aktiv die eigene Zukunft zu planen und Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozeß zu übernehmen, entsteht nicht.

Dies jedoch verlangen wir von Anfang an. Als Hilfe geben wir in den ersten Wochen eine Struktur vor: In der ersten Stunde schreibt jeder Schüler seine persönliche Planung für den bevorstehenden Arbeitstag. In der letzten Stunde schreibt er einen Bericht über den Tag. In einem Gespräch mit dem Schüler sprechen wir zum Beispiel über seine persönliche Zufriedenheit mit seiner Arbeit, darüber, was sie ihm gebracht hat und wie und warum er von seiner morgendlichen Planung abgewichen ist. Dabei lernt er Planungsverhalten für eine überschaubare Zeiteinheit, fängt an, die Sinnfrage für sein Tun zu stellen, sich mit seiner Arbeit ernst zu nehmen und den Arbeitsprozeß zu reflektieren.

Die Unsicherheit drückt sich in Fragen aus wie: "Wann fangen wir denn endlich an, richtig Unterricht zu machen?" oder "Ich will heute mal wieder Deutsch und Mathe machen." Um die Schüler nicht zu überfordern, gehen wir gelegentlich auch auf diesen Wunsch nach

herkömmlichen Lernformen ein. Er beinhaltet aber zugleich eine Abwertung der selbstgesetzten Ziele für den Arbeitstag. Wir konfrontieren dies z.B. mit den Fragen: "Was willst Du in Mathe bzw. Deutsch lernen?" "Wofür wirst Du es brauchen können?" Nach etwa drei bis sechs Monaten werden zunehmend Themen von den Schülern benannt, die aus unmittelbarer persönlicher Betroffenheit stammen und deren Relevanz sie selber spüren und anerkennen. Wenn wir sie bei der Realisierung beraten, achten wir darauf, daß die Projekte in ihrer Komplexität stetig zunehmen. Das betrifft zum einen den zeitlichen Umfang: ein erstes persönliches Projekt, das über einen Arbeitstag hinausgeht, sollte innerhalb von drei bis vier Wochen abgeschlossen werden können. Im Hinblick auf die inhaltlichen Anforderungen müssen die Lernerefordernisse auch innerhalb dieser Zeit leistbar sein. Dies meint jedoch nicht eine Reduzierung auf Teiltätigkeiten. Der Schülerwunsch, später einmal kunstgewerbliche Gegenstände aus Ton herzustellen, wird z.B. nicht sinnvoll dahin reduziert, daß der Schüler einen Kurs mit verschiedenen Grundtechniken der Tonverarbeitung durchläuft. Das für ein Anfangsprojekt sinnvoll reduzierte Thema könnte z.B. heißen: Herstellung eines Aschenbechers aus Ton. Damit bleiben alle Anforderungen zur Herstellung eines Aschenbechers Thema des Projekts: von der Planung, über die Informationsbeschaffung, den Materialeinkauf und die Arbeitsplatzgestaltung hin zur Tonarbeit, anschließenden Berichtsabfassung und selbständigen Überprüfung von Arbeitsinhalt und -prozeß.

Daneben gibt es immer wieder Themen, die alle Schüler betreffen wie z.B. die polizeiliche Anmeldung am neuen Wohnort, die Beantragung der Wertmarke zur kostenlosen Benutzung der Nahverkehrsmittel oder die Bedeutung des Pflegegeldes. Diese werden in besonders mit den Schülern vereinbarten Stunden behandelt.

Für alle Schüler gemeinsame Themen nutzen wir zu Klassenprojekten, wie zum Beispiel Vorbereitung und Durchführung einer Selbstversorgerwoche. Neben den themenspezifischen Fertigkeiten und der Selbstverantwortung kann hier in besonderem Maße auch die Kooperationsfähigkeit geschult werden.

In der Regel erweist sich ein zweijähriger Besuch des BLVJ als

sinnvoll.(5) Nach der Anfangsphase, die vor allem dem Aufbau einer aktiven und selbstbestimmten Arbeitshaltung dient, folgt dann etwa ein Jahr intensiven und kreativen Lernens in Projekten. Dabei hat der Jugendliche die Gelegenheit, seine Möglichkeiten zu erproben und sich eine persönliche Zukunftsperspektive zu erarbeiten. In vielen Fällen erleben wir ein sichtbares Wachstum der Persönlichkeit des Jugendlichen und eine zunehmende Fähigkeit, aktiv und konstruktiv mit den Anforderungen des nachschulischen Lebens umzugehen.

Das stellen die Schüler in der Regel unter Beweis, wenn wir sie in den letzten vier bis fünf Monaten mit einer intensiven BVJ-Prüfungsvorbereitung konfrontieren, die sie nun zumeist ohne übermäßige Anstrengungen und erfolgreich erledigen. Als Lebenserfahrung halten wir die Teilnahme an der Prüfung für die meisten Schüler für sinnvoll. Die Erfahrung einer Prüfung haben die meisten Menschen dieser Gesellschaft gemacht, und sie hat verbindenden Charakter.

Lernen in Projekten ist nun aber zum geringsten Anteil eine Frage von Unterrichtsorganisation oder gar von didaktischen Tricks. Zu allererst ist Lernen in Projekten abhängig von der Grundhaltung, mit der ich als Lehrer(6) dem Jugendlichen begegne und der Art der Beziehung, die ich zu ihm aufbaue. Ob die anfängliche Krise des Jugendlichen im beschriebenen Sinne positiv gelöst wird, hängt entscheidend davon ab, ob ich als Lehrer ihm überzeugend den ersten Schritt entgegengehe und von mir aus damit beginne, ihn ernst zu nehmen: ernst zu nehmen in seiner Unfähigkeit, sich zu äußern, mit seinen - zunächst vagen - Zielen, mit seinen bisherigen und augenblicklichen Versuchen, seine Probleme zu lösen. Ob ich ihm vertraue, daß er letztendlich am besten weiß, was gut für ihn ist und was er zum Leben braucht. Ob ich bereit bin, ihn ein Stück auf seinem Weg zu begleiten, anstatt zu versuchen, ihn glauben zu machen, daß mein Weg für ihn der bessere sei. Hier ist ein Umdenken und -lernen von uns Lehrern gefordert, das uns schnell in Kontakt mit persönlichen Grenzen bringt. Wie tiefenpsychologische Konzepte zeigen, haben spezifische Grundhaltungen die Funktion, das persönliche Lebenskonzept (Skript) abzusichern. Diese in der Tiefenpsychologie beschriebene Grundhaltung realisieren wir auch in unserer Beziehung zum Schüler, solange wir nicht gelernt haben, sie zumindest zeitweise aufzugeben.

Wenn wir in der beschriebenen Weise Beziehungen zu den Schülern aufnehmen, sind wir auf ungewohnte Art gefordert. In dem Maße, wie wir den Jugendlichen als Mensch und Gegenüber wahrnehmen, sind wir auch selber mit unserer Persönlichkeit an der Beziehung beteiligt. Der Schutz der Rolle oder der Fachautorität tritt in den Hintergrund. Wir sind mit Fragen konfrontiert, für die wir nicht ausgebildet sind und die wir vielleicht für unser eigenes Leben nicht gelöst haben.(7)

Ein Beispiel: Ein Kollege berichtet, wie er es vermeidet, einen Schüler mit Schädel-Hirn-Trauma direkt anzusprechen oder gar sein Verhalten zu konfrontieren, weil er Angst vor der unkontrollierten Aggression des Schülers hat. Er zieht sich aus dem unmittelbaren Kontakt mit dem Jugendlichen zurück, statt eine konstruktive Auseinandersetzung zu suchen, in der der Jugendliche neue Grenzen und Möglichkeiten finden und Schutz erleben kann.

Auch auf fachlichem Gebiet sind wir ständig in Bereichen gefordert, wo wir uns selber erst Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen müssen. Dies ist einerseits die Konsequenz aus dem interessenorientierten Ansatz des Lernens in Projekten wie andererseits aufgrund neuer Aufgabengebiete wie die Familienschule. Wegen der Notwendigkeit zur Individualisierung der Lernziele sind die Klassen klein gehalten (5-6 Schüler), und es sind häufig zwei Lehrer gleichzeitig anwesend. Mit dieser Nähe zu Kollegen müssen wir erst lernen umzugehen und benötigen Zeit und Energie, an einer guten Beziehung zu arbeiten und uns gegebenenfalls auch einzugestehen, wo eine Zusammenarbeit nicht möglich ist. In der Regel haben wir wöchentlich ein Treffen aller Lehrer einer Klasse und ein Treffen aller Lehrer, die im BLVJ unterrichten. Etwa zweimal im Jahr machen wir einen Reflexionstag. Darüberhinaus besteht ein erheblicher Bedarf für fachliche Fortbildung. Dafür wie zur Erhaltung unserer Arbeitsfähigkeit und eines positiven Arbeitsklimas wäre eine Supervision von einem Supervisor sinnvoll, der selbständig und unabhängig von unserer Einrichtung arbeitet.

Nicht nur für die Schüler und Lehrer bedeutet die Arbeit im BLVJ eine Umstellung, auch der Schulaufsicht muten wir einen erheblichen Umdenkungs- und Umlernprozeß zu. Schon äußerlich unterscheidet sich

die Arbeit im BLVJ vom gewohnten Schulalltag: Die Pausen werden gemacht, wenn gerade ein Arbeitsabschnitt erreicht ist, nicht wenn es läutet; die Lehrer richten ihre Anwesenheitszeiten nach dem Ablauf der Projekte und tragen Abweichungen ihrer Anwesenheit vom vorgegebenen Stundenplan im Klassenbuch ein; statt eines Stoffplans des Lehrers gibt es die Projektpläne der Schüler - da ist eine ausschließlich formale Dienst- und Fachaufsicht schwer möglich.

Dienstaufsicht wie Fachaufsicht sind letztlich nur zu gewährleisten bei einer über die formale Aufsicht hinausgehenden inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem, was wir tun und persönlichem Kontakt mit unserer Arbeit. Im Gesamtkonzept der Schule machen wir ein Angebot für Schüler, die in anderen BVJ-Klassen nicht befriedigend beschult werden können um den Preis einer überdurchschnittlich hohen Lehrerstundenzahl pro Schüler.

Die Arbeit an verschiedenen Projekten innerhalb einer Klasse hat uns dazu veranlaßt, innerhalb der Klassenzimmer nicht nur Kopfarbeit zu verrichten, sondern zugleich zu malern, zu sägen, an der Nähmaschine zu nähen oder am Computer zu schreiben. Dadurch werden die einzelnen Projekte nicht künstlich, z.B. von Belegungsplänen der Fachräume, unterbrochen; die Schüler erleben auch die Projekte ihrer Klassenkameraden mit und das Problem der Aufsichtspflicht des Lehrers ist gelöst. Für das Organisationskonzept der Schule bedeutet dies ein Aufweichen der Fachraumkonzeption und manche ungewohnten Anschaffungsanträge.

Doch auch außerschulische Bereiche unserer Einrichtung erleben Auswirkungen unserer Arbeitsweise.

Eine Schülerin war unzufrieden mit ihrem Wohnheimplatz und wollte in eine andere Gruppe wechseln. Sie beschloß, aus diesem Grunde alle zuständigen Mitarbeiter zu einer Fallkonferenz einzuladen und das mit ihnen zu besprechen. Ein ungewöhnlicher Vorgang insofern, als üblicherweise Mitarbeiter zu Fallkonferenzen einladen und nicht die betroffenen Jugendlichen. Wohl nur daraus ist zu erklären, daß nicht etwa die Schülerin sondern der Klassenlehrer zum Wohnheimleiter geladen wurde und sich dort dem Vorwurf ausgesetzt sah, Schüler gegen das Wohnheim aufzuhetzen. Eine selbständige Initiative wurde der

immerhin 21-jährigen Jugendlichen nicht zugetraut.

Ein anderer Schüler war dabei, einen Antrag auf Bundesausbildungsförderung (BAföG) zu stellen. Als Fragen auftraten, hatte er die Idee, bei der Mitarbeiterin des Sozialdienstes Informationen einzuholen. Er kam ohne Antragsformulare zurück mit der Erklärung: "Die macht das für mich."

Beide Beispiele zeigen, wie in sozialen Einrichtungen weitverbreitetes Helfertum eine auf Selbständigkeit ausgerichtete pädagogische Arbeit behindern.

Da das Lernen im BLVJ nicht auf das Klassenzimmer beschränkt ist, können die anderen Bereiche unsere Arbeit auch unterstützen und ergänzen. Darum suchen wir wie zu den Familien auch zu anderen Bereichen unserer Einrichtung eine enge Zusammenarbeit.

Die Familienschule(8) wird jeweils individuell mit den Familien vereinbart. Überwiegend geht es um die Ablösung des Jugendlichen vom Elternhaus und die Schwierigkeiten der Eltern, den Jugendlichen aus der Kinderrolle zu entlassen. Einerseits beanspruchen die Jugendlichen das Recht auf Selbständigkeit, zugleich sind viele von ihnen auf Hilfe angewiesen.

Hinzu kommt der Wunsch nach sexuellen Beziehungen, über den viele Eltern Scheu haben, offen zu sprechen. Bedrängend ist oft die Frage nach der Zukunft, die häufig bislang weggeschoben worden ist.

In den Gesprächen geht es vor allem darum, unausgesprochene Gefühle und Gedanken sich gegenseitig mitzuteilen, damit die Familie gemeinsam an der Lösung ihrer oft schwierigen Fragen arbeiten kann. Gelegentlich ist es auch möglich aufzuzeigen, welche Funktion die Behinderung im Familiensystem bislang hatte und dadurch eine Weiterentwicklung zu ermöglichen. In einzelnen Fällen haben Familien auch von der Möglichkeit zu einer Therapie bei Psychologen des Hauses Gebrauch gemacht.

Unsere Rolle als Lehrer in der Familienschule ist die eines pädagogischen Beraters. Hier wie in der unterrichtlichen Arbeit mit den Schülern ist unser Ziel, die Betroffenen selbst darin zu unterstützen und zu fördern, sich weiterzuentwickeln und aktiv und selbstverantwortlich ihren Lebensweg zu gestalten und an der Lösung von Problemen zu arbeiten.

1.7 Theorie und Praxis

Die hier vorgestellte Konzeption ist aus der gemeinsamen Diskussion der Mitarbeiter im BLVJ erwachsen. Jeder von uns hat seine professionellen aber auch persönlichen Erfahrungen eingebracht. Bei der Auswertung unserer Erfahrungen bedienen wir uns unterschiedlicher impliziter oder expliziter theoretischer Modelle und Konstrukte.

Die Konzeption ist das praktische Ergebnis unserer Suche nach einer gemeinsamen Basis unserer Arbeit. Sie ist nicht die intellektuelle Synthese der verschiedenen von uns vertretenen theoretischen Ansätze. Sie ist aber auch mehr als die additive Zusammenstellung wertvoller pädagogischer Einsichten. Sie ist die vorläufige konzeptionelle Entfaltung einer pädagogischen Idee, die wir in unserer praktischen Arbeit täglich neu realisieren. Daran werden neben den Gemeinsamkeiten auch die Unterschiede zwischen uns erfahrbar, was uns zur konstruktiven Auseinandersetzung herausfordert. Darin liegt die Chance zur persönlichen und konzeptionellen Weiterentwicklung. Zuerst aber ist es unsere Aufgabe, uns in Kooperation zu üben, ohne Unterschiede im theoretischen Verständnis oder praktischen Handeln zu harmonisieren oder zu ignorieren.

So soll auch der Bericht aus der Arbeit im BLVJ nicht auf die gemeinsame Konzeption beschränkt bleiben. Vielmehr sollen die folgenden drei Beiträge zeigen, wie auf dem Hintergrund verschiedener theoretischer Konzepte unterschiedliche Schwerpunkte in der praktischen Arbeit innerhalb des konzeptionellen Rahmens des BLVJ gesetzt werden.

Anmerkungen

- 1) Richtigerweise müßte ich hier von Schülern und Schülerinnen sprechen. Der Einfachheit halber verwende ich bei 'Schülern' wie bei 'Mitarbeitern' in diesem Beitrag in der Regel nur die maskuline Form.
- 2) Für Jugendliche, die nach dem Schulbesuch ohne Ausbildungsplatz oder arbeitslos sind, wird mit dem BVJ die Pflicht zum Besuch der Berufsschule erfüllt.

- 3) Die Nichtanerkennung der Arbeit zur Verrichtung persönlicher Dienstleistungen drückt sich z.B. in einem Ehemaligen-Fragebogen darin aus, daß es auf die Frage nach der Tätigkeit nach dem Schulbesuch nur drei positive Antwortmöglichkeiten gibt: weiterführende Schule, Berufsausbildung, Anlernfähigkeit.
- 4) Etliche der Jugendlichen ohne Berufsaussichten gehen nach dem Schulbesuch in eine Werkstätte für Behinderte. Die Arbeit dort wird weitgehend gesellschaftlich anerkannt. Sie weist äußerlich Merkmale einer Berufstätigkeit auf: Produktion, Gehalt bzw. Prämie, sozialversichert, rentenversichert, feste Arbeitszeiten. Die gesellschaftliche Anerkennung der Arbeit wird hier erreicht bei gleichzeitigem Verlust persönlicher und gesellschaftlicher Relevanz von Arbeit. Diese Relevanz ist bei den Tätigkeiten in einer WfB meist nicht gegeben, abgesehen von sekundärem Nutzgewinn wie zum Beispiel der Sicherstellung eines Minimums an Sozialbeziehungen.
- 5) Nur wenige Jugendliche erreichen nach einem Jahr einen befriedigenden Abschluß. Einige Jugendliche gehen nach einem einjährigen Besuch des BLVJ noch für ein Jahr ins BVJ.
- 6) Das hier Gesagte gilt entsprechend für die Erzieher, Therapeuten und Sozialarbeiter im Team.
- 7) In den unterschiedlichen Lehrerpersönlichkeiten liegt ein Grund dafür, daß die gemeinsame Konzeption in den einzelnen BLVJ-Klassen unterschiedlich realisiert wird.
- 8) Neben der Familienschule im engeren Sinne finden auch Elterntreffen statt, in deren Mittelpunkt in der Regel ein Thema von allgemeinem Interesse steht und die zugleich Gelegenheit zum Austausch der Eltern untereinander geben.

Autorenverzeichnis

ULRICH BLEIDICK

Professor, Dr., Universität Hamburg, Institut für Behindertenpädagogik

RUDOLF BORDEL

Diplom-Psychologe, Mitarbeiter der Stiftung Rehabilitation Heidelberg

FRITZ BUTZKE

Diplom-Pädagoge, Mitarbeiter der Stiftung Rehabilitation Neckargemünd

JOHANNES ESSER

Professor, Dr., Fachhochschule Lüneburg, Fachbereich Sozialpädagogik

URS HAEBERLIN

Professor, Dr., Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg

EDGAR KÖSLER

Diplom-Pädagoge, Mitarbeiter der Päd. Hochschule Reutlingen, Abt. für Sonderpädagogik

NORBERT NAGEL

Diplom-Pädagoge, Mitarbeiter der Stiftung Rehabilitation Neckargemünd

INGOLF OESTERWITZ

Professor, Diplom-Psychologe, Fachhochschule Hildesheim, Fachbereich Sozialpädagogik

ANNETTE PETERS

Diplom-Pädagogin, Mitarbeiterin der Stiftung Rehabilitation Neckargemünd

MANFRED SCHMEICHEL

Professor, Päd. Hochschule Reutlingen, Abt. für Sonderpädagogik

KAI SEEHASE

Sonderschullehrer, Mitarbeiter der Stiftung Rehabilitation Neckargemünd

HANS STADLER

Professor, Dr., Universität Hamburg, Institut für Behindertenpädagogik

VOLKER TEICHERT

Diplom-Volkswirt, M.A., Lehrbeauftragter der Gesamthochschule Kassel, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften

DIRK TRAMSEN

Diplom-Volkswirt, Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Stiftung Rehabilitation Heidelberg

UWE WAGNER

Diplom-Psychologe, Mitarbeiter des Berufsbildungswerkes Karben

JOCHEN WEISSER

Dr. med., Mitarbeiter der Stiftung Rehabilitation Neckargemünd

Leben ohne Beruf?

Alternative Lebensgestaltung junger Behinderter
ohne berufliche Perspektive

Herausgegeben von
Fritz Butzke und Rudolf Bordel

Leben ohne Beruf?

Alternative Lebensgestaltung junger Behinderter
ohne berufliche Perspektive

Herausgegeben von
Fritz Butzke und Rudolf Bordel

Mit Beiträgen von Ulrich Bleidick
Johannes Esser
Urs Haeberlin
Edgar Köslér
Norbert Nagel
Ingolf Oesterwitz
Annette Peters
Manfred Schmeichel
Kai Seehase
Hans Stadler
Volker Teichert
Dirk Tramsen
Uwe Wagner
Jochen Weisser

HVA/Edition Schindele

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Leben ohne Beruf? : Alternative Lebensgestaltung junger
Behinderter ohne berufliche Perspektive / hrsg. von Fritz
Butzke u. Rudolf Bordel. Mit Beitr. von Ulrich Bleidick . . . –
Heidelberg : HVA, Ed. Schindele, 1989
ISBN 3-89149-148-4
NE: Butzke, Fritz [Hrsg.]; Bleidick, Ulrich [Mitverf.]

Alle Rechte vorbehalten · Printed in Germany
© 1989 Heidelberger Verlagsanstalt und Druckerei GmbH – Edition
Schindele, Heidelberg
Fotomechanische Wiedergabe, auch von Teilen des Buches, nur mit
ausdrücklicher Genehmigung durch den Verlag.
Gesamtherstellung: HVA Grafische Betriebe, Heidelberg

Inhaltsverzeichnis

Einleitung RUDOLF BORDEL/FRITZ BUTZKE	9
Die arbeitsmarktpolitische Situation und ihre Auswirkungen auf beschäftigungslose Behinderte. DIRK TRAMSEN	33
Behinderte in der Arbeitsgesellschaft. Integration oder dauerhafte Ausgliederung? VOLKER TEICHERT	45
Berufsvorbereitung behinderter Jugendlicher. RUDOLF BORDEL	71
Zerstörungsfaktor Arbeitslosigkeit. Zur Alltagssituation von arbeitslosen Jugendlichen und jungen Erwachsenen. JOHANNES ESSER	135
Die Förderung Schwerstbehinderter durch Arbeit. ULRICH BLEIDICK	149
Berufliche Rehabilitation und Instrumentalisierung der Werte. URS HAEBERLIN	177
Ethik des pädagogischen Handelns in der Behindertenarbeit. Die Fremdheit des anderen Menschen und die Mitmenschlich- keit. MANFRED SCHMEICHEL	197

"Leben ohne Beruf" aus medizinischer Sicht. JOCHEN WEISSER	219
Lebenspraktische Befähigung für Körperbehinderte mit Lernbehinderungen. HANS STADLER	227
Bericht aus der Arbeit im Berufsvorbereitungsjahr der Schule für Körperbehinderte am Rehabilitationszentrum in Neckargemünd. NORBERT NAGEL / ANNETTE PETERS / KAI SEEHASE ...	287
WST-K - Werkstufe für Körperbehinderte. Konzeptionelle Überlegungen zu einem wirklichkeitsnahen Lernbereich am Ende der Schulzeit. EDGAR KÖSLER	389
Peer Counseling. Überlegungen zu einem Beratungskonzept für Selbsthilfeinitiativen in der Behindertenarbeit. INGOLF OESTERWITZ	407
Die gesellschaftliche Einstellung gegenüber Behinderten mit ihrer Auswirkung auf die Leistungssituation und das Selbstbildnis. UWE WAGNER	417
Chancen für behinderte Menschen. Thesen, Initiativen und Modelle. FRITZ BUTZKE	429
Autorenverzeichnis	473

Einleitung

RUDOLF BORDEL / FRITZ BUTZKE

1. Zu diesem Buch - Rudolf Bordel

Die Sonderpädagogik der Gegenwart kann der Frage nicht entgehen, ob angesichts der Dauerkrise auf dem Arbeitsmarkt und der völlig veränderten Rahmenbedingungen, unter denen sich heute Berufswahl, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit vollzieht, Inhalte, Ziele und Verfahrensweisen der schulischen, vorberuflichen und beruflichen Förderung von Behinderten - und insbesondere Schwerbehinderten - überhaupt noch zeitgemäß sind. Neue Bewertungen unserer Gesellschaft, die sich aufgrund des Wandels entwickeln, sind zu diskutieren und zu übertragen. Entsprechende didaktische Modelle sollten entworfen werden und helfen, negative gesellschaftliche Zustände zu verändern, so die Lebenspraxis von behinderten Menschen positiver zu gestalten als zur Zeit.

Zur Abfassung dieses Buches haben sich, ausgehend von Projekten und Entwicklungsarbeiten in Einrichtungen der STIFTUNG REHABILITATION in Heidelberg, Sonderschulpädagogen, Ärzte, Psychologen und Hochschullehrer unterschiedlicher Herkunft zusammengefunden, um der Frage nachzugehen, wie in Übereinstimmung bezüglich der Notwendigkeit, Schwer- und Schwerstbehinderte auch weiterhin fördernd in alle Lebensbereiche einzubeziehen, unter den veränderten Bedingungen des Arbeits- und Bildungsmarktes zu denken, zu entscheiden und zu handeln sei. Die Ungewißheit über die Zukunft der beruflichen Möglichkeiten besonders derjenigen Behinderten, die nicht ausbildungsfähig sind und zumeist auch keiner geregelten Arbeit nachgehen können, war Anlaß zu Reflektionen über die Analyse des Bedarfs an lebensvorbereitenden Maßnahmen.