

Ausgabe 2009
17. Jahrgang

forum

Zeitschrift des deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

**Mehr als Wissen:
Schule zwischen Werten, Normen und Grenzen**

5. Jahrestagung in Eisenach

Sencke

Ausgabe 2009	Vorwort (<i>Manfred Wloka</i>)	2
17. Jahrgang	forum internes	
Impressum:	Zum 65. Geburtstag von Klaus-B. Günther (<i>Manfred Wloka</i>)	4
ISDN: 0946-4646	Auf Wiedersehen, Reinhard Riemer (<i>Manfred Wloka</i>)	5
Herausgeber: Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhö- rigenpädagogik e.V.	forum tagungsberichte	
Vi.S.d.P.: Johannes Hennies	Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Situationsanalyse und Unterstützungsangebote (<i>Uwe Schaarschmidt</i>)	6
Redaktionsanschrift: DFGS forum c/o Prof. K.B. Günther Humboldt-Uni, Phil Fak IV RehaWiss Unter den Linden 6 10099 Berlin	Selbst- und Stressmanagement in pädagogischen Berufen (<i>Rudolf Kretschmann</i>)	16
Einzelverkaufspreis: EURO 5,- zzgl. Versandkosten.	Ver(haltens)störungen bei Kindern mit einer Hörschädigung – sozial-emotionale Entwicklung, konzeptionelle Neuorien- tierung und pädagogisch-therapeutische Interventionen (<i>Manfred Hintermair</i>)	32
Fotos: Manfred Büscher, außer S. 53: Mireille Audeoud und S.89: Jule Hildmann	Mein, dein oder unser Stress? Erweiterung der Alltagsstrategien Hörgeschädigter um das Bewusstsein von gemeinsamen Bewälti- gungsstrategien (<i>Mireille Audeoud</i>)	52
Satz und Layout: Hella Menschel Layout	Neue Medien – wieso neu(!?) Der Umgang mit Internet und Mobiltelefon (<i>Andreas Ruff</i>)	60
Druck: Press Group Slowakei	Erfahrungen mit dem Streitschlichter-Modell (<i>Maria Müller</i>)	74
Eine Gewähr für unver- langt eingesandte Manu- skripte und Fotos wird nicht übernommen. Den Abdruck bzw. das Kürzen von Leserbriefen behalten wir uns vor. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der Verfasserin oder des Verfas- sers und nicht unbedingt die der Redaktion wieder. Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur bei vorheriger schriftlicher Zustimmung der Redaktion erfolgen.	Inklusion, Integration oder Sonderpädagogik? (<i>Paul Heeg</i>)	78
	Soziale Kompetenz hörgeschädigter Schüler/innen – Wie kann ich als Lehrer/in diese fördern? (<i>Oliver Rien</i>)	86
	Genug gekuschelt! - Über den Nutzen von Grenzüberschrei- tungen für die Entwicklung im Jugendalter (<i>Jule Hildmann</i>)	88
	Therapeutische Arbeit mit gehörlosen Jugendlichen und ihren Familien (<i>Sofia Wegner</i>)	99
	Der Seele eine Pause gönnen – kind- u. jugendgerechte Angebote zwi- schen Schulseelsorge und gebärdensprachlichen Gemeinden in Bayern (<i>Joachim Klenk</i>)	105
	Ideenbörse (<i>Johannes Hennies</i>)	108
	forum tagung	
	Einladung zur Mitgliederversammlung 2009	110
	Anmeldung und Anfahrt	112
	Tagungsprogramm	113
	forum verbandsinformationen	
	Protokoll der letzten Mitgliederversammlung	114
	Kassenbericht 2008	117
	Aufnahmeantrag, Einzugsermächtigung	118

Vorwort

Manfred Wloka

Liebe Leserinnen und Leser,

das 15-jährige Bestehen des DFGS, das wir auf unserer letzten Jahrestagung in Eisenach begehen konnten, liegt nun schon wieder über ein halbes Jahr hinter uns. Es war lediglich ein kleines Jubiläum, aber es war ein Beweis für die Kontinuität unserer Jahrestagungen, die von einer etwa gleichgroßen Zahl an Teilnehmern besucht wurden. Auch wenn die Anfahrtswege diesmal für einen Teil der Tagungsteilnehmer nach Eisenach nicht gerade zeitlich günstig waren, so schafften es doch wieder viele nach Beendigung ihres Dienstes am Freitag rechtzeitig zum Beginn der Tagung anzukommen. Wir wissen, dass es immer schwieriger geworden ist, selbst für eine Fortbildungsveranstaltung dienstfrei oder doch wenigstens eine Verkürzung des Dienstes zu erlangen. Die Kritik mancher Politiker an der mangelnden Bereitschaft der Lehrer sich fortzubilden, sollte man mit den Beschränkungen und Belastungen, die den Kolleginnen und Kollegen immer mehr auferlegt werden, zurückweisen. Umso höher ist es zu bewerten, wenn trotz dieser Situation immer noch vielfach die Bereitschaft vorhanden ist, Zeit und Geld in eine Fortbildungstagung zu investieren. Man kann nur an die Vorgesetzten appellieren, den an solchen Tagungen Interessierten mehr Möglichkeiten für eine Teilnahme zu gewähren.

Im vorliegenden Heft unserer Zeitschrift **dfgs-forum** finden Sie die Beiträge, die auf der 15. Jahrestagung mit dem Thema „**Mehr als Wissen: Schule zwischen Werten, Normen und Grenzen**“ präsentiert wurden. Breiten Raum nahmen in den Gesprächen naturgemäß die Themen Stressbewältigung und Stressmanagement von Pädagogen ein. Dies ist sicher ein Thema, das für viele auch weiterhin von Bedeutung sein wird. Aber auch die Themen, die in den Kleingruppen in vielfältiger Form besprochen und behandelt wurden, waren anregend. Sie können nun in diesem Heft nachvollzogen werden, wobei ich besonders auf den Beitrag von Pfarrer Klenk hinweisen möchte, der bei vielen Teilnehmern der Tagung aufgrund der Formulierung des Themas vielleicht nicht die richtigen Erwartungen auslöste und deswegen nicht stark besucht war. Deshalb wird es wichtig sein, bei der Vorstellung der Kleingruppen die inhaltliche Gestaltung möglichst gut darzustellen.

Mit diesem Hinweis möchte ich für unsere diesjährige Tagung werben: Die **16. Jahrestagung des DFGS findet am 27./28. November 2009 in Bamberg** statt. Dies ist die zweite Tagung, die wir im Bundesland Bayern durchführen. Vor zehn Jahren waren wir in München und wurden bei der Durchführung der Tagung vom dortigen BBW unterstützt. Es ist für uns stets eine große Hilfe bei der Organisation einer Jahrestagung, wenn wir mit einer ortsansässigen Institution kooperieren können. Auch dieses Mal erhalten wir Unterstützung, und zwar durch die Von-Lerchenfeld-Schule, der Hörgeschädigtenschule in

*Manfred Wloka*

Bamberg. In diesem Falle möchte ich der Schulleiterin Frau Arndt für ihre Aufgeschlossenheit danken. Natürlich verbinden wir mit Bamberg auch die Hoffnung, dass viele Franken und Bayern an der Tagung teilnehmen werden. Die Hörgeschädigtenschulen bestehen ja nicht mehr aus Schülern, die „lediglich“ eine Hörschädigung haben und entsprechend ihrem Hörverlust unterrichtet werden müssen. Vielmehr ist inzwischen eine Vielfalt von zu beschulenden Kindern vorhanden, auf die sich die Hörgeschädigtenpädagogik einstellen muss. Das heißt, dass die Pädagogik auch ein vielfältiges Angebot bereithalten muss, wenn man von einer erfolgreichen Beschulung ausgehen will. Mit unserem diesjährigen Thema „**Pädagogik der Vielfalt – Herausforderung als Chance**“ versuchen wir, die verschiedenen Facetten anzusprechen und hoffen, dass wir Ihr Interesse für eine Teilnahme wecken können.

Auch dieses Mal möchten wir im Rahmen der Tagung – wie in Eisenach – wieder die **Ideenbörse** anbieten, um Ihnen die Möglichkeit zu bieten, Informationen auszutauschen und Ideen für die eigene Arbeit mitzunehmen.

Da der Termin der 16. Jahrestagung vor dem 1. Advent liegt und zu diesem Zeitpunkt der berühmte Bamberger Krippenweg beginnt, würde es sich lohnen, eine Aufenthaltsverlängerung einzuplanen, um dieses Ereignis zu erleben. Darüber hinaus bietet natürlich die Stadt Bamberg viele andere Sehenswürdigkeiten.

Sie sind herzlich eingeladen, an der diesjährigen Tagung teilzunehmen. Wie immer hoffen wir, dass wir Ihr Interesse am Thema der Tagung geweckt haben und Sie in großer Zahl teilnehmen werden. Für die 16. Jahrestagung wünschen wir uns wieder so aufgeschlossene und diskussionsfreudige Teilnehmerinnen und Teilnehmer, damit eine Atmosphäre der sachlichen Auseinandersetzung entstehen kann.

Im Namen des Vorstandes herzlich willkommen in Bamberg

Ihr

Manfred Wloka

Zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Klaus-B. Günther

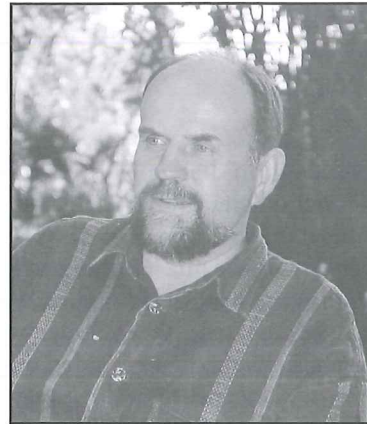
Unser Professor wird 65!

Es ist inzwischen 16 Jahre her seit wir im Februar 1993 den DFGS gegründet haben. Unter den 14 Personen der Gründungsversammlung befand sich auch Professor Günther. Zunächst als Beisitzer im Vorstand – später als 2.Vorsitzender – hat er somit alle Geschicke unseres Fachverbandes von Anfang an gelenkt und seine Entwicklung gefördert. Dabei war er stets – damals noch in seiner Funktion als Professor für Gehörlosenpädagogik an der Hamburger Universität später, seit 2003 in Berlin als Professor für Gebärdensprach- und Audiopädagogik – ein wichtiges Mitglied unseres Vorstandes. Besonders bei der inhaltlichen Planung der mittlerweile sechzehn Jahrestagungen des DFGS konnte man auf seine reiche Kenntnis im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik und anderer Disziplinen bauen. Seine zahlreichen Verbindungen zu Personen und Institutionen bereicherten die Tagungsprogramme mit interessanten Referenten, die auch deshalb eine breit gefächerte Thematik aufwiesen. Auf diese Weise konnten aktuelle Strömungen und Diskussionen im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik berücksichtigt werden. Aber nicht nur bei der Planung der Tagungen konnte man sich auf ihn stützen, sondern auch auf die inhaltliche Ausgestaltung durch eigene Referate und Vorträge, die aus seiner Tätigkeit als Professor resultierten.

Wir kennen Professor Günther als Protagonisten in verschiedenen Bereichen, z.B. der Erforschung bilingualer Modelle und deren praktischer Umsetzung in der Schule. Er ist aber nicht ein Kämpfer der lauten Art, sondern eher ein leiser Vertreter und Pionier von großen Veränderungen. Ebenso könnte man auch seinen Humor beschreiben, der auf vielen Sitzungen des Vorstandes zum Ausdruck kam und in der freundschaftlichen Zusammenarbeit eine heitere Atmosphäre entstehen ließ. Wenn jemand soviel Ausdauer in einer ehrenamtlichen Tätigkeit zeigt, dann zeugt das von einer festen Überzeugung für eine Sache, die einem am Herzen liegt. Aus diesem Grunde sind wir Professor Günther für sein Engagement im DFGS sehr dankbar und hoffen, dass er noch viele Jahre dem Verband die Treue halten wird. Zu seinem 65. Geburtstag wünschen wir ihm herzlich stabile Gesundheit, weiterhin viel Erfolg im Beruf und für alle Aktivitäten in der Zukunft viel Freude.

Alles Gute wünscht im Namen der Vorstandsmitglieder

Manfred Wloka



Auf Wiedersehen, Reinhard Riemer!



Nach 15 Jahren Vorstandstätigkeit erklärte Reinhard Riemer auf der Mitgliederversammlung des DFGS in Eisenach, am 28. November 2008, seinen Rücktritt. Dies wurde mit großem Bedauern zur Kenntnis genommen, vor allem auch deshalb, weil Reinhard auf vielfältige Weise seine Kraft im Vorstand und allgemein dem DFGS zur Verfügung gestellt hatte. Bereits als Gründungsmitglied gehörte er zu denen, die die Wichtigkeit eines neuen Verbandes erkannt hatten, in dem eine neue Diskussionskultur gepflegt werden

konnte und der auf eine breitere Mitgliederbasis gestellt werden sollte. Anfangs als 2.Vorsitzender, später in der Funktion als Beisitzer, brachte er viele Impulse in die Arbeit des Vorstandes, besonders auch bei der Erstellung der Tagungsinhalte unserer Jahrestagungen. In seiner Person vereinigte er mehrere Aufgaben:

Die mühselige Redaktionsarbeit für das „dfgs-forum“! Mühsam auch deshalb, weil die Beiträge immer wieder angemahnt werden mussten. Er erstellte das Layout für die Zeitschrift, für die Tagungsflyer und nicht zuletzt erledigte er auch noch den Versand des *forums*. Mit Peter Bergmann betätigte er sich bei technischen Pannen als Helfer in der Not, wobei die Übertragung des Vortrages als Video von Frau Professor Szagun auf der Tagung in Rotenburg wohl als Meisterleistung zu bezeichnen ist.

Schließlich bleibt uns allen die Tatsache in Erinnerung, dass Reinhard jahrelang das Abschlussplenum unserer Tagungen in kompetenter und vor allem in humorvoller Weise formuliert hatte. Mit seiner Zusammenfassung der Beiträge gab er uns stets einen sehr guten Überblick über das Tagungsgeschehen. In Würdigung seiner Mitarbeit im Vorstand des DFGS bleibt nur zu sagen:

„Herzlichen Dank für alles!“

Manfred Wloka

Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Situationsanalyse und Unterstützungsangebote

Uwe Schaarschmidt

Der Lehrerberuf gehört von jeher zu den Berufen, die in besonderem Maße mit psychischen Belastungen verbunden sind. In den letzten Jahren zeichnet sich eine noch weitere Zuspitzung der Belastungssituation ab. Viele Lehrerinnen und Lehrer beklagen eine stetige Zunahme ihrer Aufgaben bei gleichzeitiger Verschlechterung der Bedingungen, wobei Verhaltensprobleme der Schülerinnen und Schüler sowie nachlassende Unterstützung durch die Eltern eine besondere Rolle spielen. Es ist dringend geboten, der psychischen Gesundheit in diesem Beruf stärkere Aufmerksamkeit zu schenken. In mehrfacher Hinsicht ist diese Frage von Relevanz: Zum einen geht es um die Lebensqualität hunderttausender von Menschen, machen die Lehrer doch die größte akademische Berufsgruppe aus. Zum zweiten berührt sie sehr direkt das Niveau der schulischen Arbeit: Eine hohe Qualität des Lehrens und Lernens kann auf Dauer nur mit psychisch gesunden Lehrern gewährleistet werden, d. h. mit Lehrern, die sich durch Zufriedenheit, Engagement und Widerstandsfähigkeit gegenüber den berufsspezifischen Belastungen auszeichnen. Zum dritten schließlich erhält diese Aufgabe auch vor dem Hintergrund des sich mehr und mehr abzeichnenden Lehrermangels ein großes Gewicht. Die Attraktivität des Lehrerberufs wird man für junge Menschen schwerlich steigern können, wenn die wichtigsten persönlichen Voraussetzungen dafür Stressresistenz und Leidensfähigkeit sind. Mit der Potsdamer Lehrerstudie, die wir im Auftrage und mit Unterstützung des Deutschen Beamtenbundes und seiner Lehrgewerkschaften durchführten, sollten

Beiträge zur Verbesserung der Belastungssituation und damit vor allem der psychischen Gesundheit in dieser Berufsgruppe geleistet werden. Die Arbeiten, die im Jahre 2000 begannen, gliederten sich in zwei Etappen. Die erste Etappe galt der differenzierten Analyse der vorgefundenen Belastungssituation und der dafür verantwortlichen Bedingungen (vgl. Schaarschmidt, 2005). In die Analyse war auch der Vergleich mit anderen Berufen eingeschlossen. Aufbauend auf diesen Ergebnissen ging es in der zweiten Etappe darum, Maßnahmen zu erproben und darauf gegründete Unterstützungsangebote auszuarbeiten, die zu einer Belastungsreduktion und damit zu mehr psychischer Gesundheit führen können (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Insgesamt nahmen an beiden Abschnitten der Studie rund 16000 Lehrerinnen und Lehrer aus dem gesamten Bundesgebiet sowie ca. 2500 Lehramtsstudierende und Referendare teil. Darüber hinaus waren (in der ersten Etappe) etwa 1500 Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Ländern sowie annähernd 8000 Vertreter anderer Berufe zu Vergleichszwecken mit einbezogen.

Situationsanalyse

Die Analyse wurde auf der Grundlage einer umfassenden, in anonymisierter Form durchgeführten Fragebogenerhebung erstellt. Es wurden dabei Einschätzungen zu unterschiedlichen Aspekten der Arbeit und Belastungsindikatoren auf mehreren Ebenen erfasst. Insbesondere galt es, ein differenziertes Bild der psychischen Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer zu

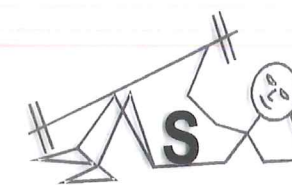
erhalten. Als die wichtigsten Indikatoren dienten uns dabei die persönlichen Muster des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens, auch kurz als Beanspruchungsmuster bezeichnet. Sie zeigen an, ob und in welchem Ausmaß die Auseinandersetzung mit den Arbeitsanforderungen in gesundheitsförderlicher oder gesundheitsgefährdender Art und Weise geschieht. Es werden vier Muster unterschieden (Näheres dazu vgl. auch Schaarschmidt & Fischer, 2008):



Muster G

Dieses Muster ist Ausdruck von Gesundheit und Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis zur Arbeit. Es ist durch

stärkeres, doch nicht exzessives berufliches Engagement, höhere Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und positive Emotionen gekennzeichnet. Es steht außer Frage, dass Lehrerinnen und Lehrer mit diesem Muster über die günstigsten Voraussetzungen verfügen, um erworbenes Wissen und Können sowie pädagogische Überzeugungen und Absichten wirksam umzusetzen.



Muster S

Hier charakterisiert die Schonung das Verhältnis gegenüber der Arbeit (als ein möglicher Hinweis auf ungenügende Herausforderungen und/oder berufliche Un-



Uwe Schaarschmidt

zufriedenheit). Charakteristisch ist geringes Engagement bei wenig Auffälligkeiten in den übrigen Bereichen. Zwar zeigt dieses Muster in der Regel kein gesundheitliches Risiko an, doch im Lehrerberuf dürfte es (mehr als in manch anderen Berufen) ein ernstes Hindernis für erfolgreiche Arbeit sein, kommt es hier doch verstärkt auf eigenaktives und engagiertes Handeln an.



Risikomuster A

Entscheidend ist hier, dass hohe Anstrengung keine Entsprechung in einem positiven Lebensgefühl findet: Das Bild ist durch überhöhtes Engagement bei ver-

mindeterter Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und eher negative Emotionen gekennzeichnet. Das Gesundheitsrisiko besteht in der Selbstüberforderung. Lehrer dieses Typs sind oftmals ihrer hohen Einsatzbereitschaft wegen besonders geschätzt. Doch ist abzusehen, dass auf Dauer die Kraft nicht ausreicht, den Belastungen des Berufs standzuhalten. Nicht selten ist mit dem Übergang zum folgenden Risikomuster B zu rechnen (Burnout-Prozess).

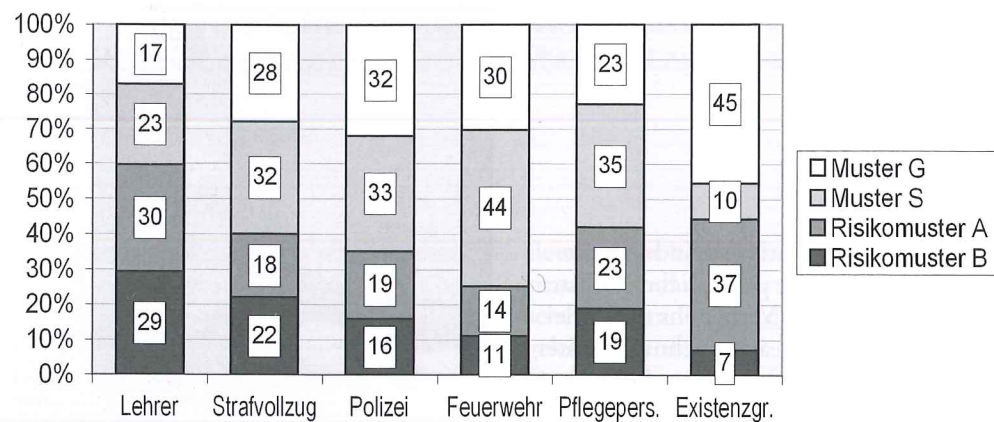


Abbildung 1

Die Beanspruchungsmuster im Berufsvergleich

Die Stichprobe der Lehrerinnen und Lehrer besteht hier aus 7413 Personen aus der ersten Untersuchungswelle. Bei einer zweiten, drei Jahre später durchgeführten Erhebung waren die Ergebnisse fast identisch. Die zum Vergleich herangezogenen Berufsgruppen weisen eine wichtige Gemeinsamkeit mit der Lehrerschaft auf: Für sie alle gilt ebenfalls ein höheres Maß an psychosozialer Beanspruchung, d.h. gefordert sind ein ständiger Umgang mit Menschen und die Wahrnehmung von Verantwortung für Menschen. Es handelt sich um folgende Stichproben: Beamte von Polizei, Strafvollzug und Berufsfeuerwehr, Pflegepersonal aus Krankenhäusern sowie Existenzgründer (Personen, die sich in den ersten drei Jahren der Gründung eines eigenen, mehrere Mitarbeiter umfassenden Unternehmens befanden).

Risikomuster B

Bei diesem zweifellos problematischsten Muster sind permanentes Überforderungserleben, Erschöpfung und Resignation vorherrschend. Das Profil weist überwiegend geringe Ausprägungen in den Merkmalen des Arbeitsengagements, deutliche Einschränkungen in der Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und (stark) negative Emotionen aus. In seinem Erscheinungsbild entspricht dieses Muster den Symptomen in den letzten Stadien eines Burnout-Prozesses. Allerdings haben nicht alle zu diesem Muster tendierenden Personen eine Entwicklung i. S. des „Ausbrennens“ hinter sich. Klar ist, dass bei stärkerer Ausprägung des Musters B der Betroffene kaum (noch) ein guter Lehrer sein kann. Die verbliebene Kraft reicht dazu nicht aus. Sie wird aufgewendet, um irgendwie „über die Runden“ zu kommen.

Wie stellt sich nun die Situation im Lehrerberuf dar?

Aufschlussreich ist hier zunächst der Vergleich mit anderen Berufsgruppen, wie er aus Abbildung 1 hervorgeht. Es lässt sich erkennen, dass für die Lehrerschaft die ungünstigste Musterkonstellation besteht. Das auf Wohlbefinden, Widerstandskraft und Engagement hinweisende Muster G ist geringer als in den anderen Gruppen vertreten. Andererseits kommen deutlich mehr Risikomuster (A und B) vor, wobei der hohe Anteil des durch Resignation und Erschöpfung gekennzeichneten B-Musters am bedenklichsten ist.

Die Beschreibung des für die Lehrerschaft vorgefundenen Bildes wird noch durch folgende Befunde vervollständigt:

Uwe Schaarschmidt



1. Bei der Gegenüberstellung nach Bundesländern erweist sich, dass regionenübergreifend kritische Beanspruchungsverhältnisse vorliegen. Gleiches gilt, wenn die Schulformen miteinander verglichen werden. Überall ist demnach die Lehrerarbeit mit deutlichen gesundheitlichen Risiken verbunden.
2. Eine Betrachtung nach Berufsalter lässt erkennen, dass eine progressive Verschlechterung der Beanspruchungssituation über die Berufsjahre hinweg erfolgt. Dabei zeigt sich eine differenzierte Entwicklung für die Muster A und B. Während für A eine kontinuierliche Zunahme festzustellen ist, findet sich für B nach einem Anstieg bis in das mittlere Dienstalter eine Verringerung in den letzten Dienstaltersgruppen. Die Erklärung liegt auf der Hand: Es dürften in erster Linie die Lehrerinnen und Lehrer dieses Musters sein, die vorzeitig aus dem Beruf ausscheiden.
3. In die Altersbetrachtung wurden auch Lehramtsstudierende und Referendare einbezogen (Genauerer vgl. Schaarschmidt, 2004). Für beide Gruppen gilt, dass der Anteil des Risikomusters B (jeweils 25%) bereits außerordentlich hoch ist (auch im Vergleich mit anderen Studierenden). Damit wird auf ungünstige Eingangsvoraussetzungen hingewiesen. Freilich erklärt dieser Umstand allein nicht die prekäre Beanspruchungssituation, wie sie aus Abbildung 1 hervorgeht. Denn die ungünstige Entwicklung nach Berufseintritt lässt erkennen, dass die

Wirkung der Berufsanforderungen und -bedingungen in hohem Maße mit in Betracht gezogen werden muss.

4. Aus der Gegenüberstellung nach Geschlecht geht hervor, dass für die Frauen ein noch wesentlich ungünstigeres Bild vorliegt. Sie heben sich gegenüber den Männern durch stärkeres Auftreten der beiden Risikomuster ab und zeigen dafür geringere Anteile in G und S. Auch sind für die Frauen die erwähnten Verschlechterungen im Laufe der Dienstjahre noch sehr viel deutlicher ausgeprägt. Während es also für die Beanspruchungsverhältnisse kaum eine Rolle spielt, in welchem Bundesland und welcher Schulform man unterrichtet, ist von großer Bedeutung, ob die unterrichtende Person ein Mann oder eine Frau ist.

Von besonderem Interesse ist die Frage, welche Entwicklungen zu den Risikomustern führen. Dabei ist vor allem genauer zu klären, aus welchen Quellen sich das problematischste Muster B speist. Auf diesem Wege kommen wir dann auch dem Burnout-Phänomen näher, das in nahezu allen Berichten zur Lehrerbelastung die vorrangige Rolle spielt. Zur Aufklärung trägt hier die längsschnittliche Betrachtung bei, denn auf Burnout kann nur unter Berücksichtigung von Entwicklungsverläufen geschlossen werden. Gestützt auf Längsschnittstudien in Niedersachsen, Bremen und Brandenburg, die jeweils den Zeitraum von drei Jahren umfassten, sind Aussagen zu Entwicklungen im Beanspruchungs-geschehen möglich (vgl. auch Kieschke, in

Schaarschmidt, 2005). Bei diesen Studien wurden insgesamt 291 Personen wiederholt, d.h. zu zwei Messzeitpunkten, mittels AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) untersucht (Schaarschmidt & Fischer, 2008). In diesem Zeitraum waren keine gezielten Interventionen erfolgt. Die betreffenden Personen gingen also wie gewohnt ihren beruflichen Aufgaben nach. In Abbildung 2 sind die Ergebnisse dargestellt. Zu entnehmen sind die zu beiden Messzeitpunkten vorgefundenen Häufigkeiten in den Musterverteilungen sowie die Musterübergänge, die sich in dieser Zeit vollzogen haben. Es lässt sich aus der Abbildung zunächst ersehen, dass die Veränderungen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt keineswegs als günstig einzuschätzen sind. Zwar ist der Rückgang des A-Musters positiv zu werten, doch steht dem eine Zunahme des Risikomusters B gegenüber. Auch nimmt die Häufigkeit des wünschenswerten Musters G weiter ab. Und das Anwachsen des S-Musters ist ebenfalls nicht vorteilhaft, drückt sich darin doch ein Motivationsabfall aus. Es kann also nach diesen Ergebnissen keine Rede davon sein, dass sich die problematische Musterkonstellation, wie wir sie für die Lehrerschaft vorfinden, im Sinne »spontaner Remission« zum Besseren verändert. Im Gegenteil: Wird die Entwicklung dem Selbstlauf überlassen, ist wohl eher mit einer weiteren Verschlechterung der Situation zu rechnen.

Bezüglich der Frage nach dem Burnout sind nun insbesondere die Übergänge interessant, die zu Muster B führen. Erwartungsgemäß finden wir keinerlei Wechsel von Muster G zu Muster B. Der stärkste Trend in Richtung B geht von Muster A aus: 25% der Personen, die zum ersten Messzeitpunkt dem A-Muster zuzurechnen waren, gehen zu Muster B über. Hier muss dann wohl zu Recht von einem Burnout-Prozess gesprochen werden, handelt es sich doch um den Weg vom Überengagement zur Resignation. Deutlich wird aber auch, dass kaum weniger Personen (23%) von S zu B wechseln. Diese Entwicklung ist nun schwerlich mit Burnout in Zusammenhang zu bringen. Vielmehr zeigt sich, dass auch das Agieren auf Sparflamme zum Gesundheitsrisiko werden kann, wohl nicht zuletzt deshalb, weil die Betroffenen Kritik und Entzug sozialer Unterstützung erfahren. Kurzum: Es bestätigt sich hier, was bei der obigen Musterbeschreibung bereits angedeutet wurde: Nur ein Teil der Personen, die sich im Muster B zusammenfinden, hat einen Burnout-Prozess hinter sich. Es gehören zu der Gruppe des B-Musters darüber hinaus auch diejenigen, die von der Schonungs- in die Resignationshaltung gewechselt haben, und schließlich auch solche Lehrerinnen und Lehrer, die mit Überforderungserleben und Versagensängsten in den Beruf eingestiegen und – verstärkt durch laufende Misserfolge – im Risikomuster B verblieben sind. Es dürften vor allem die letztgenannten für den Beruf von vornherein ungeeigneten Personen sein, die zu der relativ höchsten Stabilität des Musters B beitragen.

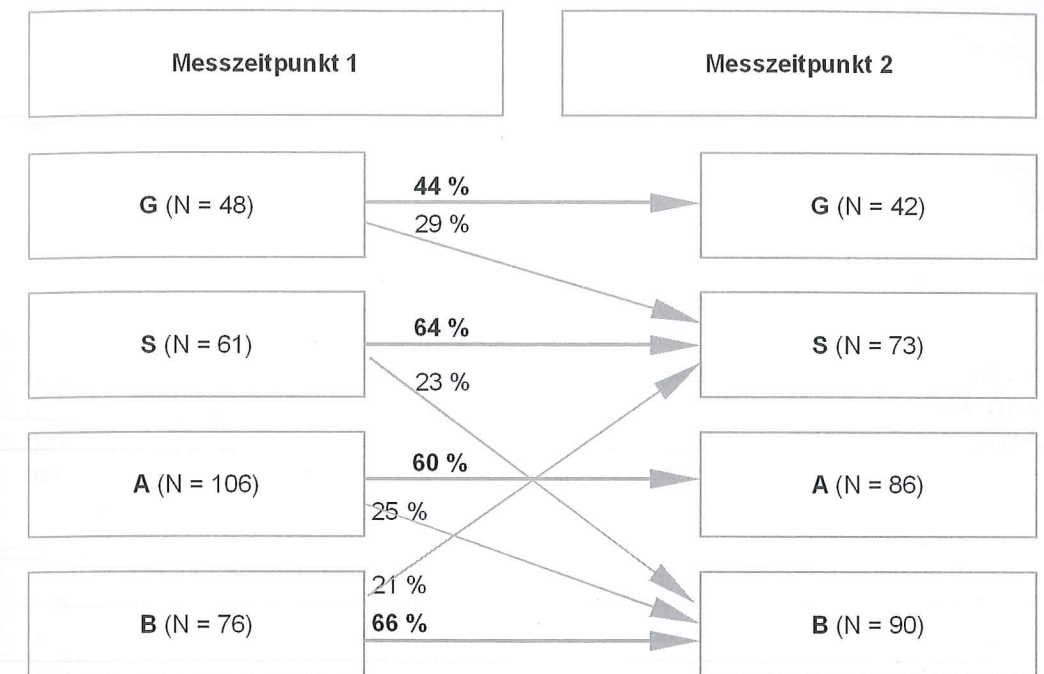


Abbildung 2.

Musterübergänge vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Aufgeführt sind die Häufigkeiten der zum ersten und zweiten Messzeitpunkt vorgefundenen Muster und die Prozentangaben zu den beiden wichtigsten Musterwanderungen (weshalb sich die Werte nicht zu 100% ergänzen). Die Darstellung ist wie folgt zu lesen: Muster G: 44% (der 48 Personen, die zum 1. Messzeitpunkt diesem Muster zuzuordnen waren) bleiben G, 29% wechseln zu S; Muster S: 64% bleiben S, 23% wechseln zu B; Muster A: 60% bleiben A, 25% wechseln zu B; Muster B: 66% bleiben B, 21% wechseln zu S.

Unterstützungsangebote

Generell weisen also die in der ersten Arbeitsetappe gewonnenen Ergebnisse auf eine problematische Gesundheitssituation hin. Wir wollten und konnten uns jedoch nicht damit begnügen, eine prekäre Situation aufzuzeigen. Angezielt war nun im Weiteren, Unterstützungsangebote auszuarbeiten, die geeignet sind, den als veränderungsbedürftig erkannten Zustand überwinden zu helfen. Diese Bemühungen machten den Inhalt der Arbeiten in der zweiten Etappe aus (Näheres s. Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Konkret ging es uns dabei um die Entwicklung und Erprobung von Interventionsprogrammen

und Erfassungsinstrumenten sowie die Ableitung und Begründung von Gestaltungsmaßnahmen. Insgesamt handelt es sich also um Leistungen im Interesse der Prävention und Gesundheitsförderung. Sie wurden als Angebote so konkret und praxisnah aufbereitet, dass sie in der Organisation der schulischen Arbeit, der Team- und Personalentwicklung, der psychologischen und medizinischen Betreuung von Lehrerinnen und Lehrern, der Lehrer- und Schulleiterfortbildung, der Berufsorientierung für Abiturienten und nicht zuletzt der Lehrerausbildung unmittelbar umgesetzt werden können.

Im Wesentlichen lassen sich diese Leistungen in folgenden drei Schwerpunkten zusammenfassen:

1. Analyse und Gestaltung von Arbeitsbedingungen und Arbeitsabläufen

Es geht hier darum, über eine veränderte Gestaltung und Organisation der schulischen Arbeitsbedingungen und des Lehrerarbeitsstages bessere Voraussetzungen für Entspannung und Regeneration der Kräfte und für mehr Arbeitszufriedenheit zu schaffen. Um die Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen zu befähigen, die Analyse und Bewertung ihrer Arbeitsbedingungen vor Ort vorzunehmen und daraus Schlussfolgerungen für die Gestaltung und Organisation des schulischen Alltags abzuleiten, haben wir ein entsprechendes Verfahren entwickelt (ABC-L = Arbeitsbewertungs-Check für Lehrerinnen und Lehrer). Mit dem ABC-L können die Lehrkräfte einer Schule sowohl die Stärken als auch die Defizite in den konkreten Arbeitsverhältnissen einschätzen. Als Grundlage dienen Normwerte, die in den verschiedenen Schulformen gewonnen worden sind. Sie ermöglichen es, den Standort der eigenen Schule in Bezug auf vergleichbare Schulen zu bestimmen. Konkret beziehen sich die Aussagen auf die pädagogische Arbeit im engeren Sinne, die sachlichen und organisatorischen Bedingungen und nicht zuletzt die sozialen Beziehungen (ausgedrückt in insgesamt 15 Bereichen wie z. B. Unterrichten, Arbeitsorganisation, Klima im Kollegium, Verhalten der Schulleitung ...). Im Ganzen werden solche Bedingungen

berücksichtigt, die zumindest partiell durch die Schule selbst beeinflussbar sind. Im Zusammenhang mit der personenseitigen Analyse (i. S. der obigen Musterbestimmung) können die Ergebnisse des ABC-L eine solide Basis für die Durchführung von Veränderungen vor Ort sein, die vom ganzen Kollegium in Gang gesetzt werden sollten, wobei in der Regel die Begleitung durch einen externen Moderator erforderlich ist. Unter all den möglichen Maßnahmen kommt der gezielten Einflussnahme auf die Teamentwicklung und Führungsarbeit an der Schule besonderes Gewicht zu, denn unsere Ergebnisse lassen klar erkennen, dass gute zwischenmenschliche Beziehungen und ein Klima sozialer Unterstützung zu den wirksamsten Ressourcen für psychische Gesundheit im Beruf gehören.

2. Berufsbegleitende Intervention durch Training, Coaching und Beratung

Deutlich wurde im Weiteren, dass auch über personengebundene Maßnahmen wie Training, Coaching und Beratung Gesundheit, Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern nachhaltig gefördert werden können. Zugleich zeigte sich, dass in Bezug auf derartige Interventionen ein sehr differenziertes Angebot gefordert ist, das unterschiedlichen Problemlagen und Bedürfnissen Rechnung trägt. Von dieser Erkenntnis ausgehend wurde bei der Fortführung der Arbeiten besondere Aufmerksamkeit der Entwicklung eines modular aufgebauten Trainingsprogramms geschenkt. Mit



konkretem Bezug auf Anforderungen des schulischen Alltags geht es hier um die Entwicklung von Kompetenzen in der Gesprächsführung, der Konfliktbearbeitung, der systematischen Problemlösung, der Zielsetzung und Selbstmotivierung, dem Zeitmanagement und dem Umgang mit Belastungen. Mit der mehr oder weniger starken Betonung der verschiedenen Module kann der spezifischen Situation verschiedenster Zielgruppen entsprochen werden.

Im Sinne der Forderung nach einem differenzierten Interventionsangebot zeigen wir über Trainingsmaßnahmen hinaus auch Wege für Coaching und Beratung von einzelnen Lehrkräften auf. Dabei lassen wir uns von der immer wieder bestätigten Erfahrung leiten, dass bei stark ausgeprägten Risikokonstellationen, insbesondere im Falle des Risikomusters B, die individuelle Unterstützung gegenüber dem Training in einer Gruppe vorzuziehen ist. Das Vorgehen orientiert sich auch in diesen Fällen an den Kompetenzbereichen, wie sie das oben genannte Trainingsprogramm umfasst. Doch sollen die individuellen Maßnahmen noch gezielter, als das im Training möglich ist, auf die einzelne Person abgestimmt sein. Das vorrangige Ziel besteht darin, dass die betroffene Person in die Lage versetzt wird, sich ihrer Kompetenzen und Ressourcen (wieder) bewusst zu werden, Selbstvertrauen neu zu gewinnen und Anforderungen nicht nur als Probleme, sondern auch als bewältigbare Aufgaben zu erleben und in Angriff zu nehmen.

3. Unterstützung bei der Gewinnung geeigneten Lehrernachwuchses

Unsere bisherigen Ergebnisse ließen auch erkennen, dass bei einem nicht geringen Teil der Lehramtsstudierenden problematische Eignungsvoraussetzungen vorliegen (z. B. Einschränkungen in der Widerstandskraft, Defizite in der sozial-kommunikativen Kompetenz und Beeinträchtigung des Selbstvertrauens). Es sollte deshalb schon vor Aufnahme des Studiums die Entsprechung von Eignungs- und Anforderungsprofil stärkere Berücksichtigung finden. Das ist sowohl unter dem Aspekt des beruflichen Erfolgs als auch unter dem der Gesundheit unabdingbar. Beides gehört unlösbar zusammen. Als vom Kandidaten einzubringende Basisvoraussetzungen sind neben emotionaler Stabilität und einer aktiv-offensiven Haltung den Lebensanforderungen gegenüber vor allem Stärken im sozial-kommunikativen Bereich gefordert. Wichtig ist weiterhin, mehr Augenmerk auf die berufsspezifische Motivation zu richten. Ausgehend von diesen Voraussetzungen entwickelten wir das diagnostische Verfahren „Fit für den Lehrerberuf!“, das es Interessenten für ein Lehramtsstudium ermöglichen soll, sich selbst auf ihre Eignung hin zu beurteilen und die nötigen Schlüsse daraus zu ziehen (Self-Assessment-Verfahren). Das Instrument vermittelt Informationen über die Anforderungen, die der Lehrerberuf an eine Person stellt, und ermöglicht es, die eigenen Voraussetzungen und Erwartungen mit dem Anforderungsprofil abzugleichen. Es soll als Reflexionshilfe Abiturienten bei der Entscheidung für

oder gegen den Lehrerberuf unterstützen (Schaarschmidt, 2004). Natürlich sind auch während des Studiums alle Möglichkeiten zu nutzen, die berufliche Eignung zu fördern. In diesem Sinne arbeiten wir gegenwärtig daran, die für Lehrerinnen und Lehrer erarbeiteten Unterstützungsangebote auch für Studierende aufzubereiten. In einem an der Universität Hamburg angebotenen, von der ZEIT-Stiftung initiierten und geförderten Projekt geht es uns darum, das diagnostische Vorgehen mittels „Fit für den Lehrerberuf!“ mit dem oben erwähnten Verhaltenstraining zu kombinieren. Einbezogen sind Studierende, die gerade ihr Schulpraktikum absolviert haben. Die nach dem Praktikum

Die hier kurz dargestellten Angebote können vieles, aber bei weitem nicht alles leisten, was notwendig ist, um die Lehrgesundheit umfassend zu fördern. Aus diesem Grunde sind wir auch bemüht, den politisch Verantwortlichen die Ergebnisse nahe zu bringen und sie zu den Maßnahmen zu drängen, die auf eine Verbesserung problematischer Rahmenbedingungen dieses Berufs ausgerichtet sind. Dabei spielt z. B. eine Arbeitszeitgestaltung, die sowohl der Qualität der pädagogischen Arbeit als auch der Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer in deutlicherer Weise Rechnung trägt, eine herausragende Rolle.

Wer sich näher über die erwähnten Angebote informieren möchte, kann sich an das Institut COPING wenden: www.coping.at. Über dieses Institut unternehmen wir jetzt gezielte Bemühungen, um die Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie weiter zu konkretisieren und praxiswirksam aufzubereiten.

vorliegenden Erfahrungen sind eine gute Basis, um über die persönlichen Voraussetzungen und den weiteren Entwicklungsbedarf noch gründlicher nachzudenken und daraus gezielte Entwicklungsbemühungen abzuleiten, die mit der Trainingsteilnahme umgesetzt werden können. Über das Training hinaus haben wir auch weitere, für den Studienalltag geeignete Übungen konzipiert, die vor allem auf die Förderung des Verhaltens in berufsspezifischen Kommunikationssituationen abzielen, sehen wir hier doch die schwierigsten pädagogischen Anforderungen. Demzufolge soll gerade in diesem Bereich auch allen Studierenden wirksamere Unterstützung zuteil werden.



Verfasser:

Prof. (em.) Dr. Uwe Schaarschmidt

ehemals Lehrstuhl für Persönlichkeits- und
Differenzielle Psychologie an der Universität
Potsdam und Leitung der Potsdamer Lehr-
studie
Uwe.Schaarschmidt@coping.at

- Literatur** Schaarschmidt, U. (2004). Fit für den Lehrerberuf? Psychische Gesundheit von Lehramtsstudierenden und Referendaren. In U. Beckmann, H. Brandt & H. Wagner (Hrsg.), *Ein neues Bild vom Lehrerberuf. Pädagogische Professionalität nach Pisa* (S.100-114). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (3. Aufl.). Frankfurt/M.: Pearson. (Computerform: Mödling bei Wien: Schuhfried).

Selbst- und Stressmanagement in pädagogischen Berufen

Rudolf Kretschmann

Im Folgenden sind einige Fragen aufgelistet. Anhand der Fragen können Sie feststellen, ob die folgenden Ausführungen ein für Sie persönlich relevantes Thema sind.

- Haben Sie oft das Gefühl, dass Ihnen die Zeit davonläuft? Wenn ja, wie fühlen Sie sich dann?
- Fühlen Sie sich oft unausgeschlafen und müde?
- Erledigen Sie Ihre Arbeiten ruhig und gelassen oder fühlen Sie sich oft unter Zeitdruck? Bitte vergegenwärtigen Sie sich Ihre Empfindungen:
- Haben Sie oft den Eindruck, dass Ihnen die Zeit für das Wesentliche im Leben fehlt? Wenn ja, was würden Sie gerne öfter tun?
- Ihr Arbeitsplatz – suchen Sie ihn manchmal mit Beklemmungen auf? Denken Sie manchmal schon am Sonntagnachmittag mit Unbehagen an den nächsten Arbeitstag?
- Hektik, Hetze, Stress am Arbeitsplatz, kennen Sie das auch?
- Ärgern Sie sich manchmal darüber, dass Ihnen nichts so richtig von der Hand geht, dass Sie viel Zeit vertan haben, ohne etwas geschafft, aber auch ohne sich erholt zu haben? Wenn ja, zu welchen Zeiten tritt das auf?
- Verbringen Sie unendlich viel Zeit mit Suchen – nach wichtigen Unterlagen, nach Unterrichtsvorbereitungen, nach Quellentexten etc.?
- Vergessen Sie öfter Termine? Kommen Sie oft zu spät? Wenn ja, wobei?
- Unterschätzen Sie oft den Zeitbedarf von Arbeiten, die Sie zu erledigen haben? Wenn ja, bei welchen Arbeiten kommt das vorzugsweise vor?
- Haben Sie Schwierigkeiten abzuschalten, verfolgen Sie berufliche Probleme manchmal bis in den Schlaf?

1. Beanspruchungen und Belastungen in pädagogischen Berufen

Die Arbeit in pädagogischen Berufen im Allgemeinen und das Unterrichten von Kindern und Jugendlichen im Besonderen ist anstrengend und kräftezehrend und wird in ihrem Schweregrad vielfach unterschätzt. Das beweisen Arbeitsplatzanalysen sowie Untersuchungen zum Krankheitsrisiko und zum Berufsverbleib bei Lehrerinnen und Lehrern. Vielleicht haben Sie, wenn Sie Lehrer oder Lehrerin sind, sich anhand der o.a. Fragen vergegenwärtigen können, wie hoch Ihre beruflichen Belastungen und die Belastungsfolgen



Rudolf Kretschmann

sind. Forschungsergebnisse zu den Belastungen im Lehrerberuf finden sich bei SCHAARSCHMIDT (2004), RUDOW (1994), KRETSCHMANN (1997) und SCHÖNWÄLDER (2001). Einige der Hauptbelastungen sollen daher hier nur kurz in Tabellenform (Tabelle 1) aufgelistet werden.

Belastende Arbeitsbedingungen	Schwierige Lebensumstände, physische Befindlichkeit	Unzweckmäßige Bewältigungsstrategien
Große Klassen Hohe Stundendeputate Viele Korrekturen Fachlehrer mit geringen Stundenanteilen in vielen Klassen Pendeln zwischen verschiedenen Einsatzorten Ungeeignete Räume Unzulängliche Ausstattung Unrealistische Lehrplanvorgaben Schwierige Schüler Schwierige Eltern Konflikte mit der Schulleitung Konflikte im Kollegium fehlende fachliche und soziale Unterstützung	Gestörte Familien- bzw. Partnerbeziehung Finanzielle Probleme Abhängigkeit von Alkohol und Betäubungsmitteln Chronische Krankheiten, labiler Gesundheitszustand Soziale Isolation	Unzweckmäßiges Konfliktmanagement Rollenunsicherheit im Umgang mit Schülerinnen und Schülern Unterrichtsmethodische „Kunstfehler“ Emotionale Überreaktionen Mentale Dauerbeschäftigung mit beruflichen Problemen Unrealistische Erwartungen, die eigene berufliche Wirksamkeit betreffend Unzweckmäßige Arbeitsorganisation, unzureichendes Zeitmanagement Ungenügende Regeneration

Tabelle 1: Berufliche und private Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern

Die Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern lassen sich unterteilen in Arbeitsbedingungen einerseits, Lebensumstände und physische Befindlichkeit andererseits, sowie individuelle Bewältigungsstrategien (Coping). Manche der belastenden Bedingungen stehen miteinander in Wechselwirkung: Eine angegriffene Gesundheit mag dazu führen, auf belastende Arbeitsbedingungen überempfindlich zu reagieren. Die dadurch wiederholt und vielleicht chronisch ausgelösten Stressreaktionen wiederum belasten den Organismus. Was die mittlere Spalte betrifft, so handelt es sich um Bedingungen, die jeden betreffen können. Sie sind nicht typisch für den Lehrerberuf, erhöhen aber, wenn vorhanden, die Gesamtmenge der Belastungen. Unzweckmäßige Bewältigungsstrategien sind ebenfalls überall anzutreffen, allerdings gibt es Bedingungen im Lehrerberuf, die besonders hohe Anforderungen an das persönliche Bewältigungsverhalten stellen:

- der **Umfang** der Anforderungen, was sich in hohen zeitlichen Belastungen während der Schulwochen niederschlägt, wobei die „Überstunden“, die in der Zeit geleistet werden, keineswegs immer durch die Schulferien kompensiert werden;
- die **Vielfalt** der Aufgaben, die eine sehr zweckmäßige Arbeitsorganisation und ein sehr diszipliniertes Selbstmanagement verlangen;
- das **hohe Konfliktpotenzial**, das aus der täglichen Zusammenarbeit mit vielen Personen unterschiedlicher Interessenlagen resultiert;

- der **Spagat** zwischen zwei Arbeitsplätzen, da in unserem Schulsystem die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts nicht in der Schule, sondern in der Regel zu Hause erfolgt;
- als Folge davon **Zeit- und Zielkonflikte** zwischen Familien-, Freizeit- und beruflichen Aktivitäten und hohe Anforderungen an Selbststeuerung und Selbstmanagement;
- Idealistisch **überhöhte Erwartungen** der Gesellschaft an den Lehrerberuf mit der Gefahr eines Angreifbarkeits-Überforderungs-Dilemmas: Versuchen Lehrerinnen und Lehrer allen Forderungen nachzukommen, überfordern sie sich. Beschränken sie ihre Bemühungen in Art und Umfang auf ein psychisch und physisch erträgliches Niveau, laufen sie Gefahr, hinter ihren eigenen beruflichen Ansprüchen zurückzubleiben, oder sie machen sich angreifbar.
- In merkwürdigem Gegensatz dazu steht die **geringe Wertschätzung**, die von vielen, namentlich von Politikern, dem Lehrerberuf entgegengebracht wird. Das Wort von den „faulen Säcken“ klingt sicher manchen noch im Ohr.

RUDOW (1994) stellte in seinen Untersuchungen fest, dass die fehlende öffentliche Anerkennung in der Skala der psychischen Belastungen sehr weit oben rangiert. Und wie ist es um die berufliche Anerkennung von Sonderschullehrkräften bestellt? Ja, sie ernten Anerkennung. Aber weniger für ihre Leistungen, sondern für



ihre Opferbereitschaft. Das ist eine Form von Anerkennung, über die man sich auch nicht immer richtig freuen kann. Bei dieser Aufzählung habe ich noch nicht berücksichtigt, welche besondere Belastung darin bestehen kann,

- selbst in der auditiven Wahrnehmung beeinträchtigt zu sein, oder
- Schülerinnen und Schüler zu unterrichten, deren auditive Wahrnehmung beeinträchtigt ist,

denn die Kompensation dieser Beeinträchtigung erfordert mit hoher Wahrscheinlichkeit erhöhte Anstrengungen in der interpersonalen Kommunikation.

Basierend auf den verschiedenen Ursachenbereichen, gibt es mehrere Möglichkeiten, Stress und Überbeanspruchung entgegenzuwirken oder vorzubeugen:

- eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen und
- die Ausbildung zweckmäßigerer Bewältigungsstrategien.

Es versteht sich von selbst, dass eine Entlastung auch durch eine Stabilisierung der häuslichen Verhältnisse erreicht werden kann oder durch eine Wiederherstellung der physischen Gesundheit, soweit dies der Schädigungsgrad des Organismus zulässt. Letzteres gilt aber nicht nur für Lehrerinnen und Lehrer, sondern für alle Arbeitnehmer, daher will ich hier auf diesen Aspekt der Stressprävention nicht weiter eingehen.

Verbesserte Arbeitsbedingungen bzw. strukturelle Vorkehrungen zum Arbeitsschutz sind *eine* Möglichkeit, um Überbeanspruchungen vorzubeugen. Sie sind jedoch nicht in jedem Fall *hinreichend*, denn unzweckmäßige Bewältigungsstrategien verschwinden nicht automatisch mit einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen. Darüber hinaus werden sich die Bedingungen nicht so schnell verbessern. Daher gilt es auch immer wieder zu überlegen,

- was Lehrerinnen und Lehrer tun können, um sich überflüssiger Lasten zu entledigen bzw.
- was Kollegien tun können, um Arbeitsabläufe und psychosoziale Beziehungen gesundheitsverträglicher zu gestalten.

Das Trainingsprogramm „Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer“ (KRETSCHMANN 2000) enthält Hinweise und Angebote zum Abbau und zur Vorbeugung vom Stress am Arbeitsplatz und im Umfeld von Schule (Tabelle 2). Es zielt auf eine Steigerung individueller und kollektiver Bewältigungskompetenz, wobei sich der Bogen spannt von

- emotionalem Coping (Gefühlsregulierung und Entspannung) über
- Maßnahmen stressfreien Unterrichtens bis zu
- problembezogenem Coping etwa in Form einer Überprüfung und Reduktion belastender und überfordernder Einstellungen.

Auch die kollektive Bearbeitung von Belastungen durch Kollegien und Teilkollegien ist vorgesehen. Die Bausteine des Programms wurden für und in Trainingsseminaren mit Lehrerinnen und Lehrern entwickelt und immer wieder fortgeschrieben.

2. Möglichkeiten der Abhilfe

Aus diesem Programm möchte ich in Kurzform drei Beispiele vorstellen:

a) Einen Arbeitstag ruhig und gelassen bewältigen

Die meisten, die Berufszufriedenheit und die Leistungsfähigkeit beeinträchtigen- den Stresszustände, werden nicht durch dramatische berufliche Ereignisse ausgelöst, sondern überwiegend durch „daily hassels“, durch

- die Tag für Tag zu bewältigenden kleinen oder größeren Herausforderungen, Ärgernisse, Sticheleien oder Angriffe,
- die zahllosen Entscheidungen, die man an einem Schultag zu treffen hat,
- und den raschen Wechsel von Ereignissen, der typisch ist für pädagogische und soziale Berufe.

Solche „Stressoren“ führen zu physiologischen und psychischen Stressreaktionen, die jede für sich rasch vergangen und vergessen wären.

Die rasche Folge der Ereignisse an einem Schulvormittag hat jedoch zur Folge, dass sich zu noch nicht abgeklungenen Stressreaktionen immer wieder neue hinzu addieren, so dass sich der Organismus nach mehreren Schulstunden in einem hochgradigen Stresszustand befinden kann.

Normalerweise baut sich die Stressreaktion durch ein Ereignis auf und ebbt dann allmählich ab (Abb.1).

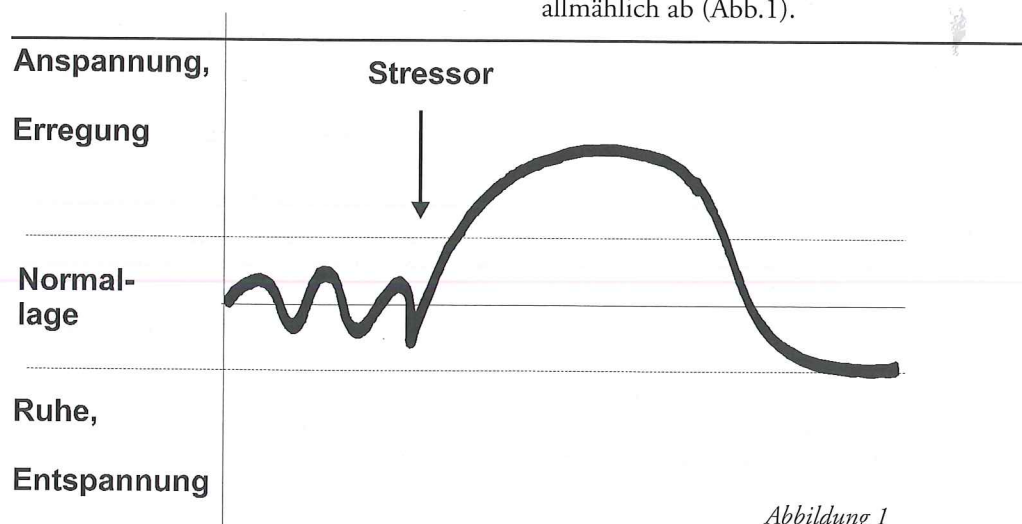


Abbildung 1

<p>1. Stress: Was bedeutet das für Sie?</p> <p>2. Belastungen und Belastungsfolgen im Lehrerberuf</p> <p>2.1 Arbeitszeiten</p> <p>2.2 Belastungsempfinden</p> <p>2.3 Krankheitsrisiko und vorzeitiger Ruhestand</p> <p>2.4 Was belastet, was wird als belastend erlebt?</p> <p>2.5 Spagat zwischen zwei Arbeitsplätzen</p> <p>2.6 Angreifbarkeits-Überforderungs-Dilemma</p> <p>2.7 Im Lehrerberuf älter werden</p> <p>2.8 Belastung ist nicht gleichzusetzen mit Berufsunzufriedenheit</p> <p>3. Stress – was ist das?</p> <p>3.1 Klassische Stresstheorie</p> <p>3.2 Transaktionale Stresstheorie</p> <p>3.3 Persönlichkeitsspezifische Reaktionsmuster</p> <p>3.4 Teufelskreise und Möglichkeiten, sie zu durchbrechen</p> <p>4. Einen Arbeitstag ruhig und gelassen bewältigen</p> <p>4.1 Das Stressgeschehen an einem Schulvormittag</p> <p>4.2 Den Schultag gesammelt und gelassen beginnen</p> <p>4.3 Das Setzen von Unterbrechungen – schon im Laufe des Vormittags</p> <p>4.4 Den Schulvormittag „innerlich“ beenden und sich nach einem Schulvormittag regenerieren</p> <p>4.5 Maßnahmen gegen das Grübeln</p> <p>4.6 Entspannung, Blitzentspannung und Autosuggestion</p> <p>5. Familie – Freizeit – Vorbereitung – drei, die nicht unter einen Hut passen?</p> <p>Stressabbau durch Arbeitsorganisation und Zeitmanagement</p> <p>5.1 Das Zeitproblem im Lehrerberuf</p> <p>5.2 Anmerkungen zum häuslichen Arbeitsplatz</p> <p>5.3 Ist meine Arbeitsorganisation verbesserungsbedürftig?</p> <p>5.4 Auf der Suche nach der verlorenen Zeit</p> <p>5.5 Klassenarbeiten korrigieren - die ungeliebte Tätigkeit</p>	<p>6. Stressreduzierende Maßnahmen in der Schule</p> <p>6.1 Betriebsklima und Arbeitsorganisation</p> <p>6.2 Entlastung durch gemeinsames Tun</p> <p>6.3 Entlastung durch geglückte Kommunikation</p> <p>6.4 Zukunftswerkstatt – ein Kollegium macht sich auf den Weg</p> <p>6.5 Die gesundheitsfördernde Schule</p> <p>7. Stressprävention im Unterricht</p> <p>7.1 Reizzufuhr und Informationsaufnahme – Übungen zum Sammeln, Beruhigen und Aktivieren</p> <p>7.2 Vom Nutzen der Regelmäßigkeit – Regeln und Rituale</p> <p>7.3 Lehren, Lernen und das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit</p> <p>7.4 Methodenvariation im Unterricht</p> <p>7.5 Lernen an Stationen</p> <p>8. Mentale Unterrichtsvorbereitung</p> <p>8.1 Sich selbst wahrnehmen</p> <p>8.2 Sich auf die Schüler/innen einstellen</p> <p>8.3 Sich der Ziele und Anforderungen bewusst werden</p> <p>8.4 Die eigene Lehrerinnen-/Lehrerrolle überdenken</p> <p>9. Stressprävention durch professionelles Selbstverständnis</p> <p>9.1 Lehrerarbeit – eine semiprofessionelle Tätigkeit?</p> <p>9.2 Stress als Folge unrealistischer Wünsche und Erwartungen</p> <p>9.3 Nachlese</p> <p>9.4 Eine Anregung zum Schluss</p> <p>10. Stressabbau durch Lebensfreude</p> <p>10.1 Ressourcen</p> <p>10.2 Balance von Arbeit und Regeneration</p> <p>10.3 Die Notwendigkeit, Beziehungen zu pflegen oder die Gefahr in sozialen Berufen zu vereinsamen</p> <p>11. Das Problem mit den guten Vorsätzen</p> <p>11.1 Die richtigen Ziele verfolgen</p> <p>11.2 Unterstützung in Anspruch nehmen</p> <p>11.3 Möglichkeiten des Selbstmanagements</p>
--	--

Tabelle 2: „Selbst- und Stressmanagement in pädagogischen Berufen“ - Trainingsbausteine

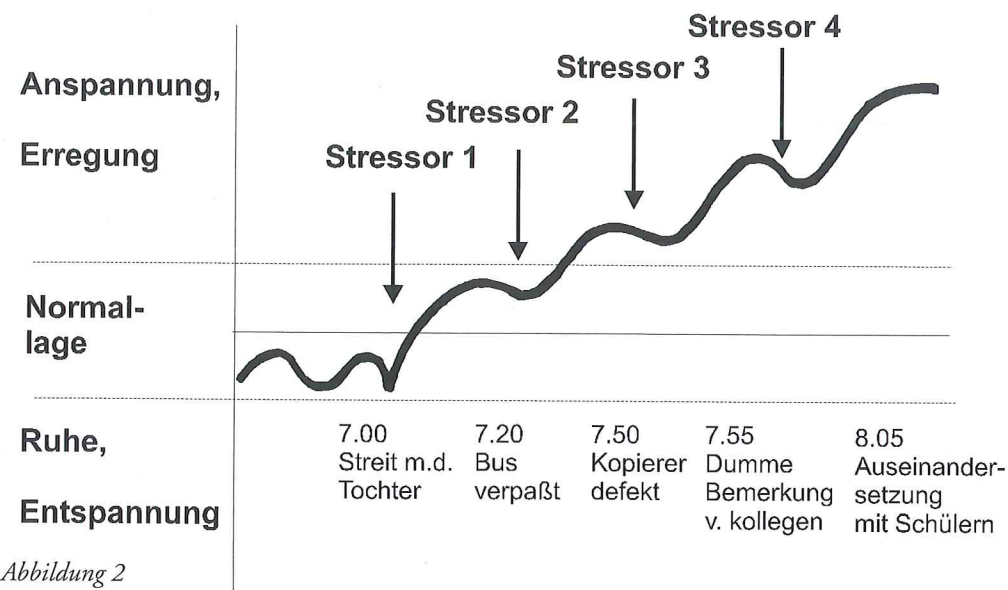


Abbildung 2

Und wie in Abb. 2 kann es aussehen, wenn minimale Stressereignisse sich summieren.

Diese Stressreaktion kann sich mehr und mehr aufschaukeln und zu Zuständen der Anspannung führen, der Gereiztheit, des Zerfahreenseins, der inneren Unruhe und des „Nicht-Abschalten-Könnens“, wenn der Arbeitstag vorbei ist.

Man kann solchen Zuständen vorbeugen und man kann Wege suchen, bereits eingetretene Anspannung zu reduzieren. Sie finden in Ihren Unterlagen eine Liste mit Vorschlägen bzw. Zielsetzungen (s. Tabelle 3).

Es könnte sein, dass Sie die meisten dieser Vorschläge bereits realisieren. In dem Fall könnte ich Ihnen bescheinigen, dass Sie bereits gut organisiert sind.

Es könnte sein, dass Sie sich mit einigen der Vorschläge gar nicht anfreunden können. Kein Problem: was dem einen nützt, kann für den anderen Horror bedeuten. Vielleicht sind aber auch ein paar Vorschläge dabei, bei denen Sie sich sagen können „Ja, das sollte ich probieren“ oder „ja, das sollte ich noch konsequenter beherzigen“.

Was wäre dann zu tun?

Sie wählen zunächst einen oder zwei der Vorschläge aus Tabelle 3, von denen Sie glauben, dass Sie sie ohne große Mühe realisieren können. Sie experimentieren damit 14 Tage. Wenn Sie dadurch Entlastung finden, bleiben Sie dabei. Wenn es nicht hilft, wählen Sie etwas anderes.

Man kann Anfangsschwellen überwinden, wenn man seine Absichten für sich schriftlich festhält, ein Tagebuch führt oder seine Absicht einer nahestehenden Person ankündigt: „Ich will von der nächsten Woche an dieses oder jenes tun. Bitte erinnere mich, wenn ich nachlässig werde“ (vgl. KIRSCHNER-LISS, KRETSCHMANN, LANGE-SCHMIDT 2002). Sicher haben Sie es schon bemerkt: Selbstmanagement hat viel mit Selbstdisziplin zu tun. Das Ziel muss dabei sein, mit möglichst wenig Aufwand möglichst viel an Entlastung und an Lebensqualität zu gewinnen. Selbstmanagement soll nicht zu Selbstkasteiungen führen.

Vorschläge	Das mache ich schon	Das will ich noch konsequenter tun	Damit kann ich mich nicht anfreunden	Ja, das will ich versuchen
Ich lege mir alles am Vorabend zurecht, damit ich am nächsten Morgen nicht in Hektik gerate. Kopien, Tasche, Kleidung, Schlüssel, Briefftasche, Uhr, etc.				
Ich stehe rechtzeitig auf, damit der Morgen in Ruhe beginnt.				
Für den Schulweg baue ich einen zeitlichen Puffer ein, um entspannt in der Schule anzukommen.				
Ich bin ca. ½ Stunde vor Unterrichtsbeginn in der Schule, um mich in Ruhe auf die anliegenden Arbeiten vorzubereiten, Unterlagen zurechtzulegen, zu verteilen etc.				
Ich verschaffe mir (und den Schülern) im Laufe des Schultags Rückzugs- bzw. Entspannungsphasen (Entspannung mit Schülern, Gelegenheiten, 5 - 10 Minuten für sich zu sein).				
Am Ende des Schultags nehme ich mir noch in der Schule ein paar Minuten Zeit, um den zurückliegenden Arbeitsabschnitt abzuschließen. Ich überdenke, was gewesen ist, mache mir Notizen, ordne Materialien, lege Dinge für den nächsten Tag zurecht.				
Ich lasse mir Zeit auf dem Heimweg und komme in Ruhe zu Hause an.				
Ich nehme mir nach der Schule bzw. nach dem Arbeitstag Zeit zur körperlichen und seelischen Regeneration: Power-Napping, Bewegung im Freien, Entspannungsübung, etc.				
Ich gönne mir ein „Highlight des Tages“ und zwar				
Ich mache den Fernseher, den PC (Surfen im Internet!) rechtzeitig aus.				
Ich gehe rechtzeitig schlafen und zwar um...				

Damit habe ich gute Erfahrungen gemacht:

Das will ich als erstes versuchen:

Tabelle 3: „Einen Arbeitstag ruhig und gelassen bewältigen: Möglichkeiten einer beruhigten Gestaltung der täglichen Routinen“

b) Wünsche, Erwartungen und die Kunst des Möglichen

[Spiegel] special: Frau A., Sie haben 23 Jahre als Lehrerin gearbeitet. Vor rund zwölf Monaten mussten Sie Ihren Beruf aus gesundheitlichen Gründen aufgeben und wurden frühpensioniert. Was war geschehen?

A.: Ich war nervlich völlig am Ende, konnte einfach nicht mehr unterrichten. Zum Schluss war ich fast ein Jahr krankgeschrieben. Ich fühlte mich total überlastet und litt unter chronischer Erschöpfung. Die Ärzte diagnostizierten eine neurotische Depression.

special: War die Krankheit überraschend gekommen?

A.: Nein, über zehn Jahre hinweg hatten die Schwierigkeiten in der Schule zugenommen. Ich musste zweimal in eine Klinik für psychosomatische Erkrankungen. Mein ganzes Leben stand in Frage.

special: Warum kamen Sie mit der Arbeit an der Schule nicht mehr zurecht?

A.: Ich konnte meinen eigenen Ansprüchen nicht genügen, die waren viel zu hoch. Ich wollte für die Schüler immer alles perfekt machen. Zum Teil gebe ich mir selbst die Schuld an meinem Scheitern, wobei ich heute noch der Überzeugung bin, dass ich keinen schlechten Unterricht gemacht habe.

Empfindungen wie Stress, Angst und Unzufriedenheit werden nicht nur durch äußere Ereignisse erzeugt. Sie können auch durch innere Einstellungen ausgelöst werden, z.B. durch

- unzutreffende und unrealistische Wirklichkeitsmodelle
- Perfektionismus und
- überhöhte Ansprüche an sich und andere.

V. a. bei der Ausbildung von Burnout spielen überhöhte Ansprüche eine unrühmliche Rolle. Bekanntlich entwickelt die Burnoutreaktion sich in mehreren Etappen

- sie beginnt mit idealistisch überhöhten Erwartungen
- schlägt um in Enttäuschung
- es kommt zur Phase des Widerstandes, einem Aufbäumen, um durch vermehrten Einsatz doch noch die gewünschten Wirkungen zu erzielen und
- mündet häufig über die Etappen Resignation und „Dehumanisierung“ in den krankheitsbedingten Ausstieg aus dem Beruf.

Dehumanisierung bedeutet, dass anfängliche Begeisterung für die Klientel umschlägt in Verachtung, Ablehnung und womöglich sogar Hass, was dann zu Äußerungen führt wie: „Es ist doch alles nur Schrott, was heute in den Schulen heranwächst“.

Die Burnoutreaktion beginnt mit idealistisch überhöhten Erwartungen. Wir machen in unseren Workshops die Erfahrungen, dass viele Lehrerinnen und Lehrer sich



mit unreflektierten und meist idealistisch überhöhten Leitvorstellungen und Erwartungen belasten, etwa Sätzen wie diesen

- Jede Stunde muss interessant sein.
- Ich muss mit allen Kolleginnen und Kollegen gut auskommen.
- Ich will von allen Eltern und Kolleginnen und Kollegen akzeptiert werden.
- Ich will für alle jederzeit da sein, ich will immer allen Schülern gerecht werden.
- Ich will alles schaffen, was der Lehrplan vorschreibt.
- Ich erwarte, dass meine schulischen Bemühungen vom Elternhaus unterstützt werden.
- Ich will in allem perfekt sein, als Lehrerin, als Hausfrau, als Mutter.

Leben ist Entwicklung, Entwicklung auf ein Ziel. Daher ist es wichtig, dass man Ziele, Leitbilder und Ansprüche hat. Wichtig ist aber auch, dass man sich relativieren kann, d.h. in Beziehung setzen kann zu den realen Möglichkeiten an der Schule, im Kollegium und last, not least, zur Endlichkeit der eigenen Schaffenskraft.

Belastend werden pädagogische Ansprüche dann, wenn sie den Charakter der Unbedingtheit haben; wenn die Leitsätze die Wörter „muss“, „alle“ oder „immer“ enthalten:

- „Ich muss als Lehrerin oder Lehrer immer ausgeglichen sein“;
- „Ich muss für alle Schülerinnen und Schüler immer positive Gefühle entwi-

ckeln“;

- „Ich muss mit allen Kolleginnen und Kollegen gut auskommen“.

Damit stelle ich mir eine Psychofalle, weil ich mich zwangsläufig als unzulänglich erleben muss, wenn ich eines dieser Ziele einmal verfehle. Es ist übrigens kein Zufall, dass viele Lehrerinnen und Lehrer ihre Berufslaufbahn mit idealistisch überhöhten Erwartungen beginnen, denn

- noch immer beruhen nicht wenige pädagogische Konzepte mehr auf Wunschdenken denn auf Tatsachen.
- noch immer und in den letzten Jahren sogar verstärkt sollen Lehrerinnen und Lehrer durch Idealismus und freiwillige unbezahlte Mehrarbeit kompensieren, was in den Schulen an personeller und sächlicher Ausstattung fehlt.

Die rational-emotive Theorie nach Albert ELLIS (1979) befasst sich besonders ausgiebig mit den „irrational beliefs“, den unrealistischen Annahmen und Erwartungen und sie hat auch Konzepte entwickelt, wie man sich entlasten kann:

1. Zuerst gilt es, unrealistische und überhöhte Ansprüche und Erwartungen zu identifizieren,
2. den unrealistischen und meistens überhöhten Erwartungen werden optimistisch-realistische Erwartungen entgegengesetzt und
3. es kann darüber hinaus hilfreich sein, sich Erinnerungsformeln einprägen, mit denen man sich die geänderten Zielvorstellungen ins Bewusstsein ruft.

	Schülerinnen und Schüler verbringen nicht alle Lebenszeit in der Schule. Sie leben z.T. in anderen Wertegemeinschaften, sie haben andere Sozialisationshintergründe und Interessen, daher
Alle Schüler lernen gerne und freudig, wenn man ihnen die richtigen Angebote macht.	... wird es immer Schüler geben, für die das jeweilige Angebot ohne persönliche Bedeutung ist.
Wenn ich die Schülerinnen und Schüler respektiere, dann werden sie auch mich respektieren.	... wird es immer Schüler geben, deren negative Erfahrungen mit Erwachsenen auf mich als Lehrperson übertragen werden und die ich nur langsam abbauen kann.
Ein guter Lehrer, eine gute Lehrerin hat keine Probleme.	... wird auch der kompetenteste Pädagoge immer wieder vor unlösbaren Aufgaben stehen.
Informationen, die ich an Kinder weitergebe, werden von diesen aufgenommen und dauerhaft behalten.	Selektion und Vergessen von Informationen sind biologische Mechanismen, daher ist ein „Schwund“ bei der Informationsvermittlung unvermeidlich und vorhersehbar.

Tabelle 4: Realitätsgehalt pädagogischer Grundannahmen

Wie realistisch sind die Erwartungen und Ansprüche in der linken Spalte der Tabelle 4?

Haltungen und Einstellungen wie sie in der rechten Spalte zu finden sind, helfen an beruflichen Zielen festzuhalten und sie weiterhin zu verfolgen, und dennoch mit den kleineren oder größeren Unzulänglichkeiten des Alltags und der Begrenztheit der eigenen Möglichkeiten zu leben.

In den Seminaren haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Gelegenheit, in Gruppen zu 3 - 5 Personen

- unrealistische Leitvorstellungen zu identifizieren, die sie während ihrer beruflichen Sozialisation belastet haben oder womöglich noch belasten,
- idealistisch überhöhte Leitvorstellungen durch optimistisch-realistische zu ersetzen und ggf. auch

- negativistische Vorstellungen durch optimistisch-realistische.

Diese Angebote werden verbunden mit der Aufforderung, sich die optimistisch-realistischen Sichtweisen so oft und so lange ins Bewusstsein zu rufen, bis sie die früheren, belastenden Dogmen verdrängen (vgl. KRETSCHMANN 2000).

Viele Lehrerinnen und Lehrer weisen es zunächst mehr oder weniger vehement von sich, nach 15, 20 oder 25 Berufsjahren noch idealistisch überhöhte Leitbilder zu haben. Viele erleben zu ihrer eigenen Überraschung,

- wie sehr sie sich von unerfüllbaren Wunschvorstellungen leiten lassen und
- wie viel Enttäuschung, Entmutigung und letztendlich Stress sie sich damit selber zufügen und

Rudolf Kretschmann



- dass nicht nur sie sich mit Selbstzweifeln und Versagensängsten quälen, sondern dass es vielen, wenn nicht gar fast allen, genau so geht.

Es ist dies in der Regel eine der intensivsten Phasen innerhalb unserer Seminare zur Stressprävention.

Gestatten Sie mir, an dieser Stelle eine kleine Episode zu erwähnen. In einem Seminar mit Sonderschullehrkräften äußerte eine Kollegin: Uns hat man in der Ausbildung gesagt „Ein Sonderschullehrer muss 24 Stunden im Dienst sein“, „ein Sonderschullehrer muss mit sechs Stunden Schlaf auskommen“. Und sie fügte hinzu: „Und wie haben wir unter diesem Anspruch gelitten“.

Die Probleme, die hier berührt und angesprochen werden, sind im pädagogischen Alltag häufig Tabuthemen. Das verbirgt man, darüber spricht man nicht. Wir hatten mit Kollegien zu tun, in denen die Lehrerinnen und Lehrer vergleichsweise intensiv miteinander kommunizierten. Und auch in diesen Kollegien äußerten Teilnehmerinnen „Ich dachte immer, nur ich hätte solche Probleme“ und „Mir ist ein ganzer Steinbruch vom Herzen gefallen“. Wenn Sie mögen, können Sie sich einige Momente des Nachdenkens gönnen und sich fragen, ob es auch in ihrer beruflichen Biographie Phasen gab, in denen Sie sich von unrealistischen Zielvorstellungen leiten ließen, ob solche „irrational beliefs“ Sie ggf. immer noch belasten und durch welche optimistisch-realistischen Ziele und Annahmen Sie diese ersetzen könnten.

c) Stressprävention durch Lebensfreude und Genuss

Das Stressgeschehen ist keine grundsätzlich unsinnige Reaktion:

1. Bei Dauerbelastungen hat sie eine Schutz- und Warnfunktion. Unser Körper spricht nicht mit Worten zu uns. Er spricht zu uns in Form von Gefühlen, Stimmungen oder Organempfindungen. Gefühle des Unbehagens, der Verstimmung oder auch wiederholte Erkrankungen sind allemal eine Botschaft, dass etwas in unserer Lebensführung uns nicht bekommt und dass wir für Abhilfe sorgen sollten. Man sollte sich den Stress zum Freund machen, will heißen, sensibel werden für unsere Körpersignale, sie zu beachten und die richtigen Schlüsse daraus zu ziehen. Man muss ja nicht gleich zum Hypochonder werden.

2. Was nicht alle wissen: Auch die schönen und erregenden Momente des Lebens sind – physiologisch gesehen – Stress. Zustände des Verliebtseins, der Euphorie nach einer erfolgreichen Prüfung oder nach einem Lottogewinn unterscheiden sich kaum von den physiologischen Zuständen bei Angst, Ärger und Wut. Hans SELYE, ein Pionier der Stressforschung unterscheidet daher zwischen Distress als dem ungesunden, zerstörerischen Stress und Eustress, dem gesunden heilsamen Stress, der mit Erfolg und Lebensfreude einhergeht. Die physiologische Ähnlichkeit von Distress und Eustress verführt dazu, in eine Psychofalle zu geraten: Bei vielen Kolleginnen und Kollegen führt das Übermaß

an kräftezehrendem Stress dazu, jegliche Art von Stress zu vermeiden, also auch den Eustress, mithin sich immer mehr auch von Lebensfreude spendenden Aktivitäten zurückzuziehen.

Besonders groß ist dabei die Gefahr der sozialen Isolation: als Lehrerinnen und Lehrer sind Sie von morgens acht bis nachmittags um vierzehn, fünfzehn oder sechzehn Uhr mit mindestens zwanzig Personen zusammen, als Fachlehrer gelegentlich mit weit über 100 Personen, denen Sie sich professionell zuwenden sollen. Im Uni-Alltag ist es übrigens nicht viel anders. Viele Beziehungsereignisse können bei diesen großen Frequenzen kaum richtig aufgearbeitet werden: eine Frage, auf die Sie keine Antwort haben, ein Vorwurf, den Sie nicht angemessen parieren können, ein Konflikt mit einem Kind oder einem Kollegen. Wenn Sie sich mit alledem richtig „aufgeladen“ haben, gehen Sie nach Hause und wünschen sich zunächst, für den Rest des Tages keinen Menschen mehr zu sehen. Und auch nicht am Wochenende und überhaupt. Selbst freundlich gemeinte Annäherungen von Familienmitgliedern oder Freunden können in der Situation als lästig erlebt werden.

- Kommunikationsüberhäuft wie Sie sind, schlagen Sie immer wieder einmal Einladungen aus;
- Selber sprechen Sie keine Einladungen aus.

Und irgendwann stellen Sie fest, dass ihr Verhältnis zu Freunden und Bekannten immer distanzierter wird.

Es kostet immer wieder ungeheure Anstrengung, sich für den Arbeitsalltag zu motivieren, wenn man am Horizont gar nichts mehr sieht, worauf man sich nach einem anstrengenden Arbeitstag, nach einer anstrengenden Arbeitswoche noch freuen kann. Wenn man nichts mehr sieht, wofür sich die ganze Anstrengung lohnt. Daher gehört zu einem erfolgreichen Stressmanagement auch, dass man reichlich Zeit und Ressourcen reserviert für Ereignisse, die Freude bereiten. Und falls Sie das viel zu lange vernachlässigt haben, könnten vielleicht Aktivitäten wie diese zu einem größeren körperlichen und seelischen Wohlbefinden führen:

- mal wieder malen
- mal wieder tanzen,
- mal wieder mehr kuscheln und schmuse
- mal wieder handwerken
- mal ins Spielcasino gehen
- mal mit dem Auto einen Schleuderkurs machen
- mal mit dem Fallschirm abspringen oder, für weniger risikofreudige
- eine Ballonfahrt buchen
- mal eine Trekkingtour machen oder
- ein Survivaltraining
- mal wieder regelmäßig ins Theater gehen oder ins Konzert
- sich mal wieder neu einkleiden – vielleicht ein gänzlich anderes Outfit zulegen
- sich eine andere Frisur zulegen
- nach vielen Jahren mal die Wohnung umräumen oder renovieren
- mal alle überflüssigen Papiere und Materialien wegwerfen

- mal wieder lange Spaziergänge machen
- mal im Fitnessstudio seinen Körper stählen
- mal eingeschlafene Freundschaften wiederbeleben.

Ich bin sicher, dass Sie das für Sie Passende finden, wenn Sie sich gezielt auf die Suche begeben. Sicher, es bedarf nach anstrengender Arbeit oft regelrechter Überwindung, sich den angenehmen Dingen des Lebens zuzuwenden. Um so befriedigter sind Sie, wenn Sie sich erst überwunden haben.

Sie finden in Ihren Arbeitsunterlagen eine Checkliste (Tabelle 5), mittels derer Sie sich später in Ruhe vergegenwärtigen können, was Sie unternehmen wollen oder können, um wieder einmal mehr Freude und Abwechslung ins Leben zu bringen – wenn Sie das brauchen.

Ich möchte mal wieder

- etwas mit meinen besten Freunden unternehmen, z.B. mit
- mit jemanden, der mir nahe steht, ins Kino, Theater, Konzert, gehen, und zwar am liebsten mit zu.....
- eine Ausstellung besuchen, einen Vortrag anhören, am besten am
- malen, selbst musizieren, mich handwerklich betätigen
- mich völlig anders als bisher einkleiden, und zwar in Richtung
- etwas in meiner Wohnung/Umgebung verändern, z. B.....
- mich selbst belohnen für.....
- oder mir gezielt Lob und Bestätigung einholen von
- mir etwas besonders Schönes gönnen, z. B.
- schmuse, kuscheln, mir sinnliche Erregung gönnen, z. B. mit.....
- etwas für mich ganz „Untypisches“ machen:
- eine liegengebliebene Tätigkeit ganz in Ruhe langsam ohne Ablenkungen beenden
- mir einen schönen Blumenstrauß auf den Schreibtisch stellen
- mich mit einem angenehmen Duft umgeben: duftende Blüte, Parfum, Duftöl im Zimmer
- in Ruhe ganz allein die Natur genießen
- mir Zeit dafür nehmen, private Gedanken aufzuschreiben oder einen Brief an zu schreiben
- mir allein einen besonderen Tee zubereiten oder ein köstliches Essen für mich und kochen
- zu Nachbarn / Freunden / Kollegen selbst etwas Freundliches sagen und zwar zu

Tabelle 5: Stressprävention durch Lebensfreude

3. Schluss

Ich möchte Ihnen zum Abschluss zwei fiktive Szenarien entwickeln:

1. Stellen Sie sich vor, es passierte ein Wunder und es hätten alle Lehrerinnen und Lehrer an allen Schulen die idealen Arbeitsbedingungen.

Sicher ginge es dann vielen viel besser. Aber wirklich allen? Man kann sich auch bei idealen Bedingungen verzetteln, grämen, zerstreuen, sich selbst überfordern und sich Psychofallen stellen – daher ist Selbstmanagement oder Stressmanagement immer ein Thema, mit dem es sich zu beschäftigen lohnt.

Verfasser:

Prof. Dr. Rudolf Kretschmann

Studiengang
Behindertenpädagogik, FB 12

Universität Bremen
D-28334 Bremen

rudolf.kretschmann@t-online.de
www.kretschmann-online.de

2. Nun komme ich zu der zweiten fiktiven Szene: Stellen Sie sich vor, alle Lehrkräfte würden durch ein Wunder so kompetent und so belastbar, wie die Arbeitgeber sich das wünschen.

Wären damit alle Probleme im deutschen Bildungswesen gelöst? Würden die deutschen Schülerinnen und Schüler in den PISA-Studien schlagartig 10 Rangplätze nach oben klettern und an der Spitze des Feldes stehen? Natürlich nicht. Kompetente und gut organisierte Lehrkräfte können einiges leisten und sie tun es auch. Aber – um in großem Maßstab nachhaltige Bildungserfolge zu erzielen, bedarf es klarer bildungspolitischer und pädagogischer Konzepte, ausreichender Ressourcen und einer zweckrationalen Gestaltung der Arbeitsabläufe.

Das dürfen wir bei allem Bemühen um ein gutes Stress- und Selbstmanagement nicht aus den Augen verlieren. Wir müssen der Erwartung entgegen treten, dass strukturelle Defizite des Bildungswesens allein durch das Engagement und die Selbstorganisation der Lehrkräfte kompensiert werden können – und wir müssen uns dagegen wehren, dass Lehrkräfte zu Ersatzschuldigen gestempelt werden, wenn solche faden-scheinigen Rechnungen nicht aufgehen.

Beckmann, U./ Brandt, H./ Wagner, H. (Hg.) (2004). Ein neues Bild vom Lehrerberuf. Pädagogische Professionalität nach Pisa (S.100-114). Weinheim



Literatur

- Ellis, Albert (1979). Die rational-emotive Therapie. Das innere Selbstgespräch bei seelischen Problemen und seine Veränderung, München
- Kirschner-Liss, Kornelia/ Kretschmann, Rudolf/ Lange-Schmidt, Ingrid (2001). „Die Belastungen eines Schultags. Wie man sie übersteht und wie man sie verringern kann“, in: Kretschmann, Rudolf (Hg.) Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer, Weinheim, 28-36
- Kretschmann, Rudolf (1997). „Zur Vorbeugung beruflicher Überbeanspruchung“, in: Jahrbuch für Lehrerforschung, Band I, S. u. a. Buchen, ed., München, 325-356
- Kretschmann, Rudolf (Hg./2000). Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen, Weinheim
- Maturana, Humberto/ Varela, Francisco (1987). Der Baum der Erkenntnis, München
- Rudow, Bernd (1994). Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit, Bern
- Schönwälder, H.G. (2001). Die Arbeitslast der Lehrerinnen und Lehrer, Essen

Ver(haltens)störungen bei hörgeschädigten Kindern

Anmerkungen zur sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern und ihre Relevanz für Entwicklungen unter der Bedingung „Hörschädigung“

Manfred Hintermair

Im nachfolgenden Beitrag wird im Wesentlichen auf die entwicklungspsychologischen Zusammenhänge eingegangen, die dafür verantwortlich sind, dass bei Kindern und Jugendlichen mit einer Hörschädigung Probleme in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung auftreten können. Dabei sollen in einem Exkurs explizit sog. aggressiv-dissoziale Auffälligkeiten genauer beleuchtet werden. Am Ende werden einige grundsätzliche präventive Ideen skizzenhaft vorgestellt, die für die psychische Gesundheit bei hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen relevant sind.

Nicht näher eingegangen werden kann in diesem Beitrag – wie wohl sehr bedeutsam – auf differenzierte definitorische Klärungen der Begrifflichkeiten (vgl. dazu z.B. Fröhlich-Gildhoff, 2007, S. 15ff.), eine ausführliche Darstellung zur Prävalenz von sozial-emotionalen Auffälligkeiten bei hörgeschädigten Kindern (vgl. dazu z.B. Hintermair, 2006) sowie gezielte Empfehlungen für den pädagogisch-therapeutischen Umgang mit der Zielgruppe der hörgeschädigten Kinder (hierzu läuft u.a. derzeit bis 2010 ein Projekt an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zum Thema „Gewalt an Schulen für Hörgeschädigte“).

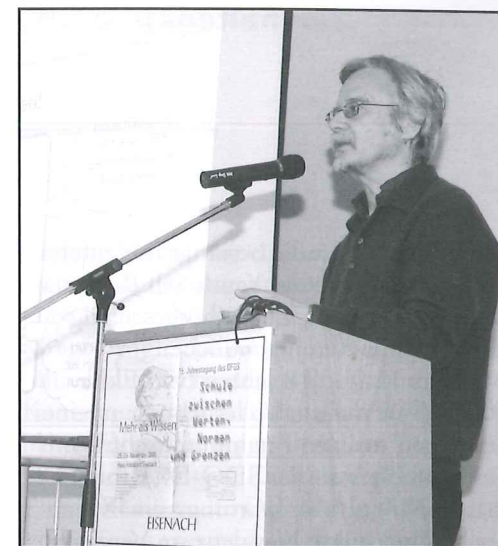
Problemstellung

Der inhaltlich nicht mehr den sprachlichen und definitorischen Gepflogenheiten der fachlichen Diskurse entsprechende

Begriff „Verhaltensstörungen“¹ macht im Kontext der Diskussionen dieser Thematik bei Menschen mit einer Hörschädigung durchaus Sinn, wenn man ihn – wie im Titel dieses Beitrags geschehen – mit einer Klammer innerhalb des Wortes versteht. Eine Reihe von empirischen Befunden enthält nämlich Hinweise dahingehend, dass bei einer Hörschädigung eines Kindes zahlreiche Entwicklungsprozesse, die man von gut hörenden Kinder her als bedeutsam für die Entwicklung von psychischer Gesundheit kennt, auf Grund von Passungsproblemen zwischen hörgeschädigtem Kind und seinem Umfeld (Eltern, Lehrer, Gesellschaft etc.) gestört sein können bzw. auf jeden Fall Gefahr laufen, sich nicht immer in vergleichbarer Art und Weise zu etablieren (vgl. Greenberg & Kusché, 1998; Hintermair & Marschark, 2008; Marschark, 2000). Die Frage der sozial-emotionalen Entwicklung hörgeschädigter Kinder ist somit nicht mit einem individualisierenden Kurzschluss („die hörgeschädigten Kinder sind das Problem“) zu beantworten, sondern ist in einem systemischen Kontext zu verorten und dort entsprechend anzugehen. Häufig fehlendes Wissen, nicht ausreichend differenzierte Bildungsangebote sowie oft auch mangelnde gesellschaftliche Solidarität tragen dazu bei, dass „Sand ins Getriebe“ kommt, der normale Entwicklungsprozesse (normal im Sinne, dass gleichberechtigte Teilhabe entsteht) beeinträchtigen kann.

¹ *Verhaltensauffälligkeiten ist der gängige Begriff, was aber die genaue definitorische Fassung dessen, um was es geht, auch nicht leichter macht (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2007, S. 15ff.)*

So verwundert es nicht, dass die Mehrzahl der vorliegenden Studien zur Prävalenz sozial-emotionaler Auffälligkeiten zum Teil deutlich erhöhte Werte für die Gruppe der hörgeschädigten Kinder aufweist. Hier soll im Folgenden exemplarisch lediglich auf einige aktuelle, zumeist deutschsprachige Studien verwiesen werden, die alle mit dem „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ-D) Daten erhoben haben. Mit der deutschen Version dieses Verfahrens liegt seit einigen Jahren ein valides und zugleich ökonomisches Screeningverfahren vor, das in ca. fünf Minuten Bearbeitungszeit fünf wesentliche Bereiche der psychischen Entwicklung erfasst (vgl. Rothenberger & Woerner, 2004). Der SDQ-D umfasst 25 Items, wobei jeweils 5 Items einen spezifischen Verhaltensbereich abbilden: Es handelt sich dabei um „Hyperaktivität“ (und Aufmerksamkeit), „Emotionale Probleme“, „Probleme mit Gleichaltrigen“, „Verhaltensauffälligkeiten“ (externalisierend im Sinne von „conduct problems“) sowie um „Prosoziales Verhalten“ (diese Skala ist positiv gepolt). Die ersten vier Skalen können zu einem Gesamtproblemwert zusammengefasst werden. Vorliegende Validierungsstudien zeigen eine sehr hohe Übereinstimmung der SDQ-Skalenwerte mit vergleichbaren Instrumenten wie z.B. der Behavior Check List sowie zu klinischen Diagnosen (Goodman & Scott, 1999; Klasen, Woerner, Wolke, Meyer, Overmeyer, Kaschnitz, Rothenberger & Goodman, 2000; Rothenberger & Woerner 2004; Woerner, Becker & Rothenberger, 2002). Der SDQ-D kann von Eltern oder Lehrern für Kinder im Alter von 4-16 Jahren ausgefüllt werden; es liegt auch eine „Self-



Manfred Hintermair

Report-Version“ vor, die von Jugendlichen ab 11 Jahren bearbeitet werden kann. Seit einigen Jahren steht eine Normierung des SDQ-D (Elternversion) an einer repräsentativen deutschen Stichprobe von hörenden Kindern im Alter zwischen 6 und 16 Jahren mit Überprüfung von Geschlechts- und Alterseffekten zur Verfügung (Woerner, Becker, Friedrich, Klasen, Goodman & Rothenberger, 2002). Studien aus Deutschland von Burger & Schmidt-Haupt (2009) und Hintermair (2006) sowie die Ergebnisse der österreichischen CHEERS-Studie (vgl. <http://www.bblinz.at>) zeigen beim Vergleich des Gesamtproblemwerts des SDQ-D relativ übereinstimmend eine ca. 2,6-fache Erhöhung bei der Heranziehung der Elterneinschätzungen (auf weitergehende Detailbefunde wird an dieser Stelle nicht eingegangen). Van Eldik, Treffers, Veerman & Verhulst (2004), die in einer Studie mit der Behavior Child Checklist Aussagen von 238 Eltern aus den Niederlanden über ihre hörgeschädigten Kinder auswerteten, können bei ihrer ebenfalls nicht repräsentativen Stichprobe eine 2,6-fache Erhöhung feststellen. Diese Ergebnisse werden in

einer weiteren Studie bestätigt mit einer adaptierten Form des Youth Self Report an einer Stichprobe von 202 hörgeschädigten holländischen Jugendlichen im Alter zwischen 11 und 18 Jahren (van Eldik, 2005). Eine nahezu Vollerhebung an einer deutschen sozialen Brennpunktschule mit der Lehrerversion des SDQ-D (Hintermair, 2007) ergab erwartungsgemäß eine nochmals erhöhte Prävalenz im Vergleich zur englischen Normierungsstichprobe um den Faktor 3.0. Insgesamt kann zusammenfassend die Auffassung von van Eldik et al. (2004) geteilt werden, dass trotz einiger Ausnahmen „deaf children ... show ... in most studies a higher level of such problems, regardless of who is acting as the informant“ (S. 391). Die Daten zeigen übereinstimmend, dass – zumindest was die Kinder betrifft, die eine Einrichtung für Hörgeschädigte besuchen – dringender Handlungsbedarf besteht. Bevor dieser jedoch angemessen angegangen werden kann, ist es notwendig, Erklärungszusammenhänge aufzudecken bzw. anzubieten, damit die bei hörgeschädigten Kindern gehäuft auftretenden Probleme besser verstanden werden.

Erklärungszusammenhänge

Bei dem Versuch, das Phänomen der relativ durchgängig erhöhten Prävalenz von sozial-emotionalen Auffälligkeiten bei hörgeschädigten Kindern zu begreifen, erweist es sich immer als sinnvoll, Rückgriff zu nehmen auf Entwicklungsmodelle, die allgemein in der Psychologie diskutiert werden und sich nicht von vorneherein sofort auf sonderpädagogische Pfade zu begeben. Hilfreicher

erscheint vielmehr eine Strategie zu sein, nach Kenntnisnahme der Konstrukte und Zusammenhänge allgemein gültiger Modelle das Wissen um die spezifische Situation hörgeschädigter Kinder gezielt darauf anzuwenden und zu prüfen, welche wesentlichen „behinderungsspezifischen Essenzen“ sich erklärungsoptimierend hinzufügen lassen. Hier hat sich mittlerweile im Bereich der Entwicklungspsychopathologie (Petermann, Kusch & Niebank, 1998), der klinischen Entwicklungspsychologie (Oerter, Hagen, Röper & Noam, 1999) sowie der Entwicklungswissenschaft (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004) das bio-psycho-soziale Modell als erklärungsstarkes Modell etabliert. Es hat den Vorteil, dass es in seiner Diktion und seinem Verständnis von „Auffälligkeit“ inhaltlich verknüpft ist mit dem neuen Verständnis von Behinderung, wie es durch den Wechsel der WHO von der ICD 10 (Internationale Klassifikation der Krankheiten) zum Modell der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) zum Ausdruck kommt. Es wird darin ein insgesamt deutlich verändertes Verständnis von Krankheit, Gesundheit und Behinderung sichtbar. ICF und bio-psycho-soziales Modell gehen übereinstimmend davon aus, dass eine Behinderung keine Eigenschaft einer Person ist, sondern vielmehr das Ergebnis eines Interaktionsprozesses zwischen der Person und ihrer Umwelt (vgl. die Ausführungen weiter oben zum Begriff „Verhaltensstörung“). Damit wird eine mehrdimensionale Sichtweise auf das Phänomen Behinderung ermöglicht (Körperfunktionen, Aktivitäten,



Partizipation). Das Recht auf Partizipation steht über den möglichen Einschränkungen durch eine Behinderung und fordert dazu auf, nicht Behinderung zu beseitigen, sondern Teilhabe zu ermöglichen (Hintermair, 2008).

Das bio-psycho-soziale Modell zur Erklärung menschlicher Entwicklungsprozesse (und damit eben auch von Verhaltensauffälligkeiten) geht davon aus, dass biologische (z.B. genetische Ausstattung), psychologische und soziale (z.B. Bindungserfahrungen, Lernanregungen etc.) Faktoren in wechselseitiger Verwobenheit eine Rolle spielen, die vom Individuum selbstorganisierend verarbeitet werden. Im Zentrum des Modells stehen subjektive Bewältigungsprozesse, von deren Qualität es abhängt, welche Ausformungen im konkreten Verhalten von Menschen sichtbar werden. Fröhlich-Gildhoff (2007, S. 39f.) beschreibt in Anlehnung an sog. dimensionale Klassifikationsversuche psychischer Erscheinungsformen drei grundsätzliche mögliche Modalitäten: Bei positivem Bewältigungsverlauf zeigen sich konstruktive, gesundheits- und selbstwertförderliche Aktivitäten und Verhaltensweisen, bei problematischen Verläufen können einmal eher internalisierende Verhaltens- und Erlebensvarianten (z.B. Rückzug, geringes Selbstwertgefühl, Somatisierungstendenzen etc.), zum anderen eher externalisierende Verhaltens- und Erlebensvarianten (z.B. aggressiv-dissoziales Verhalten, Hyperaktivität etc.) auftreten. Wichtig dabei zu beachten ist, dass die Prognostik des jeweiligen Verhaltensmodus nicht linear-kausal im Sinne eines deterministischen Entwicklungsverständnisses zu denken ist; vielmehr

sind die Mechanismen der Äquifinalität (verschiedene Ausgangsbedingungen führen zu gleichem Resultat) und der Multifinalität (gleiche Ausgangsbedingungen führen zu verschiedenen Resultaten) im Kontext eines wissenschaftlichen Verständnisses selbst organisierender Systeme zu berücksichtigen. Entsprechend ist im Einzelfall eine gute Diagnostik wesentliche Voraussetzung, um das einzelne Individuum zu verstehen, seine Verhaltensweisen einordnen zu können und anschließend angemessene Veränderungsvorschläge zu entwickeln.

Wichtig zu wissen ist nun, welche Faktoren im Entwicklungsprozess mitverantwortlich sind, dass es zu einer der drei beschriebenen Verhaltensmodalitäten (adäquat, internal, external) kommt. Fröhlich-Gildhoff (a.a.O., S. 39ff.) beschreibt diese folgendermaßen: Man hat ganz allgemein davon auszugehen, dass es ein wechselseitiges Zusammenspiel von biologischen Ausgangsbedingungen mit frühkindlichen Beziehungserfahrungen gibt, die zur Ausformung der Selbststruktur eines Individuums (sein Selbstbild, seine Selbststeuerung, sein Kontrollerleben etc.) wesentlich beitragen. Dieses sehr früh schon angelegte Netz von Selbsterfahrungen ist handlungsleitend für alle zukünftigen Aktivitäten des Individuums. Dieser Entwicklungsprozess ist weiter stark davon abhängig, auf welche Risiko- und Schutzfaktoren das Kind trifft. Das sind zum einen die sozialen Bedingungen, denen es begegnet, und hier insbesondere, welche primären Bezugspersonen es hat und wie sich diese zu dem Kind verhalten. Zum anderen bringen aber Kinder – wie aus der

Resilienzforschung (vgl. Opp & Fingerle, 2007) hinreichend bekannt – auch selbst personale Kompetenzen in diesen Prozess ein, die schützend, aber auch schädigend zur Wirkung kommen können. Parallel zu all diesen Prozessen ist zu beachten, dass jedes Kind auch alterstypische spezifische Entwicklungsaufgaben zu bewältigen hat, deren (Nicht)Bewältigung sozusagen als Meilensteine der Entwicklung die Verläufe psychischen Wohlbefindens mitdeterminieren. Hinzu kommen aber immer noch auch alterslagenunabhängige Stressfaktoren, die sich für den einzelnen Menschen in seiner spezifischen Lebenssituation ergeben können, die es zu bewältigen gibt. Im Folgenden soll nun ganz kurz auf diese benannten relevanten Faktoren eingegangen werden. Zusätzlich werden ebenso knapp Bezüge zur Situation hörgeschädigter Kinder auf der Basis vorhandenen empirischen Wissens über ihre Entwicklungssituation hergestellt.

- *Biologische Ausgangsbedingungen:* Im Rahmen dieser Faktorengruppe wird vor allem auf angeborene Temperamentsunterschiede und damit verbundene unterschiedliche Dispositionen zur Affektregulation auf neurophysiologischer Ebene von Kindern verwiesen. Vor allem Kinder mit sog. „schwierigem Temperament“ neigen dazu, insgesamt aktiver und weniger leicht beeinflussbar, im Sinne eines „Herunterregels von Aktivität“, zu sein.

In Bezug zu *Kindern mit einer Hörschädigung* ist hier festzuhalten, dass bekannt ist, dass viele der

Ursachen für eine Hörschädigung auch mögliche Ursachen für eine Entwicklungs- oder Lernbeeinträchtigung sind (z.B. Frühgeburt, Meningitis, Röteln, Gelbsucht, Sauerstoffmangel, Medikamentenmissbrauch, etc.). Damit ist die Prävalenzrate für Entwicklungs- und Lernprobleme bei hörgeschädigten Kindern im Vergleich zur hörenden Population signifikant erhöht (Funderberg, 1982; Rowell, 1987). Die Prävalenzraten für eine Mehrfachbehinderung im Zusammenhang mit einer Hörschädigung bestätigen dies, sie liegen je nach herangezogener Altersgruppe auf jeden Fall bei ca. einem Drittel aller hörgeschädigten Kinder (vgl. Hintermair & Strauß, 2008). Die Gruppe der hörgeschädigten Kinder ist somit insgesamt als gefährdete Gruppe in Bezug auf die biologischen Voraussetzungen zu betrachten.

- *Frühkindliche Beziehungserfahrungen:* Die frühesten Bezugspersonen eines Kindes haben eine wesentliche Funktion für die kindliche Emotionsregulierung und Affektabstimmung, d.h. sie tragen entscheidend dazu bei, dass das kleine Kind lernt, einen für sich passenden und angenehmen Rhythmus des Wach- und Aufmerksamseins sowie des sich Zurückziehens zu entwickeln und diesen zunehmend selbst gestalten bzw. regulieren zu können. Weiter haben die frühen Bezugspersonen die Aufgabe, eine sichere Bindung des Kindes zu ermöglichen sowie dazu beizutragen, dass die Kinder sich selbstwirksam erleben und das Gefühl subjektiver Kontrolle über die Ereignisse des Lebens gewinnen.



Papousek, Schieche & Wurmser (2004) haben hier im Rahmen ihres Modells der Genese früher Regulationsstörungen auf das interaktive Element der beteiligten Personen an diesem Prozess und ihren Kompetenzen, die sie dafür mitbringen, verwiesen: Sie beschreiben das mit dem Bild der Engels- bzw. Teufelskreise, die sich bei entsprechenden Voraussetzungen entwickeln können. Treffen Kinder mit eher schwierigen Ausgangsbedingungen auf Eltern mit eher geringen Beziehungsfähigkeiten (wenig intuitive Kompetenz, eigene psychische Probleme etc.), dann sind die Voraussetzungen der Ausbildung eines „Teufelskreises“ gegeben, umgekehrt können sich „pflegeleichte“ Kinder mit kompetenten, intuitiv selbstsicheren und fähigen Eltern in einem sog. „Engelskreis“ gegenseitig stützen, stabilisieren und positiv weiterentwickeln. Es ist aber auch so, dass bei gegenläufigen Konstellationen intuitiv sehr geschickte Eltern schwierige biologische Ausgangsbedingungen des Kindes ausgleichen können (und sicherlich umgekehrt auch starke Kinder von schwierigen Eltern weniger stark in ihrer Entwicklung beeinträchtigt werden).

In Bezug zu *Kindern mit einer Hörschädigung* haben wir mittlerweile relativ verlässliches Wissen, dass eine kindliche Hörschädigung nicht zwingend zu Problemen der Bindungsentwicklung führen muss (vgl. zusammenfassend Hintermair, 2005a), sondern offensichtlich Eltern durchaus intuitiv damit angemessen umzugehen in der Lage sind (wenn man sie lässt bzw. sie dabei angemessen unterstützt). Als

schwieriger wird hier eher die spätere Phase der sprachlichen Entwicklung beurteilt, in der sich bei nicht vorhandenem sicheren sprachlichen Verständigungssystem Probleme entwickeln können (vgl. Lederberg & Prezbindowski, 2000). Auf jeden Fall zeigen vor allem die Studien aus der Gruppe um Yoshinaga-Itano (2003, 2006), dass einfühlsame und antwortbereite Eltern („sensitive and responsive parenting“) in aller Regel Kinder haben, die sich später sprachlich, sozial und kognitiv besser entwickeln. Das bestätigt die Ergebnisse von hörenden Kindern, von deren Entwicklung man weiß, dass ein positives emotionales Klima in der Familie, offener Ausdruck eigener Emotionen, häufige Gespräche über Gefühle, Hilfen bei der Emotionsregulierung etc. wesentliche Voraussetzungen für gelingende Entwicklungsprozesse sind (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2003, S. 73). Das sind natürlich alles Phänomene, die bei einer Hörschädigung nicht automatisch gesichert sind, sondern zur Disposition stehen. Hier spielt dann auch die Früherfassung hörgeschädigter Kinder eine wichtige Rolle – vor allem der pädagogisch-psychologische Umgang mit dieser Zielgruppe. Gute Ergebnisse sind dann zu erwarten, wenn diese frühe Zeit vor allem zur Beziehungssicherung und frühen Gestaltung kommunikativer Beziehungen unter Berücksichtigung der Möglichkeiten auf Eltern- und Kindseite genutzt wird.

- *Risiko- und Schutzfaktoren:* Es kann an dieser Stelle nicht darauf eingegangen werden, welche vielfältigen sog. protektiven Faktoren dazu beitragen können, dass Entwicklung gelingt (vgl. dazu die

Ergebnisse der Resilienzforschung, z.B. Opp & Fingerle, 2007). Für wesentlich gehalten werden Faktoren des Kindes, sowie soziale und familiäre Faktoren im Umfeld des Kindes. Wichtig dabei ist, dass die Etablierung eines bestimmten (positiven oder eher problematischen) Verhaltensmusters sehr stark vom Zusammenspiel vorhandener Risiko- und Schutzfaktoren abhängt. Es bestehen nach Petermann et al. (2004) risikoerhöhende und risikomildernde Bedingungen und diese werden sowohl von Kindseite mit ins Spiel gebracht wie auch von der Umgebung, in der dieses Kind aufwächst. Diese Bedingungen tragen dazu bei, dass es in den einzelnen Entwicklungsphasen des Kindes immer eine Bilanz von Belastungen im Verhältnis zu verfügbaren Ressourcen gibt, die sich dann rechnet als jeweils aktuelle Gesamtbelastbarkeit des Kindes sowie seiner Familie. Die Betrachtung dieser Bilanz bzw. das dabei stattfindende Abwägen der vorhandenen Risiken und verfügbaren Ressourcen erlauben (nach einem sauberen exakten diagnostischen Prozess!) eine Prognose bzgl. der Entwicklung des Kindes, wobei in allen Literaturstellen immer betont wird, wie individuell variierend diese Verläufe sein können (deshalb die Wichtigkeit guter Diagnostik!).

In Bezug auf *Kinder mit einer Hörschädigung* ist hier besonders wichtig darauf zu verweisen, wie bedeutsam frühe und gute Elternarbeit ist. Man weiß aus Studien von gut hörenden Kindern, dass ein besonders relevanter Faktor für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten seelisch stark belastete Eltern sind (vgl. Fröhlich-Gildhoff,

2007, S. 55). Einer solchen möglichen Entwicklung bei Eltern durch die Diagnose einer Hörschädigung gilt es entgegenzuwirken. Gleichzeitig gilt es den zurzeit immer stärker zu beobachtenden Gedanken der Inklusion in all seinen Facetten sichtbar zu machen und bezugsgruppenspezifisch adäquat umzusetzen.

Für Familien mit (hör)behinderten Kindern bedeutet er dann mehr als nur gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Kindern, sondern Sicherung umfassender Partizipation an allen gesellschaftlichen Aktivitäten – eine Perspektive, die – sofern konsequent realisiert – Familien Mut macht und sie schützt vor eigener zu hoher psychischer Belastung durch die Diagnose einer Hörschädigung (Freire, 2009).

● *Alterstypische Entwicklungsaufgaben und besondere Stress- und Belastungssituationen:*

Das Konzept der alterstypischen Entwicklungsaufgaben ist in der Entwicklungspsychologie seit langem bekannt (eingeführt von Havighurst, 1948). Diese Aufgaben, die jeden Menschen betreffen, resultieren aus (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2007, S. 55ff.) biologischen Faktoren (wie z.B. Reifungsprozessen), gesellschaftlichen Vorgaben und Lebensübergängen (z.B. Schuleintritt, Berufswahl etc.) und individuellen Zielsetzungen.

Sieht man sich auch nur einige der in der Literatur benannten typischen Entwicklungsaufgaben an, dann stellt man schnell fest, dass nahezu jede dieser Aufgaben für ein hörgeschädigtes Kind aufgrund der dabei automatisch



immer mitlaufenden kommunikativen Kompetenzen eine wesentlich höhere Anforderung darstellt als für ein hörendes Kind und deswegen nahezu jede dieser Aufgaben für ein hörgeschädigtes Kind eine besondere Belastungs- und Stresssituation darstellt. Wer sich nur vorstellt, was es für ein hörgeschädigtes Kind bedeutet (a.a.O., S. 56), frühe Denk- und Problemlösungskompetenzen auf- und auszubauen (Aufgabe „Säuglingsalter (0-2 Jahre)“), Rollenkompetenzen des täglichen Lebens zu erwerben (Aufgabe „Vorschulalter (5-6 Jahre)“), schulspezifische Kompetenzen zu erwerben (Aufgabe „Schulalter (7-12 Jahre)“), freundschaftliche Beziehungskompetenzen zu erwerben (Aufgabe „Pubertät (13-15 Jahre)“ etc., dem wird schnell klar, dass hier in nahezu jeder Entwicklungsphase Probleme auftreten können, die jeweiligen Anforderungen angemessen zu bewältigen.

Insgesamt ist anhand der hier aufgezeigten Faktoren deutlich geworden, dass eine Hörschädigung ein kritisches Lebensereignis ist, das bewältigt werden kann (wie viele sehr positive Entwicklungsverläufe hörgeschädigter Kinder zeigen), dass aber dabei hörgeschädigte Kinder und ihr Umfeld erhöhten Anforderungen ausgesetzt sind, so dass die Entwicklung – wie die Prävalenzzahlen für sozial-emotionale Auffälligkeiten belegen – nicht immer gut gelingt.

**Exkurs:
Externalisierende Störungen
und Hörschädigung**

Einen interessanten Erklärungsansatz für sog. aggressiv-dissoziale Auffälligkeiten im Kontext von Hörschädigung bietet Pajmans (2007) an, auf den in einem – an dieser Stelle nur sehr verkürzten – Exkurs in einigen wesentlichen Aspekten hingewiesen werden soll (vgl. Näheres Hintermair, 2009).

Den Zusammenhang zwischen Hörschädigung und sozial-aggressivem Verhalten („challenging behaviour“) sieht er darin gegeben, dass bei Auftreten von Hörschädigungen einerseits gehäuft (und nicht verwunderlich) kommunikative Schwierigkeiten auftreten, da über 90 % der gehörlosen Kinder hörende Eltern haben, andererseits bei Hörschädigungen gehäuft mit zusätzlichen Beeinträchtigungen im Bereich des Lernens zu rechnen ist, einmal wegen der zuvor bereits erwähnten erhöhten Rate an (prä-, peri- oder postnatal erworbenen) Mehrfachbehinderungen, zum anderen wiederum sekundär bedingt durch die kommunikativen Schwierigkeiten. Beide Faktoren zusammen tragen dazu bei, dass zum Teil deutliche Verzögerungen in der sprachlichen Entwicklung zu beobachten sind, so dass insgesamt

- nicht ausreichend vorhandene Sprache als Instrument der Welterschließung,
- kommunikative Probleme in der Alltagsbewältigung sowie
- kognitive Primär- wie Sekundärbeeinträchtigungen

den Nährboden dafür darstellen, dass Entwicklungsanforderungen von hörgeschädigten Kindern nicht immer zufriedenstellend bewältigt werden können.

Zum Verständnis der im Rahmen aggressiv-dissozialer Auffälligkeiten recht häufig zu beobachtenden stark impulsiven, oft unüberlegten und häufig ausagierenden sowie verletzenden Verhaltensweisen zieht Paijmans einmal das Stressbewältigungsmodell von Lazarus und Folkman (1984) heran: Dies besagt sehr allgemein, dass bei auftretenden Anforderungen an das Subjekt (der Lehrer stellt eine Anforderung an das Kind) die nachfolgenden Verhaltensweisen (das Kind weigert sich massiv, dieser nachzukommen) durch primäre und sekundäre Einschätzungsprozesse („primary appraisal“/„secondary appraisal“) vermittelt werden. Die primären Einschätzungen einer Situation (wie ist die Situation zu bewerten?) sind eng gekoppelt mit emotionalen Reaktionsmustern (Beunruhigung, Furcht, Freude, Wut, Frustration, Verzweiflung etc.). Die nachfolgenden sekundären Einschätzungen (was kann ich tun?) versuchen, das eigene Repertoire im möglichen Umgang mit der Situation zu überprüfen und zum Einsatz zu bringen, also z.B. welche Ressourcen verfügbar sind, um die Situation kontrollieren zu können und eine für das Subjekt sinnvolle Aktivität zu planen. Das geäußerte Verhalten (eben z.B. massive Weigerung) und die darauf folgende Konsequenz (z.B. Tadelung durch den Lehrer vor der Klasse) werden auf dem Hintergrund bisheriger Lern- und Lebenserfahrungen in ihrer Konsequenz bewertet und führen zur Veränderung oder auch zur Verfestigung bestimmter Verhaltensmuster.

Wichtig ist hier zu beachten, dass die von einem Individuum vorgenommenen Einschätzungs- und Bewertungsprozesse durch einen hohen Grad an Subjektivität geprägt sind: Was für außenstehende Personen (den Lehrer, u.U. einige Mitschüler, den Rektor der Schule etc.) als unerfreuliches, unpassendes Verhaltensmuster betrachtet wird, mag von der betroffenen Person als vergleichsweise positiv oder gar erfolgreich interpretiert werden im Vergleich zu anderen möglichen Reaktionsalternativen: Getadelt, angeschrien oder sonst wie angegangen werden, mag günstiger erlebt werden, als ignoriert zu werden, und von einer sozialen Situation ausgeschlossen zu werden, mag angenehmer sein, als von dieser Situation überwältigt zu werden (Paijmans, 2007, S. 95).

Paijmans stellt weiter Überlegungen an, wie es bei hörgeschädigten Menschen vermehrt dazu kommen kann, dass die beschriebenen externalisierenden Verhaltensmuster zum Tragen kommen. Er beschreibt dazu die primären Einschätzungsprozesse eines Individuums als eher automatisch ablaufende Prozesse, die sich schnell, ohne viel Anstrengung vollziehen, aber auch eher rigide in ihrer Form sind sowie schwierig zu bremsen. Die daraus resultierenden emotionalen Reaktionen sind entsprechend mehr reflexartig, automatisch, stereotyp und relativ unmittelbar gekoppelt mit dem Auslöser einer Situation. Die sekundären Einschätzungsprozesse hingegen laufen eher sehr bewusst ab, sie sind flexibel, überlegt, dauern aber länger und sind anstrengend. Sie können auch leichter gestört werden. Entsprechend sind die daraus resultierenden Copingstrategien



kontrollierter, sie sind flexibel, reflexiv, an die Situation und andere Umstände angepasst. Im menschlichen Gehirn sind bestimmte Areale bekannt (vorwiegend im Bereich des sog. Frontallappens), die unter dem Begriff „Executive System“ fungieren (vgl. dazu auch Hauser, Lukomski & Hillman, 2008). Gemeint ist damit eine Art kognitives Kontrollsystem, das für intentionales menschliches Handeln wesentlich ist. Dieses System hilft u.a. dabei, Wahrnehmungen, Emotionen, Wissen und Erfahrungen zusammenzuführen und zu einem integrierten Handlungsplan zu verknüpfen. Dieses System ist entscheidend daran beteiligt, dass primäre und sekundäre Bewertungsprozesse in optimaler Weise koordiniert werden und so vermieden wird, dass nicht die eher schnellen, aber oft unüberlegten emotionalen Reaktionen dominieren über die eher reflektierten, aber mehr Zeit in Anspruch nehmenden Copingreaktionen.

Die entscheidende Frage im Kontext von Hörschädigung ist nun, was Voraussetzungen dafür sind, dass dieses kognitive Kontrollsystem im menschlichen Gehirn gut zum Laufen und Arbeiten kommt. Paijmans (2007) wie auch Hauser et al. (2008) beziehen hier u.a. die Autoren der russischen kulturhistorischen Schule um Wygotski, Luria und Leontjew heran mit ihrem Ansatz der Aneignung der Welt durch aktive Tätigkeit unter Inanspruchnahme spezifischer Werkzeuge, deren bedeutsamstes die Sprache darstellt. Insbesondere die innere Sprache als zentrales Mittel des Denkens wird hier betont, die sich aus der von außen an das Individuum gerichteten Sprache ontogenetisch ab ca.

dem 6./7. Lebensjahr immer differenzierter als handlungssteuernd herausbildet und wirkt.

Die Forschungsergebnisse zur sog. „Theory of Mind (ToM)“ bestätigen diese Rolle der Sprache. ToM meint die Fähigkeit, sich in die Situation anderer Personen hineinzuversetzen und zur Kenntnis nehmen zu können, dass die eigene Perspektive nicht auch die der anderen sein muss. Die vorliegenden Befunde zeigen deutlich, dass hörgeschädigte Kinder im Vergleich zu gut hörenden Kindern Probleme haben, diese Perspektivübernahme problemlos vorzunehmen (vgl. zusammenfassend Courtin, Melot & Corroyer, 2008). Sprache ist der Dreh- und Angelpunkt für diese Leistung: „A language shared with others is important not only for making sense of the world but also for an understanding of the world from an other's point of view“ (Paijmans, 2007, S. 102). Über eine gemeinsame Sprache steht ein gemeinsamer sozialer und kultureller Bezugsrahmen zur Verfügung, über den wir unsere Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse an andere vermitteln können, genauso wie wir dadurch in die Lage versetzt werden, dass wir Vergleichbares auch von unseren Kommunikationspartnern annehmen und verstehen können. Des Weiteren wird es durch diesen Austausch auch möglich, einen Konsens herzustellen über angemessene soziale Verhaltensweisen in bestimmten sozialen Situationen. Ohne eine gemeinsame, effektiv funktionierende Sprache bleibt für hörgeschädigte Kinder das differenzierte Verstehen sozialer Interaktionen erschwert und „challenging behavior“ ist ein Verhaltensmuster, das aus der Perspektive der

Kinder ein kurzfristig „sinnvolles“, wenn auch langfristig betrachtet in hohem Maße problematisches Verhalten darstellt. Nach Kenntnisnahme dieser Sichtweisen von Pajmans erscheint abschließend zu diesem Kapitel eine Studie von Sinkkonen (1994) besonders von Interesse zu sein, die im Zuge der weiter oben kurz aufgeführten Studien zur Prävalenz von sozial-emotionalen Auffälligkeiten bei hörgeschädigten Kindern zu diskutieren ist. Er führte eine repräsentative Erhebung an finnischen Hörgeschädigtenschulen durch und konnte dabei von 445 möglichen Schülern 416 untersuchen. Es fand sich in seiner Studie kein signifikanter Unterschied in der Häufigkeit von psychiatrischen Störungen zwischen den gehörlosen Schülern (18.7%) und einer hörenden Kontrollgruppe (15.8%). Sinkkonen stellte dabei fest, dass alle hörenden Mütter und 94% der Väter zumindest etwas Gebärdensprachkompetenz besaßen. Hindley (1997) kommt deshalb in seiner Bewertung der Studie zu der Auffassung: „It seems likely that effective communication within the family, and associated changes in attitudes towards deaf children, account for the low prevalence of psychiatric disorder“ (S. 107). Effektive Kommunikation scheint demnach vor psychischen Problemen zu schützen – und es würde die in diesem Kapitel dargelegten Ausführungen stark stützen. Dass dies – wie in der finnischen Studie – über einen gebärdensprachlichen Ansatz realisiert wurde, ist eine Option. Die methodenübergreifende Aussage (vor allem auch im Kontext der Entwicklungen des Cochlea-Implantats und des Neugeborenen-Hör-Screenings)

lautet: Sprache – egal in welcher Modalität – ist das Zugangstor zur Welt und damit auch zu einem besseren Verständnis und Umgang mit Fragen der sozial-emotionalen Entwicklung hörgeschädigter Kinder (vgl. zu psychosozialen Konsequenzen des Neugeborenen-Hör-Screenings z.B. Fiebig & Hintermair, 2007).

Präventive Überlegungen

Es sollen abschließend sehr skizzenhaft Überlegungen angestellt werden, welche Aspekte im Sozialisationsprozess hörgeschädigter Kinder zu realisieren sind, damit sozial-emotionale Entwicklung gelingen kann. Es geht um Vorschläge, die einer gesundheitsförderlichen und zugleich alltagstauglichen Lebensführung dienlich sind (vgl. im Folgenden Hintermair, 2009). Zentrales Ziel aller diesbezüglichen Bestrebungen sollte „kohärente Sinnfindung“ sein: Dieser durch das Salutogenese-Konzept von Antonovsky (1997) geprägte Begriff meint, dass Erziehung dazu beitragen sollte, Kinder zu befähigen, aktive und konstruktive Gestalter ihrer eigenen Lebensgeschichte zu werden und sie dabei zu unterstützen sind, in einer komplexer gewordenen Welt diese Geschichte mit Sinn zu füllen (Sinn suchen, finden und schöpfen als eine Hauptaufgabe des Lebens). Was brauchen (hörgeschädigte) Kinder dazu?

- *Materielle Ressourcen* tragen zur existenziellen Grundsicherung bei: Geld, Wohnung, Arbeit etc. sind basale Zugangsvoraussetzungen für die Verteilung von Lebenschancen. Diese materiellen



Ressourcen sind in der heutigen Zeit immer weniger sichergestellt, was zur Folge hat, dass für viele Kinder diese Lebenschancen bedroht sind. Die diesbezüglichen Zahlen, was Kinderarmut in einer insgesamt nach wie vor reichen Gesellschaft angeht, sind zunehmend erschreckend (vgl. Holz, 2006), vor allem, wenn man um ihre Bedeutung für gesunde psychische Entwicklung von Kindern weiß.

- *Urvertrauen zum Leben durch sichere Bindungserfahrungen* trägt zur emotionalen Grundsicherung in früher Kindheit bei: Wir wissen mittlerweile gesichert aus der Forschung zur Bindungstheorie, dass die Qualität der Beziehungen in den ersten Lebensjahren entscheidend für Entwicklungsverläufe in der Zukunft ist. Die Ausführungen weiter oben zur Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten bestärken dies.
- *Anerkennungskulturen in allen außerfamiliären Bezugskontexten* tragen zur Stabilisierung und Ausdifferenzierung der emotionalen Grundsicherung bei: Kinder brauchen Anerkennung in möglichst vielen sozialen Bezügen, in denen sie sich bewegen. Anerkennung durch Zugehörigkeit ist die basale Voraussetzung für gelingende Identitätsarbeit und für eine gesunde psychische Entwicklung.
- *Ein Klima der Toleranz* in der Gesellschaft trägt über die konkreten Beziehungserfahrungen von Menschen hinaus wesentlich zu einer sozialen/

gesellschaftlichen Grundsicherung bei: Gerade Kinder mit Besonderheiten brauchen eine tolerante Gesellschaft, in der die Menschen Heterogenität und damit verbundene Vielfalt als positive Potenziale einer Gesellschaft betrachten können und diese fördern. Walzer (1998) meint dazu: Toleranz ermöglicht Differenz, Differenz benötigt Toleranz.

- *Empowermentprozesse* stellen Bedingungen bereit, die Menschen dazu befähigen, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen. Empowerment meint den „Prozess, innerhalb dessen Menschen sich ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbst erarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen“ (Keupp, 1992, S. 149). Wir müssen hörgeschädigte Kinder befähigen, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen, es geht darum, ihnen Flügel zu verleihen, damit sie möglichst frei von Expertenmacht (aber nicht frei von sozialen, sie stärkenden Beziehungen) ihren Weg finden und gehen können.
- *Empowerment wird realisiert durch Stärkung und Förderung personaler Ressourcen*: Eine ganz wichtige Aufgabe im Rahmen empowermentorientierter pädagogischer Prozesse ist, dass Kinder in ihren Potenzialen wahrgenommen und gestärkt werden (vgl. Bohl & Reuß, 2008; Meiser-Schwitzgebel, 2008). Bei der Frage, was hilft, solche

personalen Stärken zu entwickeln, ist ein wesentlicher Punkt, der gerade für die Hörgeschädigtenpädagogik besonders wichtig ist (und im Prinzip eine Selbstverständlichkeit sein sollte): *Gelingende Kommunikation!* Das zweite Wesentliche ist: Psychische Stärke von Kindern kann sich dann besonders gut entwickeln, wenn die Erwachsenen es schaffen, *die Welt mit den Augen der Kinder zu sehen* (Erting, 2003), d.h. achtsam zu sein für die Sorgen und Nöte, aber ebenso für die Freuden und Talente der Kinder! Das dritte Wesentliche ist: *Sich Zeit nehmen, die Kompetenzen der Kinder zu erfassen*, d.h. wir brauchen auch eine gute Diagnostik, um die Stärken der Kinder zu kennen und mit ihnen arbeiten zu können!

- *Empowerment wird realisiert durch Stärkung und Förderung sozialer Ressourcen:* Neben den personalen Ressourcen sind bekanntlich auch soziale Ressourcen von großer Bedeutung, d.h. Kinder brauchen stützende soziale Netzwerke. Die positive Funktion stützender sozialer Netzwerke ist durch eine Vielzahl von empirischen Befunden in verschiedensten Lebenszusammenhängen belegt (vgl. zum Überblick in Bezug auf Hörschädigung Hintermair, 2005b). Auch hier stellt sich die Frage: Welche sozialen Ressourcen sind wichtig? Zunächst grundsätzlich *alle, die helfen, die Welt eigenaktiv zu erschließen und die nicht entmündigen!* Wir sollten uns also bei Betroffenenkontakten, die hier eine besonders wichtige Rolle spielen, nicht vorab (ideologisch) auf bestimmte

Zielgruppen festlegen, von denen die Experten glauben, sie müssten hilfreich sein: Es können lautsprachbenutzende schwerhörige oder gehörlose ebenso wie gebärdensprachbenutzende schwerhörige oder gehörlose Menschen sein. Wir dürfen aber auch nicht andere spezifische Personengruppen aus dem Auge verlieren, die als soziale Unterstützungsleister von ebenso großer Bedeutung sind: Ein gutes familiäres Netz, gute Peer-Group-Beziehungen sowie gute Pädagoginnen und Pädagogen.

- *Die pädagogischen Aufgabenfelder* für eine gesundheitsförderliche Erziehung hörgeschädigter Kinder lassen sich (hier allerdings nur sehr verkürzt) wie folgt darlegen:
- *Die Thematisierung der eigenen Situation als schwerhöriges oder gehörloses Kind* als pädagogische Aufgabe im Kontext eines gesundheitsförderlichen Auftrags ist zentral! Kinder brauchen die Möglichkeit, sich ihrer selbst bewusst zu werden, um ihre Identitätsarbeit erfolgreich zu gestalten. Sie brauchen Gelegenheiten, um sich mit ihrer Situation auseinander zu setzen! Dies ist auch wichtig für Pädagoginnen und Pädagogen: Sie müssen eine Ahnung davon bekommen, was für die Kinder, mit denen sie tagtäglich zusammen sind, von Bedeutung ist.

Verfasser:

Prof. Dr. Manfred Hintermair,
Dipl.-Psych.

Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Sonderpädagogik
Keplerstraße 87
D-69120 Heidelberg

E-Mail: hintermair@ph-heidelberg.de

- Eine *differenzierte Angebotsstruktur* ist von Nöten, um den unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen der hörgeschädigten Kinder gerecht zu werden. Hörgeschädigte Kinder brauchen schulische Angebote, die auf ihre spezifischen Bedürfnisse zugeschnitten sind.
- Gerade hörgeschädigte Kinder brauchen bei der Gestaltung dieser differentiellen Entwicklungs- und Förderangebote ein *anregendes, aktivierendes Erziehungsklima*. Das impliziert bei dieser Zielgruppe insbesondere aufgrund der kommunikativen Problemzonen ein handlungsorientiertes, mit allen Sinnen vernetztes Angebot. Hier gilt es vor allen Dingen auch, intensiven Lebensweltbezug herzustellen.
- Im Zusammenhang mit der oben angesprochenen Thematisierung von Hörschädigung ist der *Kontakt mit Gleichbetroffenen* von eminenter Bedeutung. Hörgeschädigte Kinder brauchen andere hörgeschädigte Kinder und vor allem auch hörgeschädigte Erwachsene als Orientierung für die fortlaufende Justierung ihres Lebenskompasses.
- Schließlich müssen gerade Kinder, die sich in einer permanenten „Grauzone des Verstehens und Verstandenwerdens“ befinden, auch lernen, *Widersprüchlichkeiten auszuhalten bzw. mit ihnen konstruktiv*

tiv umzugehen. Die zu erwerbende Fähigkeit heißt Ambiguitätstoleranz. Auch hierzu brauchen hörgeschädigte Kinder Unterstützung bei der Bearbeitung von Erfahrungen, wo Wunsch und Wirklichkeit auseinander gehen.

Über diese eher sehr generellen präventiven Vorschläge hinaus ist es aber ebenso notwendig, gerade für diejenigen hörgeschädigten Kinder, bei denen aus welchen Gründen auch immer Entwicklungsverläufe erkennbar sind, die Anlass zu berechtigter Sorge geben, gezielte pädagogisch-therapeutische Maßnahmen und Angebote auf den Weg zu bringen. Für den Bereich der sog. aggressiv-dissozialen Auffälligkeiten läuft – wie eingangs erwähnt – derzeit eine Studie bis 2010, von der weiterführende spezifische Erkenntnisse diesbezüglich zu erhoffen sind. Darüber soll dann zu gegebener Zeit an anderer Stelle berichtet werden.

- Literatur** Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT-Verlag.
- Bohl, S. & Reuß, N. (2008). „Weil Wochenplanarbeit macht schlau“ – Ressourcenorientiertes Arbeiten in der Hörgeschädigtenschule. In: M. Hintermair & C. Tsirigotis (Hrsg.), *Wege zu Empowerment und Ressourcenorientierung in der Zusammenarbeit mit hörgeschädigten Menschen* (S. 177-190). Heidelberg: Median.
- Burger, T. & Schmidt-Haupt, I. (2009). „Hörgeschädigt plus X“ – alles wie schon immer oder neue Herausforderungen für die Schule für Hörgeschädigte? *HörgeschädigtenPädagogik*, 62, 226-230.
- Courtin, C., Melot, A.-M. & Corroyer, D. (2008). Achieving efficient learning: Why understanding theory of mind is essential for deaf children ... and their teachers. In: M. Marschark & P.C. Hauser (Eds.), *Deaf cognition. Foundations and outcomes* (pp. 102-130). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Erting, C.J. (2003). Language and literacy development in deaf children: Implications of a sociocultural perspective. In: B. Bodner-Johnson & M. Sass-Lehrer (Eds.), *The young deaf or hard of hearing child. A family-centered approach to early education* (pp. 373-398). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Fiebig, S. & Hintermair, M. (2007). Psychosoziale Implikationen des Neugeborenen-Hör-Screenings (NHS) für die Früherfassung und Frühförderung hörgeschädigter Kinder. *Frühförderung interdisziplinär*, 26, 107-120.
- Freire, S. (2009). Creating inclusive learning environments: Difficulties and opportunities within the new political ethos. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, 131-135.



- Fröhlich-Gildhoff, K. (2007). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Funderberg, R. (1982). The role of the classroom teacher in the assessment of the learning disabled deaf and hard of hearing child. In: D. Tweedle & E. Shroyer (Eds.), *The multi-handicapped hearing impaired: Identification and instruction* (pp. 61-74). Washington DC: Gallaudet University Press.
- Goodman, R. & Scott, S. (1999). Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: Is small beautiful? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 17-24.
- Greenberg, M.T. & Kusché, C. (1998). Preventive intervention for school-age deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 49-63.
- Hauser, P.C., Lukomski, J. & Hillman, T. (2008). Development of deaf and hard-of-hearing students' executive functions. In: M. Marschark & P.C. Hauser (Eds.), *Deaf cognition. Foundations and outcomes* (pp. 286-308). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Havighurst, R.J. (1948). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Hindley, P.A. (1997). Psychiatric aspects of hearing impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 101-117.
- Hintermair, M. (2005a). Frühe Hörschädigung – ein Bindungsrisiko? *Frühförderung interdisziplinär*, 24, 88-93.
- Hintermair, M. (2005b). *Familie, kindliche Entwicklung und Hörschädigung*. Heidelberg: Edition Schindele.

Ver(haltens)störungen bei hörgeschädigten Kindern

- Hintermair, M. (2006). Sozial-emotionale Probleme hörgeschädigter Kinder – Erste Ergebnisse mit der deutschen Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-D). *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 34, 49-61.
- Hintermair, M. (2007). Sozial-emotionale Probleme hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher an einer sozialen Brennpunktschule – Daten zur Prävalenz im Lehrerurteil. *Hörgeschädigte Kinder – Erwachsene Hörgeschädigte*, 44, 5-15.
- Hintermair, M. (2008). Inklusion, Community Care, Partizipation als innovative Leitlinien einer gesundheitsförderlichen Lebensführung für Menschen mit einer (Hör)Behinderung. *Hörgeschädigte Kinder – Erwachsene Hörgeschädigte*, 45, 106-114.
- Hintermair, M. (2009). Identitätsarbeit hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher im Spannungsfeld von Integration und Inklusion. In: Bundesjugend im DSB e.V. (Hrsg.), *Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen. Symposium in der Kaiserbergklinik Bad Nauheim 26./27.9.2008* (S. 18-31). Heidelberg: Median-Verlag.
- Hintermair, M. & Marschark, M. (2008). Kognitive Entwicklung gehörloser Kinder: Was die Forschung für die pädagogische Praxis anbietet. *Das Zeichen*, 79, 240-254.
- Hintermair, M. & Strauß, H.C. (2008). Internetportal IMH – Information zur beruflichen Bildung gehörloser und schwerhöriger Menschen mit zusätzlichem Handicap – barrierefrei präsentiert. Hintergründe – Ergebnisse – Probleme. *Hörgeschädigte Kinder – Erwachsene Hörgeschädigte*, 45, 181-187.
- Holz, G. (2006). Lebenslagen und Chancen von Kindern in Deutschland. Online verfügbar unter: http://www.bpb.de/publikationen/CEWQCV,0,Lebenslagen_und_Chancen_von_Kindern_in_Deutschland.html [14.12.08].

Manfred Hintermair



- Keupp, H. (1992). Riskante Chancen aktueller gesellschaftlicher Umbrüche und ihre Bedeutung für den Behindertenbereich. *Frühförderung interdisziplinär*, 13, 145-156.
- Klasen, H., Woerner, W., Wolke, D., Meyer, R., Overmeyer, S., Kaschnitz, W., Rothenberger, A. & Goodman, R. (2000). Comparing the German Versions of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) and the Child Behavior Checklist. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9, 271-276.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lederberg, A.R. & Prezbindowski, A.K. (2000). Impact of child deafness on mother-toddler interaction: Strengths and weaknesses. In: P.E. Spencer, C.J. Erting & M. Marschark (Eds.), *The deaf child in the family and at school* (pp. 73-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marschark, M. (2000). Education and development of deaf children – or is it development and education? In: P.E. Spencer, C.J. Erting & M. Marschark (Eds.), *The deaf child in the family and at school* (pp. 275-291). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Meiser-Schwitzgebel, S. (2008). „Den Schätzen auf der Spur“ – Ressourcenorientierte Förderung hörgeschädigter Kinder in der Primarstufe. In: M. Hintermair & C. Tsirigotis (Hrsg.), *Wege zu Empowerment und Ressourcenorientierung in der Zusammenarbeit mit hörgeschädigten Menschen* (S. 128-142). Heidelberg: Median.
- Oerter, R., Hagen, v.C., Röper, G. & Noam, G. (Hrsg.) (1999). *Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.) (2007²). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt.

- Paijmans, R. (2007). Behavioural and linguistic factors in challenging behaviour in deaf people. In: S. Austen & D. Jeffery (Eds.), *Deafness and challenging behaviour. The 360° perspective* (S. 89-108). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons Ltd..
- Papousek, M., Schieche, M. & Wurmser, H. (Hrsg.) (2004). *Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern- und Kindbeziehung*. Bern: Huber.
- Petermann, F., Kusch, M. & Niebank, K. (1998). *Entwicklungspsychopathologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft: Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin: Springer.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Rothenberger, A. & Woerner, W. (Hrsg.) (2004). Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – Evaluations and applications. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13, Supplement 2.
- Rowell, E.G. (1987). Learning disability assessment. In: H. Elliott, L. Glass & J.W. Evans (Eds.), *Mental health assessment of deaf clients: A practical manual* (pp. 107-119). Boston NY: College Hill, Boston.
- Sinkkonen, J. (1994). Evaluation of mental health problems among finnish hearing impaired children. *Psychiatria Fennica*, 25, 52-65.
- van Eldik, Th. (2005). Mental health problems of dutch youth with hearing loss as shown on the youth self report. *American Annals of the Deaf*, 150, 11-16.



- van Eldik, Th., Treffers, P.D.A., Veerman, J.W. & Verhulst, F.C. (2004). Mental health problems of dutch children as indicated by parents' responses to the child behavior checklist. *American Annals of the Deaf*, 148, 390-395.
- Walzer, M. (1998). *Über Toleranz. Von der Zivilisierung der Differenz*. Hamburg: Rothbuch-Verlag.
- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Klasen, H., Goodman, R. & Rothenberger, A. (2002). Normierung und Evaluation der deutschen Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30, 105-112.
- Woerner, W., Becker, A. & Rothenberger, A. (2002). Validierung des deutschen Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Paper, präsentiert auf dem 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*. Berlin, 3. – 6. April 2002.
- Yoshinaga-Itano, C. (2003). From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 11-30.
- Yoshinaga-Itano, C. (2006). Early-identification, communication modality, and the development of speech and spoken language skills: Patterns and considerations. In: P.E. Spencer & M. Marschark (Hrsg.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* (S. 298-327). New York: Oxford University Press.

Internetquellen: Angaben zur CHEERS-Studie:
<http://www.bbblinz.at/> [15.12.08].

Mein, dein oder unser Stress?

Erweiterung der Alltagsstrategien Hörgeschädigter um das Bewusstsein von gemeinsamen Bewältigungsstrategien

Mireille Audeoud

Die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik in Zürich (HfH) bearbeitet Forschungsprojekte rund um das Thema Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit hörgeschädigter Kinder und Erwachsener. Unter anderem wird das Erleben von Alltagsstress und der Umgang damit erforscht. Es wird versucht, eine Systematisierung verschiedener Aspekte von Alltagsstress zu erarbeiten, um damit einen Ansatz für die hörgeschädigtenpädagogische Alltagsarbeit zu erhalten.

Eine gekonnte Analyse von Alltagsstress Hörgeschädigter ist auch für Pädagog/innen notwendig, um präventiv intervenieren zu können. Deshalb wird im folgenden Artikel das transaktionale Stressmodell von

Lazarus und Folkman kurz erläutert, um es durch das dyadische, oder gemeinsame, Copingmodell von Bodenmann zu ergänzen; dadurch wird ein möglicher Anhaltspunkt für praxisangewandte Überlegungen gegeben.

Alltagsstress und Stressbewältigung

Jeder von uns kennt die „daily hazzles“, die kleinen Alltagsituationen, die Stress bereiten.

Grundlegend sind Stresssituationen solche Situationen, die ein Kräfteungleichgewicht zwischen alltäglichen Anforderungen und eigenen Fähigkeiten herstellen.

Allgemein kann gesagt werden, dass der Alltagsstress Hörgeschädigter sich formal nicht von dem Hörender unterscheidet: irgend etwas oder irgend jemand löst eine Stressreaktion aus (Stressor) und es wird darauf reagiert (Stressbewältigung, Coping). Stress ist als Prozess zu verstehen.

An der folgenden Abbildung 1 wird sichtbar, wie diese Bewältigung vonstatten geht:

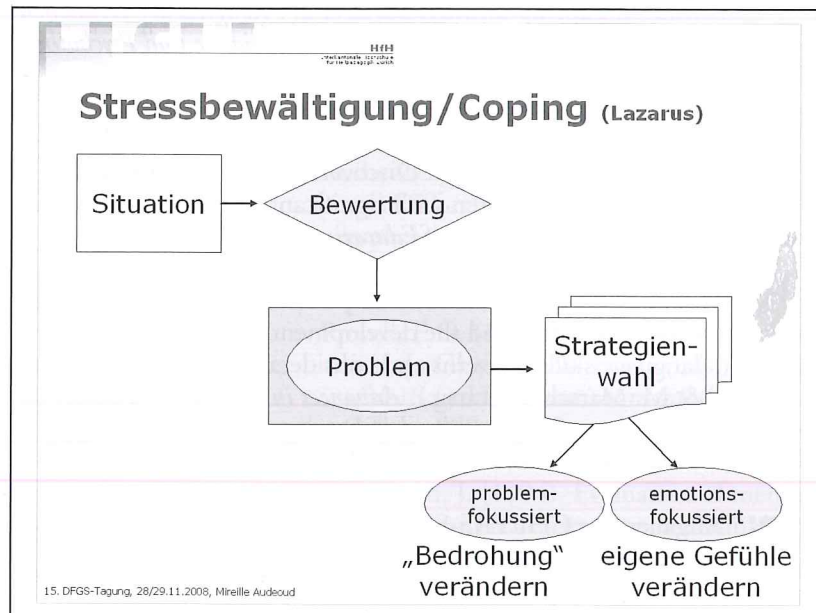


Abbildung 1: transaktionales Stressmodell in Anlehnung an Lazarus und Folkman (1984)



Mireille Audeoud

Man sieht sich konfrontiert mit einer Situation, die man automatisch relativ schnell bewertet:

Ist das eine Anforderung, die die eigenen Fähigkeiten herausfordert, dann bewertet man diese Situation als eine Herausforderung (Eustress, positiver Stress), man ist motiviert, dies anzugehen und sich selbst damit zu testen.

Ist es eine Anforderung, die die eigenen Fähigkeiten übersteigt, dann bewertet man diese Situation als ein Problem, als eine Stresssituation (Distress, negativer Stress). Man muss diese Situation also bewältigen (Coping).

Im zweiten Fall folgen weitere Bewertungen:

Welche Bewältigungsstrategien oder Copingstrategien stehen zur Verfügung? Dabei werden von Lazarus und Folkman (1984)¹ grundlegend zwei Typen von Stressoren und Bewältigungsstrategien unterschieden:

Problemfokussierte Strategien: der ‚Übeltäter‘, der Stressor, ist genau auszumachen und kann mit einer Handlung aktiv verändert werden. Ziel ist, die Kontrolle der Situation zu übernehmen; dies geht tatsächlich nur, wenn die Kontrolle übernehmbar ist. „Man nimmt Einfluss auf die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit

der Situation umzugehen (selbstzentrierte Problembewältigung), und/oder man verändert die Umweltbedingungen (umweltzentrierte Problembewältigung).“ (Eppel, 2007, S.48)

Emotionsfokussierte Strategien: das eigene Unbehagen, das mit dem Stressor ausgelöst wurde, wird verändert. „Man findet Wege, sich von der inneren Spannung zu befreien und sein Selbstwertgefühl zu wahren“² (ebd.).

Mit einer Strategie kann die Situation gelöst werden und der Stress baut sich ab. Je nach Bedingung oder Charakter der Situation ist die Stressbewältigung sehr unterschiedlich und wird sehr individuell angegangen. Das Erleben des Stressprozesses ist abhängig von der individuellen Bewertung der Situation und damit von den eigenen Fähigkeiten und den externen (oder auch eigenen) Anforderungen. Die

¹ Etwas differenzierter ist Hobfolls Weiterführung von Lazarus' Theorie; siehe multiaxiales Copingmodell (Buchwald et al., 2004)

² Auf die Strategie der Vermeidung soll in diesem Beitrag nicht eingegangen werden, wohl wissend, dass dies einen gewichtigen Aspekt darstellt.

Bewältigung besteht in der Regel aus sehr komplexen Verbindungen verhaltensmäßiger und intrapsychischer Komponenten. Es bestehen sehr große individuelle Unterschiede im Ausmaß der Strategienpalette, die jemandem zur Verfügung steht.

Stressanalysen für die Hörgeschädigtenpädagogik

Wie oben angedeutet unterscheidet sich der Ablauf des individuellen Stressbewältigungsprozesses kaum zwischen Hörgeschädigten und Hörenden. Es kann jedoch angenommen werden, dass er sich in der Erscheinung unterscheidet; es kann vermutet werden, dass sich die Anforderungen unterscheiden. Die „daily hazzles“ könnten begleitet sein von einer unterschwelligen Angespanntheit (siehe Kramer et al., 1997), die sich aus der Kommunikationsbehinderung ergibt. So genannter Kommunikationsstress ist oft nicht vollständig zu kompensieren, abzubauen oder zu bewältigen. Dies ist also ein ständiger Alltagsstress, der zum gewöhnlichen Alltagsstress – den auch Hörende in mehr oder weniger gleicher Form erleben – als Doppelbelastung hinzukommt.

In der Forschungsliteratur gibt es noch kaum eindeutige Beweise für diese Doppelbelastungen. Es wird vorsichtig formuliert: „One might posit that, for at least

some Deaf adults, there may be exposure to more or different stressors than would be encountered by most hearing people.” (Jones et al., 2006, S. 26)

In der hörgeschädigtenpädagogischen Praxis jedoch ist bekannt, dass dieser zusätzliche Stress der Informationsverarbeitung, des Verstehens und des Verstanden-Werdens alltäglich vorhanden ist. Gute, hörgeschädigtenpädagogische Bemühungen arbeiten mit individuell angepassten Methoden, die dafür notwendigen Fähigkeiten der hörgeschädigten Kinder zu optimieren. Ebenso fließen in eine solche Arbeit Aspekte des Empowerments und der Ressourcenaktivierung ein, damit möglichst wenig Stresssituationen auf Grund der Kommunikationsbehinderung entstehen.

Für die pädagogische Praxis ist es für begleitende Fachpersonen (Lehrpersonen, Sozialpädagogen; möglichst Selbstbetroffene) deshalb wichtig zu wissen, was genau Stress ist. Teilaspekte müssen genau beschrieben werden können. Es ist wichtig, dass Stress, vor allem der hörgeschädigtenspezifische Stress, gekonnt analysiert werden kann. Erst dann kann er für hörgeschädigte Kinder oder Erwachsene thematisiert, wahrnehmbar und bearbeitbar gemacht werden.³

Traditionell wird für Stressanalysen das transaktionale Stressmodell von Lazarus

³ Es gibt nur wenige Publikationen von Selbstbetroffenen sowie von Hörenden, die den Alltagsstress und den Umgang damit benennen und praktische Beispiele liefern (Rien, 2008; Mende-Bauer, 2007; Schmidt, 2008). Damit werden die eigenen Ressourcen und Kompetenzen der Hörgeschädigten verbessert.



und Folkman (wie oben beschrieben) gern verwendet. Damit können aktuelle Stresssituationen analysiert werden. Grundlegend könnten folgende Fragen gestellt werden:

- Was genau ist die Situation, wer ist in der Situation dabei?
- Was ist kurz vorher geschehen?
- Ab wann und durch was/wen wird die Situation zum Problem?
- Was oder wer ist der Stressor (nicht nur auf der Ebene der Kommunikation!)?⁴
- Geht es eventuell um mehrere Stressoren gleichzeitig?
- Ist der Stressor direkt anzugehen (problemfokussiert) oder ist eher ein Gefühl, die innere Haltung anzugehen (emotionsfokussiert)? Ist es schrittweise anzugehen?
- Wie wichtig ist die Lösung?
- Wie ist sichtbar, dass der Stress bewältigt ist?

In einer Schweizer Studie wird gezeigt, wie groß der Strategienpool hörgeschädigter Erwachsener bei hörgeschädigtenspezifischem Alltagsstress ist (siehe Audeoud & Lienhard, 2006, S.107-112), welche problemfokussierten und emotionsfokussierten Strategien vorhanden sind. Hörgeschädigte Erwachsene wissen sich zum Teil sehr gut zu helfen. Sie betreiben einen relativ großen Aufwand, Stressoren in der hören-

den Welt durch eine breite Strategienpalette zu bearbeiten und die Situationen zu kontrollieren: aufklären, sich „outen“, die Technik zur Unterstützung herbeiziehen, aufmerksam machen auf hörgeschädigtenspezifische Kommunikationstechniken etc. Die Frage stellt sich jedoch, ob nicht auch der Anteil des hörenden Umfelds genauer in die Analyse miteinbezogen werden könnte. Da hörgeschädigtenspezifische Stresssituationen in der Mehrzahl interaktive Situationen sind, sollten neben den persönlichen Ressourcen auch die Bedingungsressourcen (Systembetroffenheit, Umfeld) genauer betrachtet werden. Dieser Gedanke ist nicht neu und gerade deswegen von Wichtigkeit.

Systembetroffenheit

Gute hörgeschädigtenpädagogische Praxis zielt nicht nur darauf ab, die hörgeschädigten Kinder „fit“ zu machen, sondern man ist daran interessiert, ebenso mit dem Umfeld zu arbeiten. Durch Aufklärungsarbeit soll das Umfeld über Kommunikationsstrategien, technische und finanzielle Unterstützung informiert werden. Darüber hinaus jedoch soll auch die Abhängigkeit des Interaktionsgelingens vom „System“ genauer aufgezeigt werden. Menschen leben in Systemen wie Familien, Schulklassen, Paaren, Teams und anderen

⁴ Auch die genaue Analyse, ob es sich hier nun um ein Problem handelt, das auf die Kommunikationsbehinderung oder auf ein Sekundärproblem der Hörbehinderung zurück zu führen ist, oder ob es ein ‚normales‘ Problem ist, das beispielsweise auf die Persönlichkeit zurückzuführen ist, ist entscheidend, soll aber hier nicht diskutiert werden.

Gruppen. Oft lebt, arbeitet oder handelt man in Dyaden (Zweiergruppen). Diese Zusammenarbeit basiert auf Interaktion und Kommunikation. Gerade im Versuch einer solchen Zusammenarbeit können sich Stresssituationen ergeben; die Kommunikation muss funktionieren, Ideen müssen ausgehandelt werden, etc. Es ist nun zu eruieren, wer welchen Anteil an einer gemeinsamen Stresssituation hat: „Es besteht ein wichtiger Unterschied, ob etwas als ‚mein‘ oder als ‚unser‘ Stress erlebt wird“ (Eppel, 2007, S. 176; Mickelson et al., 2001).

Stressanalysen könnten auf die Überlegungen von Bodenmann zum dyadischen

Stress und Coping (Bodenmann, 2000) abgestützt sein. Dabei wurde das transaktionale Stressmodell weiterentwickelt, um dem Faktor der Systembetroffenheit mehr Gewicht zu geben. Das untenstehende Modell ist nun schon komplexer.

Jede der Personen, Person A und Person B, nimmt eine individuelle Bewertung einer Situation vor, die neben seiner eigenen (mein Stress) auch die vermutete Bewertung des Partners (wird dein oder unser Stress vom anderen realisiert?) enthält. Es gilt hierbei einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Die hörgeschädigte Person (A) versucht zu überlegen, wie die hörende

Person (B) die Situation bewerten könnte, ob eventuell ein gemeinsamer Stressor vorliegt, und versucht diese Überlegung in eine Neueinschätzung zu integrieren – dann ist das eigene Coping der jeweiligen Person schon auf das Coping des Gegenübers

ausgerichtet. Dies geschieht dann, wenn gemeinsam erkannt wird, dass die Dyade oder das Befinden des Anderen gefährdet

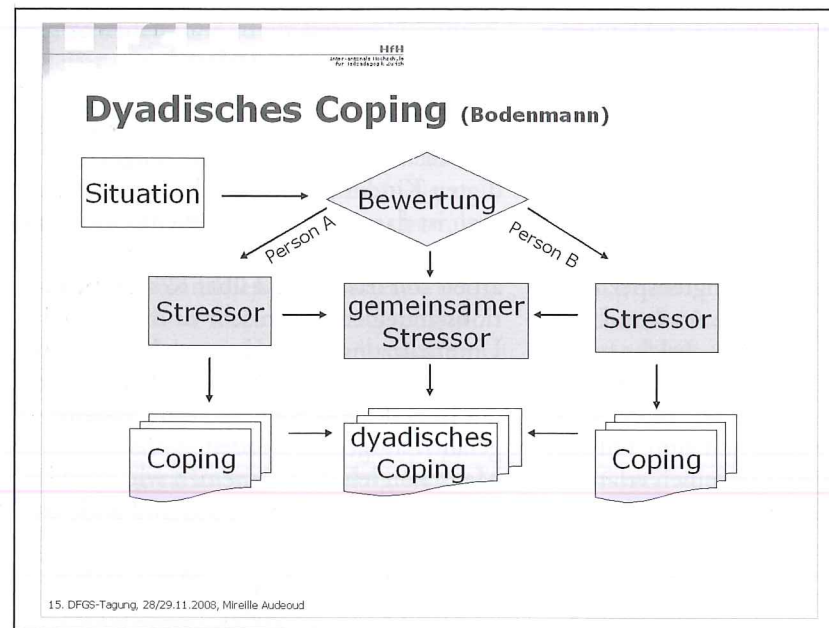


Abbildung 2: In Anlehnung an das dyadische Stressmodell von Bodenmann (2000)



ist. Wenn Person B dasselbe tut, kann im besten Fall ein gemeinsames, dyadisches Coping geschehen. Dieses etwas vereinfachte Modell setzt voraus, dass ein gemeinsames Interesse für ein Gelingen besteht und ein Perspektivenwechsel überhaupt passieren kann, vielleicht sogar darüber kommuniziert wird. Es geht vor allem um die gegenseitige Bewusstheit der jeweiligen stressauslösenden Situation. Dabei ist es nicht nur für Hörende wichtig zu wissen, was die Hörgeschädigten brauchen, sondern auch für Hörgeschädigte ist es wichtig zu wissen, was genau die Hörenden benötigen, aus welchen Gründen sie gerade in eine Stresssituation geraten. Es ist für alle Beteiligten wichtig zu wissen, dass man selbst für das Gegenüber eine Anforderung darstellen kann.

Warum ist das wichtig?

Hörende und hörgeschädigte Fachpersonen in der Erziehung bemühen sich darum, die Integration hörgeschädigter Menschen voranzutreiben. Es ist von Vorteil, wenn die so genannte Systembetroffenheit als eine kollektive, ‚gemeinsame‘ Perspektive mitbedacht wird.

Es ist davon auszugehen, dass die meisten Stresssituationen keine individuellen Probleme sind – vor allem nicht bei Kommunikationsstress etc. –, sondern gerade eben gemeinsame Probleme darstellen. Der Copingerfolg ist gerade in behindertenspezifischen Stresssituationen (Stigmanagement, etc.) sehr an das Urteil (Haltung) und die Kooperation (Achtung vor Helfersyndrom) anderer gebunden.

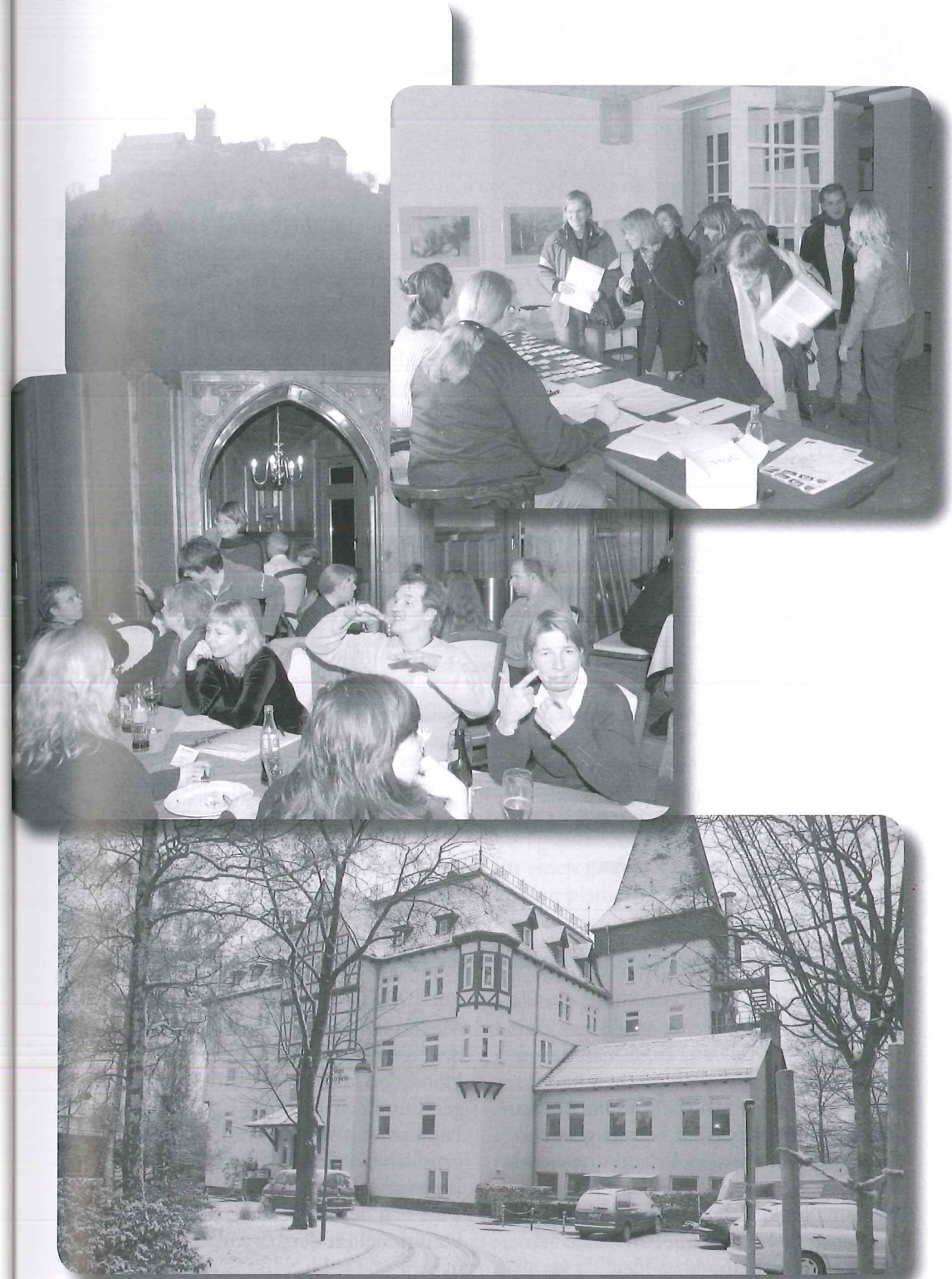
Ein häufiger Stressor in hörgeschädigten-spezifischen Stresssituationen kann oft aus dem Unwissen des hörenden Gegenübers entstehen. Ist dies nun als ‚mein‘ Problem der hörenden Person zu werten? Kann es als ‚dein‘ Problem aus der Perspektive einer hörgeschädigten Person betrachtet werden? Oder kann die Lösung des Problems nicht eher aus einer kooperativen Perspektive als ‚unser‘ Problem gesehen werden? ‚Unser‘ Problem heißt, dass eine Stresssituation von zwei oder mehr Personen erlebt und realisiert wird. Es geht nicht darum, ein Problem für das Gegenüber zu übernehmen. ‚Unser‘ Problem ist der Ausdruck einer Verantwortung, gemeinsam damit umzugehen, die Verantwortung zu teilen. Genau das sollte in der sozialen, schulischen und beruflichen Integration gelebt werden!

Verfasserin:

Mireille Audeoud,
dipl. päd.

Wissenschaftliche Assistentin im Bereich
Forschung und Entwicklung an der
Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik
in Zürich, Forschungsschwerpunkte:
Lebenswelten hörgeschädigter Kinder
und Erwachsener, Integrationsforschung,
Übergang Schule – Beruf.
mireille.audeoud@hfh.ch

- Literatur** Audeoud, M. & Lienhard, P. (2006). Mittendrin – und doch immer wieder draussen? Forschungsbericht zur beruflichen und sozialen Integration junger hörgeschädigter Erwachsener. Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Bodenmann, G. (2000). Stress und Coping bei Paaren. Göttingen: Hogrefe.
- Buchwald, P., Schwarzer, C. & Hobfoll, S. (Hrsg.) (2004). Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping. Göttingen: Hogrefe.
- Eppel, H. (2007). Stress als Risiko und Chance. Grundlagen von Belastung, Bewältigung und Ressourcen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jones, E., Ouellette, S. & Kang, Y. (2006). Perceived stress among Deaf adults. *American Annals of the Deaf*. Vol 151, S. 25-31
- Kramer, S., Kapteyn, T., Festen, J. & Kuik, D. (1997). Assessing Aspects of Auditory handicap by Means of Pupil Dilatation. *Audiology*, 36, S. 155-164.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer.
- Mende-Bauer, I. v. (2007). So verstehe ich besser. Hörtraktik und Kommunikationstraining für Kinder und Jugendliche mit einer Hörschädigung. München: Ernst Reinhardt.
- Mickelson, K., Lyons, R., Sullivan, M. & Coyne, J. (2001). Implications for yours, mine, ours. The relational context of communal coping in personal relationships. In B. Sarason & S. Duck (Hrsg.), *Clinical and community psychology*, S. 181-200. New York: J. Wiley & Sons Ltd.
- Rien, O. (2008). Behinderungsspezifisches Training zur Förderung von Kompetenzen bei hörgeschädigten Regelschülern. Darstellung eines Übungsprogramms zum bewussteren Umgang mit der eigenen Hörschädigung. Hamburg: Kovač.
- Schmidt, N. (2008). Freunde dürfen verschieden sein. Stigmatisierung als Thema einer Unterrichtssequenz mit schwerhörigen Grundschulkindern. Würzburg: edition bentheim.

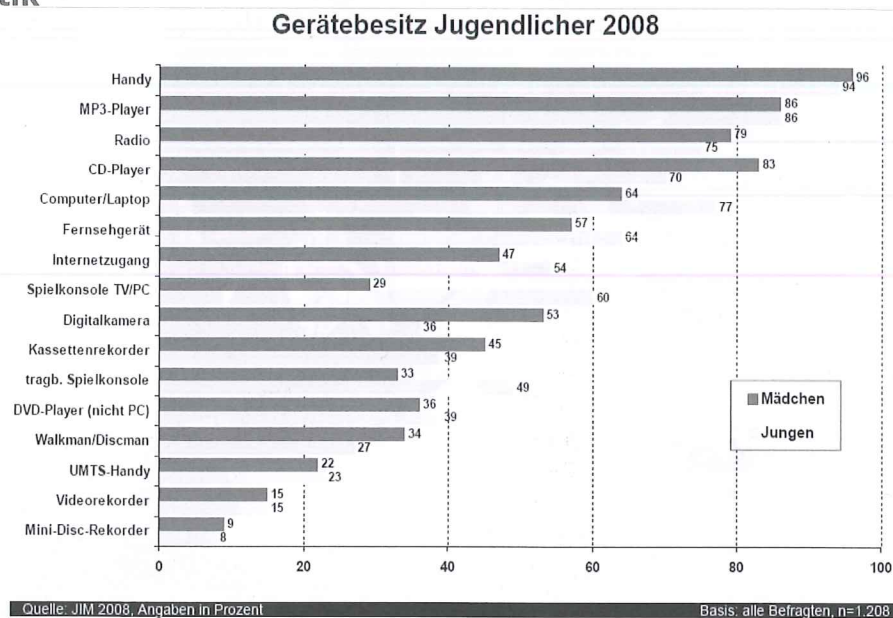


Neue Medien – wieso neu!(?) Der Umgang mit Internet und Mobiltelefon

Andreas Ruff

Beim Vortrag von Andreas Ruff über die heutige Medienlandschaft zum Thema „Neue Medien – wieso neu!(?)“ wurde ein Überblick über das ganz normale Fernsehen, das Internet, Computer und Spielekonsolen, aber auch die derzeitigen Medien-Liebliche Chatten und Handy gegeben. Dabei ging es nicht explizit um die besonders starke Nutzung von interaktiven Medien durch Gehörlose, sondern um einen Überblick über die schier unüberschaubare Vielfalt der Medienangebote, die gerade den Multiplikatoren und Lehrkräften oft als ein „Buch mit sieben Siegeln“ mit dem Nimbus des Auslösers allen Übels vorkommen.

Statistik



Zunächst wurde Statistik bemüht, um klar zu machen, wie verbreitet Medien in den Haushalten sind. Dabei kann man davon ausgehen, dass statistisch gesehen in den bundesdeutschen Haushalten eine Vollausstattung an Handys und Fernsehgeräten vorhanden ist. Weniger bekannt ist jedoch, dass auch Computer bzw. Laptops in 98 Prozent aller Haushalte vertreten sind, die von Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 19 Jahren besessen werden.

Die JIM (Jugend, Information, (Multi-)Media) Studie¹ des Jahres 2008 zeigt uns, dass die Jugendlichen zu 95 Prozent ein Handy besitzen, zwei Drittel ein Fernsehgerät und genauso viele Computer bzw. Laptops. Ein wichtiges Medium der Jugendlichen ist der MP3 Player, der sich im Besitz von 86 Prozent befindet. Allerdings wird sich der MP3-Player mit der Multi Funktionalität der Handys bald überholt haben.

Fernsehen

Wenn es um das Thema Fernsehen geht, ist der Lieblingssender der Jugendlichen Pro 7, wobei 31 Prozent der Mädchen und 42 Prozent der Jungen diesen Sender als ihren Lieblingssender angaben; die Pop Stars und Herr Raab lassen grüßen.

Soaps und Serien wie Big Brother sind nach wie vor die Quotenbringer im Privatfernsehen.

Während allerdings früher ein Colt für alle Fälle mit Colt Seavers der Renner bei den Jugendlichen war, ist es heute „Dog“ Chapman und sein Team, die uns auf RTL 2 die angebliche Arbeit eines Kopfgeldjägers im heutigen Amerika nahe bringen wollen. Dabei ist Chapman als ehemaliger Straffälliger vom Saulus zum Paulus geworden und zeigt uns mit rüden Methoden was wir als Jugendliche bei Colt Seavers so toll fanden, nämlich jede Menge Action. Wirkliche Gedanken sollte man sich allerdings bei Sendungen wie „Upps - die Superpannschau“ oder „Ist doch nur Spaß“ machen, in der das Ungeschick oder Leid von Menschen lächerlich gemacht wird. Hier werden m.E. die Grundlagen gelegt für eine moralisch äußerst bedenkliche Entwicklung.

Wir sollten uns nicht wundern, wenn Jugendliche diese Form von Vorbild auf ihren Handys in ihrer Peer Group zur Vollendung bringen.

Während der Südwestfunk seit Jahren von täglich gleich bleibendem Fernsehkonsum von 90 Minuten bei 13-jährigen Kindern ausgeht, kommen andere Studien, wie die des kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen RVO auf Zahlen von fünf



Andreas Ruff

bis sechs Stunden vor Bildschirmmedien und davon ca. dreieinhalb vor dem TV. Geht man davon aus, dass der gleiche Jugendliche sieben bis acht Stunden schläft und nur rund vier bis fünf Std. in der Schule ist, sieht man die Konkurrenzsituation zwischen Bildschirmmedien und dem, was Schule uns fürs Leben lehren soll. Bei dieser Studie sollte man aber immer den Verfasser bedenken, der mit den Aussagen für einen Ausbau der Strafverfolgungsbehörden plädiert.

Insbesondere die Jungen sind durch ihren hohen Medienkonsum gerade bei Action betonten Filmen und PC-Spielen zu den Verlierern der Schule geworden, ihre Leistungen gehen seit Jahren herunter, während die Leistungen der Mädchen zumindest stabil bleiben.

Auch das durch PISA bekannt gewordene Phänomen des Nord-Süd-Gefälles sollte zu denken geben. Bei einem Vergleich zwischen Schülern der vierten Klassen aus München und Dortmund haben die süddeutschen Schüler nur 27% gegenüber 63% an TV's (Viertklässler) im eigenen

Besitz. Damit einher geht die Quote bei den Empfehlungen fürs Gymnasium. Hier stehen 48,4% in München, 29,9% in Dortmund gegenüber².

Longitudinalstudien stellen einen nicht weg zu diskutierenden Zusammenhang zwischen hohem TV-Konsum und Gesundheits- und Leistungsdaten fest. Die Übergewichtigkeit bei den Fernsehkonsumgruppen, die täglich über zwei Stunden konsumieren, ist hoch signifikant. Insgesamt lassen sich vom Programminhalt unabhängige Wirkungen des TV-Konsums feststellen.

Bei der frühkindlichen Entwicklung behindern die zweidimensionalen Bilder und die schlecht zu ortenden Töne das Zusammenspiel der Sinne und damit das Lernen. Einige Forscher haben Zusammenhänge zwischen frühem Fernsehkonsum und dem Auftreten von ADS/ADHS im Alter von sieben Jahren festgestellt (Longitudinal-Studie an 2600 Kindern in den USA, 2004).

Bei weiteren Longitudinalstudien (Hancox 2005) wurde ein Zusammenhang zwischen dem TV-Konsum im fünften Lebensjahr und dem Erreichen eines Universitätsabschlusses festgestellt³.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass früher, unreflektierter TV-Konsum die Reifung des kindlichen Gehirns mehr behindert als fördert.

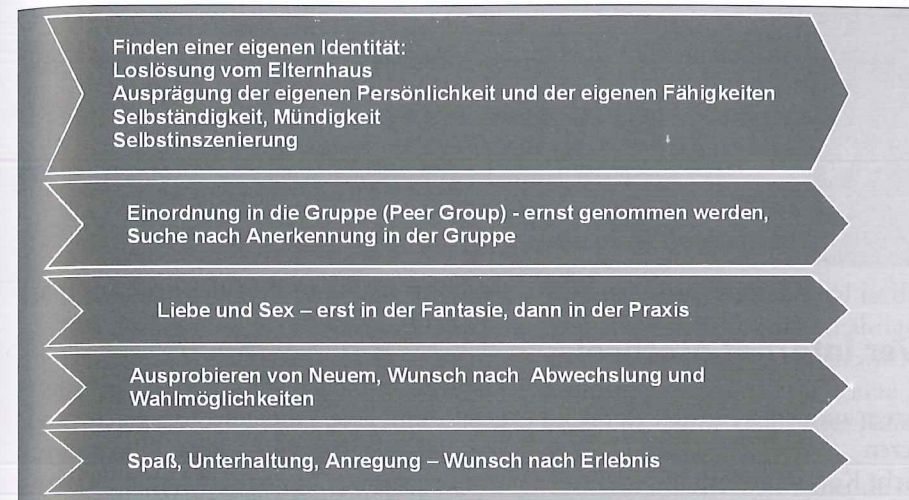
Internet

Zweiter Themenschwerpunkt des Vortrages war das Internet.

Heute ist nach Prof. Klaus Haefner⁴, ehem. Uni-Bremen, unser Zusammenleben nicht mehr sozial, sondern „soziotechnisch“ organisiert. Damit will er darauf hinweisen, dass unsere Gesellschaft nicht mehr ohne Technikeinsatz auskommt; es gibt eben kein Bargeld mehr am letzten eines Monats, es gibt im Einzelhandel dank der Scannerkassen eine automatisierte Warenwirtschaft und wenn die Rechnernetze oder der Strom zwei Tage lang ausfallen, ist die Börse am Ende und es kommt es zu einer weltwirtschaftlichen Krise.

Computernetze sind weltweit verbreitet und haben erhebliche Auswirkungen auf unsere wirtschaftliche Situation, die Globalisierung wäre ohne Datennetze wie Internet nicht denkbar. Eine Firma, die eine neue Produktidee umsetzen will, wird die Entwicklungs- und Programmierarbeit in Indien oder Russland und die Produktion in Billiglohnländern durchführen lassen, den Firmensitz in eine Steueroase verlegen und das Produkt weltweit vermarkten. Alles erst möglich durch das Internet. Die Verteilung des Internet ist bislang noch direkt mit der Wirtschaftskraft eines Landes verwoben, Entwicklungsländer sind auch die Länder, die kaum Internetverbindungen haben.

Axel Dammler von Iconkids&Youth⁵ hat festgestellt, dass das Internet in idealer Weise die Grundbedürfnisse von Jugendlichen befriedigt. Diese sind der nachfolgenden Grafik zu entnehmen:



Die Dienste des Internet

Wenn wir von Internet sprechen, machen wir uns in der Regel nicht klar, dass das Surfen im WWW der bekannteste, aber nicht der meist genutzte Dienst ist. Das ist nämlich die Email, ohne die keine Firma mehr auskommen kann. Es gibt aber noch weitere Dienste, die teilweise recht unbekannt, sind wie irc = internet relay chat, ein eigenes Protokoll für das Chatten oder news(groups), die wie schwarze Bretter nach Themen sortiert sind, oder ftp = file transport protocol, ein Dienst zur Übertragung von großen Datenmengen; Telnet ist ein spezieller Dienst, der es mir ermöglicht mich auf meinem Firmenrechner einzuloggen und die dortigen Daten zu nutzen, „Heimarbeit“ am Rechner wurde mit diesem Protokoll erst möglich. Und auch neue Dienste kommen hinzu, wie z.B. voip = voice over internet protocol zur Telefonie über das Internet.

Über das WWW laufen viele Kommunikationsmöglichkeiten, die früher als eigener Dienst wie irc nicht sehr verbreitet waren. Chat und Messenger sind heute selbstverständliche Bestandteile des Kommunikationsrepertoires von Kindern und Jugendlichen. Während die Chatmöglichkeiten direkt im WWW durch Eingabe

einer Adresse, wie z.B. www.chatcity.de zugänglich sind, muss für die Nutzung von Messengern zunächst das entsprechende Programm geladen und installiert werden.

Instant Messenger

- engl. sofortige Nachrichtenübermittlung
- entstand in den 90er Jahren
- die Hälfte aller Deutschen Internetnutzer nutzen einen Messenger
- gechattet wird nicht in einem öffentlichen Kanal, sondern zwischen einzelnen Personen, meinen „Freunden“
- es wird eine spezielle Software benötigt, die untereinander nicht kompatibel ist
- beinhaltet noch weitere Funktionalitäten, wie Audio- und Videochat, SMS- und Datenversand
- zu den bekanntesten Programmen gehört der „ICQ“ (I seek you = Ich suche dich) Messenger mit 470 Millionen angemeldeten Nutzern, von denen aber nur ein Bruchteil aktiv sind, der MSN Messenger, der 2005 mit dem Yahoo! Messenger fusionierte und heute als Live Messenger über 350 Millionen Nutzer weltweit hat und der AOL Instant Messenger.

Voip = Voice over internet protocol

- Chatsystem zum sprachlichen Kommunizieren
- ermöglicht Kommunikation in Echtzeit
- benötigt wird eine spezielle Software und ein Headset mit integriertem Mikrofon
- einfache Bedienung
- kostenloses Telefonieren über das Internet
- eines der bekanntesten Programme ist „Skype“
- Viele Internetprovider nutzen die Voip-Technologie mit entsprechenden Angeboten und Komplettpaketen für die bisherigen Telefone oder spezielle Voip-Telefone

Mit dieser Technologie ist es also möglich kostenfrei oder sehr kostengünstig über das Internet zu telefonieren. Einziger Nachteil ist die zeitversetzte Kommunikation, die etwas gewöhnungsbedürftig ist, da die gewohnte sofortige Reaktion des Gegenüber bei dieser Technologie durch die immensen Übertragungswege etwas verzögert kommt.

Cam Chat

- Life-Übertragung einer Web-Kamera
- es wird entweder eine spezielle Software benötigt oder ein Messenger (ICQ oder MSN) genutzt
- oftmals handelt es sich um Sexchats, die kostenpflichtig sind
- werden immer häufiger privat genutzt

- führt häufig zu Belästigungen am Bildschirm, z.B. durch Exhibitionismus

Diese Technologie ist mittlerweile sehr ausgereift und lässt Videoübertragungen rund um die Welt in guter Qualität (abhängig von den zur Verfügung stehenden Datenraten) zu. Moderne Multimedia-Laptops haben eine Kamera im Rahmen des Bildschirms eingebaut.

Web Chat

- der Web-Chat ist das meist verbreitete und unkomplizierteste Chatsystem
- benötigt in der Regel keine separate Software
- einfache Bedienung
- moderierte Chats (meist zeitlich begrenzt wegen der Personalintensität)/ offene Chats ohne Kontrolle
- zum Teil ist auch eine Videoübertragung möglich
- der Chat erfolgt in themenorientierten Chatrooms oder channels und in Separées
- Chat = engl. plaudern
- Die Kommunikation erfolgt in der Regel über die Tastatur
- Chats sind häufig gekoppelt mit Partnerbörsen und Flirtrooms.
- Chatter verwenden so genannte Usernamen oder Nicknames.
- Es hat sich eine eigene Chatsprache etabliert, die aus Kleinschrift und zum Großteil aus Abkürzungen und Emoticons (Gefühle ersetzende Zeichen, wie z.B. ☺) besteht.
- z. B.: *g* (grin), cs (cybersex), bbl (be back later), re (return), n8 (night), ;-) (ironisch)

Andreas Ruff



- Chatter werden vor dem Betreten eines Chatraumes angehalten die sog. „Chattiquette“ (Verhaltensregeln im Chat) zu beachten.

Wer bereits als Kind einen Chat wie z.B. www.knuddels.de besucht, hat gute Chancen sexuell belästigt oder gar missbraucht zu werden. Was das heißt, kann jeder selber ausprobieren, wenn er sich in einschlägigen channels (themenorientierte Chaträume) wie z.B. Erotikhalle bei chatcity einloggt und als 13 jähriges Mädchen zu erkennen gibt. In der Regel wird es nicht lange dauern, bis ein Pädosexueller (nicht Pädophiler = Kinderliebender) versucht Kontakt aufzunehmen. Einschlägige Fragen wie z.B. „Bist du allein?“, „Hast du schon Brüste?“ oder „Hast du MSN?“ bahnen an, worauf meistens die Gespräche hinauslaufen, nämlich „Willst du dich mit mir treffen?“ Wenn Kinder dann unbedarft davon ausgehen, dass der vermeintlich sechzehnjährige Chatfreund derjenige ist, für den er sich ausgegeben hat, dieser in Wirklichkeit aber 46 ist und nur eins will, nämlich Sex, und sie sich dann auch noch alleine mit ihm treffen, dann ist es meist zu spät. So muss heute die Regel für Chat-Beginner lauten: Treffe dich nie **alleine** mit einem Chatfreund!

Ein weiterer ernst zu nehmender Auswuchs der kommunikativen Möglichkeiten des Chats ist der Handel mit kinderpornografischen Bildern. Pädosexuelle bieten für „Frischfleisch“, also neue Kinderbilder in pornografischem Kontext Taschengeld, wobei die Beträge die üblichen Taschengelder für Kinder bei weitem übersteigen, nicht selten werden 100€ für entsprechendes

Bildmaterial geboten. Fatal ist die Entwicklung, dass sich 12 oder 13jährige Kinder mit Nacktbildern in Chats wie knuddels.de anbieten, also mittlerweile eine „Umkehrung“ des Tatbestandes der Kinderpornografie entsteht.

Erfahrung vieler Elternabende ist, dass das Chatten kein Thema von Erwachsenen ist; in der Regel sind Erwachsene auf „face to face“ Kommunikation angelegt, lediglich das Telefon ist für sie eine akzeptierte Kommunikationsform. So fällt es schwer, die eigene Sprache des Chats zu lernen und sich mit den Kindern auf eine Ebene zu begeben, obwohl dies zum Verständnis und zum Ernst nehmen der Kinder sicherlich gut wäre.

Die gut gemeinten Gesetzesinitiativen unseres Familienministeriums zur Verpflichtung der deutschen Provider einschlägige Internetseiten zu sperren, sind meiner Meinung ein stumpfes Schwert im Kampf gegen den sexuellen Missbrauch; es handelt sich beim Internet schließlich um ein internationales Medium und nicht um ein deutsches.

Videoplattformen

Neben den Chats gibt es natürlich noch viele weitere interaktive Angebote, die tolle neue Möglichkeiten und auch Gefährdungen bieten. Myspace, Videotube, MyVideo und googles neustes Kind Youtube sind nur eine kleine Auswahl der Möglichkeiten, die heute für das Sehen und selber verbreiten von Filmen zur Verfügung stehen. Daneben können eigene Seiten produziert werden, blogs geschrieben werden und vieles mehr, was die Interaktivität dieser

Portale so attraktiv macht. Hier besteht z.B. ein gehöriger Erklärungsbedarf zum Auffinden von Hinrichtungsvideos, die in anderen Kulturkreisen zur Abschreckung der Bevölkerung veröffentlicht werden, bei uns aber seit dem finstersten Mittelalter passé sind. Wenn Jugendliche aber völlig undifferenziert davon ausgehen, dass das, was sie sehen zur Normalität auch bei uns gehört, dann kann von mangelnder Medienkompetenz ausgegangen werden.

Communitys

Nach dem Einstieg in die Welt des Chats steht für Schüler als nächstes „must have“ „schülerVZ“ an, das ideale Medium, um alle persönlichen Daten, die einem so einfallen, öffentlich zu machen. Dies ist den meisten Schülern allerdings nicht wirklich bewusst, da sie dem Trugschluss anheim fallen, dass der Rechner zu Hause ja unter der eigenen Aufsicht und in der eigenen Privatsphäre steht und bei „schülerVZ“ nur mit eingeladenen Freunden kommuniziert wird. Neben den persönlichen Vorlieben werden denn auch die Familiengewohnheiten, die Arbeit des Vaters, die anstehende Urlaubsfahrt und viele für z.B. Diebe interessante Details ganz freiwillig preisgegeben. Dazu kommt das Problem, dass es Internetdienste wie z.B. archive.org gibt, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, alles was im Internet ist, zu speichern, unter anderem auch Schnappschüsse von Internetseiten. 85 Billionen sind zur Zeit gespeichert und die Chance sich dort wieder zu finden ist nicht schlecht. So kann ich z.B. die Entwicklung des Jugendamtsauftritts jugend.essen.de vom Start 2001 bis heute bei den

wesentlichen Veränderungen verfolgen. 2/3 aller Personalentscheider bedienen sich der Informationen aus dem Internet. Besonders peinlich wird es, wenn sich dort Bilder aus „studiVZ“, dem großen Bruder von „schülerVZ“, aus der Freundesgruppe „halb besoffen ist rausgeschmissenes Geld“ oder von Partybildern aus der Diskothek finden.

Tipps zum vernünftigen Verhalten in den sozialen Netzwerken findet man auf www.datenfrust.de und www.watchyourweb.de

Second Life

Ein weiteres Themenfeld ist die Welt im „zweiten Leben“ – „second life“. Hierbei handelt es sich ebenfalls um einen Chat, bei dem Mann/Frau sich aber komfortabel eines Avatars bedient. Der Begriff Avatar kommt aus dem Sanskrit und bedeutet wörtlich: Herabkunft eines göttlichen Wesens. Avatare sind somit eine Art „Platzhalter“ für die eigene Person und können menschliche oder tierische Gestalt haben. Wenn die Bedeutung von „second life“ (SL) auch abgenommen hat, so lassen sich hier jedoch die technischen Möglichkeiten eines Lebens in einer virtuellen Welt erahnen.

Im SL sind der Phantasie keine Grenzen gesetzt, man kann, allerdings mit finanziellem Einsatz Grundstücke und Häuser erwerben und völlig ohne Statiker sein Phantasiegebilde kreieren. Firmen wie Plus bieten ihre „kleinen Preise“ feil und man kann sogar Geld verdienen, indem man sich z.B. als DJ verdingt und von zu Hause aus einen Mix in eine „SL“-Disco einspielt, der dann von den Besuchern bewertet und



entsprechend vergütet wird. Da es in SL auch Nachtbars und käufliche Liebe gibt, alles zum Tageskurs in Linden Dollar (nach der Erfinderrfirma Linden Lab) abgerechnet, wurde SL für Teenies entwickelt. Ist von TSL die Rede, handelt es sich um die Teen Second Life für 12 bis 17jährige. Hier sind die Angebote nicht nur jugendfrei, sondern oft auch von hoher Qualität als Bildungsangebot von Institutionen und Schulen. Auf youtube können Beispielfilme aus TSL angesehen werden (z.B.: www.youtube.com/watch?v=hgHq113YO21). Allen Chats ist gemeinsam, dass man bei der Registrierung, also der Anmeldung, die AGB's akzeptieren muss. Damit verbunden ist die so genannte „Chatkette“, also die Etikette fürs Chatten, die aber nur in moderierten Chats kontrolliert wird. Eine weitere Form des Chats im Web 2.0 ist der blog. Das Wort blog ist eine Kombination aus WorldWideWeb und Logbuch, es stellt somit eine Art öffentliches Tagebuch im Internet dar. Die *bekanntesten* Blogs sind von Männern, oft Redakteuren, die schon Preise für ihren Blog bekommen haben, die *meisten* Blogs sind von Hausfrauen, die sich untereinander austauschen und Tipps geben.

Spielekonsolen

Mit dem Gameboy von Nintendo kam 1989, also vor nunmehr 20 Jahren der große Durchbruch für die tragbaren Spieleskonsolen. Seitdem wird ungefähr alle zwei Jahre ein Nachfolger auf den Markt gebracht und heißt heute Nintendo DS für Dual Screen. Neben dem eigentlichen Spielesbildschirm gibt es einen zweiten zur

Erweiterung der Spiele oder für die Kommunikation mit anderen Spielern; dank Internetfähigkeit auf der ganzen Welt. Wie bei allen anderen Spielern wird die ehemalige Zielgruppe Kinder ständig erweitert und zielt heute auch auf Erwachsene. Dr. Kawashimas Gehirnjogging und Sudoku sind durch die Werbung bei allen Erwachsenen bekannt. Der Nachfolgetyp DSi mit zwei eingebauten Kameras, SD-Kartenslot, Musikplayer und natürlich Internetfähigkeit weist weiter den Weg vom Spiel- zum Multifunktionsgerät.

Kritiker von Computerspielen, die die Bewegungsarmut vor den Geräten bemängeln, werden geschickt von der Industrie kalt gestellt, indem z.B. die ebenfalls von Nintendo vertriebene Spieleskonsole Wii Konzepte von Bewegungsspielen mit immer neuen Spielvarianten nicht nur an Kinder bringt. Eine bewegungssensitive Fernsteuerung macht es möglich, dass Gruppen von Kindern und Jugendlichen gegen virtuelle Gegner boxen, gegen sie Rennen fahren, bowlen oder Erwachsene Golf spielen oder auf einem Wackelbrett Pfunde abtrainieren. Auch hier die Möglichkeit ins Internet zu gehen, wo sich denn in der entsprechenden Community Gleichgesinnte treffen und ihre Erfahrungen austauschen. Sony hat sich mit der Playstation 2 und 3 und der portablen PSP (Play Station Portable) ebenfalls ein großes Stück vom Kuchen der Konsolenspiele abgeschnitten. Sony setzt bei seinen Geräten auf den Mehrwert der Geräte. Die PSP lässt sich ideal als Unterwegsfernseh- und DVD-Gerät mit W-Lan Anschluss ins Internet nutzen, die PS3 hat einen hochwer-

tigen BlueRay-DVD-Player, der hochauflösende Spiele wiedergibt. Die Qualität ist mittlerweile so gut, dass man sich fasziniert wie in einem Spielfilm befindet, auf dessen Handlung man Einfluss hat. Die PS3 wird von Sony nahezu zum Selbstkostenpreis vertrieben, die Gewinne werden durch die bislang kaum zu kopierenden, teuren Spiele erzielt. Als dritter großer Anbieter vermarktet Microsoft seine Xbox 360 in erster Linie für die älteren Jugendlichen und Erwachsene. Auch Microsoft setzt auf Community-Bildung und kann sicher sein, dass die Fangemeinde auch das Nachfolgemodell favorisieren wird.

„Kritische Computerspiele“

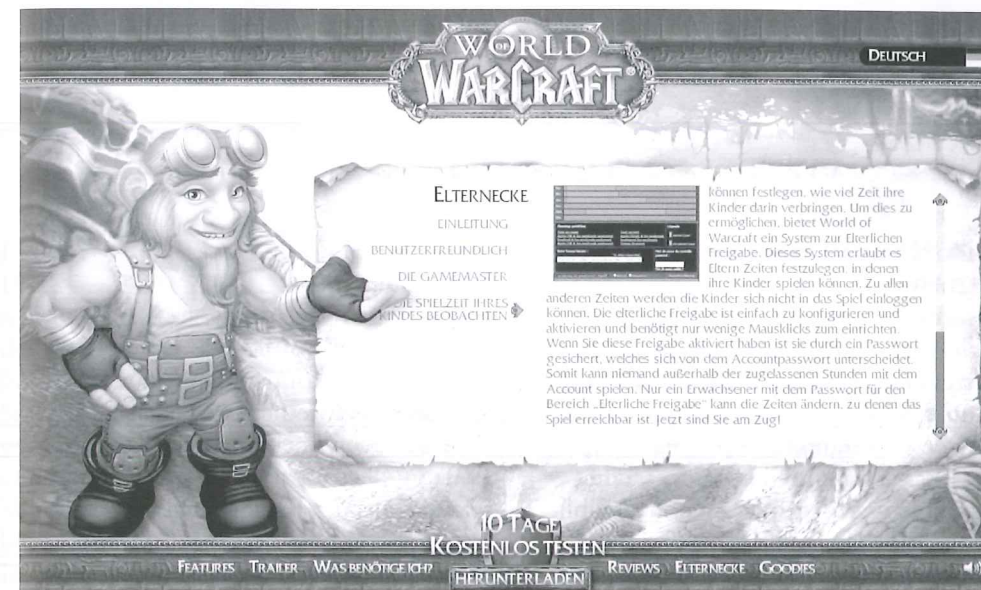
Bei den Diskussionen um die Inhalte von Computerspielen haben sich in den vergangenen zwei Jahren in erster Linie die „Ego-Shooter“ (in erster Linie Ballerspiele aus der Ich-Sicht) negativ hervorgetan. Der Großteil der Spiele ist ab 18 Jahren und somit nicht für Jugendliche gedacht. Ereignisse wie Amokläufe haben die öffentliche Aufmerksamkeit auf eine Spielwelt gelenkt, die seit Jahren unter Jugendlichen beliebt und akzeptiert ist und sogar als E-Sport (Electronic-Sport) wahrgenommen wird.

Diese Spiele faszinieren durch den Nervenkitzel und die Notwendigkeit taktisch im Team vorzugehen. Nur so lassen sich Spiele gewinnen. Dass dabei realistisch auf Menschen geschossen wird, wird von den Spielern meist recht lapidar mit dem Hinweis darauf abgetan, dass man sehr wohl zwischen Spiel und Realität unterscheiden

könne. Dass allerdings die Hemmschwelle sinkt ist erklärtes Ziel von Simulationen wie America's Army.

Online-Rollenspiele

Während die Ego-Shooter wie Counterstrike, America's Army (wer war da wohl Auftraggeber?) und andere durchweg Erwachsenenspiele sind und Jugendlichen nicht zugänglich gemacht werden dürfen sind MMORPG's (Massive Multiplayer Online Roleplay Games = Massen Mehrspieler Online Rollenspiele) oft ab 12 Jahren zu spielen. Diese MMORPG's werden ausschließlich über das Internet gespielt und sind im Falle des bekanntesten Spiels WoW (World of Warcraft) auch noch kostenpflichtig. Im Schnitt zahlen bei WoW mittlerweile weltweit 12 Millionen Spieler, in Deutschland davon ca. 3,5 Mio. monatlich im Schnitt 13 €. Abokarten kann man bei Saturn, MediaMarkt und anderen wie Telefonprepaidkarten kaufen. Die Abokarten sind beliebte Präsente von Oma und Opa zur Weihnachtszeit, wenn der Filius seine Wünsche äußert und die ahnungslosen Großeltern ein vermeintlich empfohlenes Spiel ab 12 Jahren kaufen. Die Altersfreigaben der Unterhaltungs-Software Selbstkontrolle (USK) sind nicht Empfehlungen, sondern Freigaben! (siehe auch www.usk.de) Weitere bekannte Spiele dieses Genres sind Everquest, Guild Wars, Dark Age of Camelot, Two Worlds und neuerdings Spore, bei dem ich von der Amöbe den langen Evolutionsweg bis zu einem gottähnlichen Wesen gehen muss, um selber neue Welten zu schaffen.



Wer kein Geld ausgeben möchte, kann aus über 20 kostenlosen Spielen, wie z.B. „Silkroad“, „Knight“, „Tales of Pirates“ oder „Metin2“ wählen.

Was ist nun das Problematische aus Sicht des Autors?

MMORPG's haben einen erheblichen Suchtfaktor, viel mehr noch als alle anderen Spiele. Der entscheidende Unterschied ist nämlich, dass tausende von Spielern eine dauerhaft bestehende virtuelle Welt bevölkern. Auf diese Welt habe ich Einfluss, solange ich meinen Rechner einschalte und mitspiele. Auch hier werden Avatare genutzt, die an Spielstärke gewinnen, wenn ich erfolgreich Aufgaben (Quests) löse und Feinde (Monster, Drachen) töte. Ab einem bestimmten Level (Spielabschnitt/Stufe), von denen es zur Zeit 80 gibt, komme ich als Einzelspieler nicht mehr weiter, ich schließe mich einer Gruppe (Gilde) an, die aus unterschiedlichen Spielcharakteren besteht. Neben Kämpfern gibt es Heiler, Priester, Verzauberer, Angler; selbst Köche sind gefragt und bilden gemeinsam ein Team, das sich wesentlich erfolgreicher gegen die Feinde durchsetzen kann. In den

Anfangsleveln sind die Drachen klein und leicht zu besiegen. In den hohen Leveln sind die Drachen dann zehn mal so groß wie meine Spielfigur, schlagen mit ihrem wehrhaften Schwanz um sich, speien Feuer und Gift und sind nur in einem gut organisierten Team zu besiegen. Beispiele gibt es auf youtube. Einfach „WoW“ und „Drachen“ eingeben. Auch die Homepage von WoW mit den zahlreichen Charakteren und der Elternseite sollte man sich einmal ansehen. In der Praxis wird man sich also nach der Schule verabreden und in seiner Gilde bis zum nächsten Level spielen wollen. Das kann aber Stunden oder Tage dauern, da stört jedes Elternteil, das auf die abgelauene Zeit und das anstehende Abendessen aufmerksam macht. „Höre ich jetzt einfach auf, fliege ich aus meiner Gilde und muss wieder bei Null anfangen“ ist das Argument des Filius, „und außerdem hat Oma das Abo bezahlt, da muss ich doch auch spielen...“. Gegen derlei Argumente hat man es als Erziehungsinstanz nicht ganz leicht. Weiss man Bescheid, kann man auf der Elternseite die Spieldauer begrenzen!

Dein Handy, das unbekannte Wesen

Mittlerweile sind 95% aller Jugendlichen Besitzer eines Handys. Dabei ist der große Traum das iPhone – ein Smartphone der nächsten Generation: Das Gerät vereint die Funktionen eines iPod- Video-Medienspielers, eines Mobiltelefons, einer Digitalkamera und eines Internetzugangsgesetztes. Hochauflösendes Display und flexible Benutzereingabe durch Touchpad machen es zum Vorbild für viele andere Firmen. Es stehen 10.000! Spiele und Programme zur kostenlosen Nutzung zur Verfügung. Die Spieleigenschaften sind verblüffend (unter anderem durch eine bewegungssensitive Steuerung, die es z.B. ermöglicht das Gerät wie ein Lenkrad in einem Autorennspiel zu bewegen).



78% der Geräte sind bluetooth-fähig

- Datenversand bzw. Empfang in einem Umkreis von 10m sind damit problemlos möglich (versenden von Videodateien, auch mit strafbarem Inhalt in einem Klassenraum)
- Empfang bei allen Handys, die Bluetooth eingeschaltet haben).

79% sind WAP-fähig (Wireless Application Protocol) und können damit direkt ohne Umwege ins Internet. 89% verfügen über eine eingebaute Kamera und 74% sind als mp3-Player nutzbar. (Zahlen aus der JIM Studie 2008 des Forschungsverbundes Südwest www.mpf.s.de) Damit sind die Geräte zumeist besser ausgestattet als die der Eltern, die ihr Handy zur Zeit fast ausschließlich zum telefonieren nutzen und sich in den Menues der Handys ihrer Kinder oft gar nicht zurecht finden. Dies wird sich in Zukunft jedoch voraussichtlich ändern. Forscher haben im Auftrag der Handyfirmen festgestellt, dass der Großteil der Bevölkerung neben dem Handy einen Schlüssel, Geld und einen Ausweis bei sich tragen. Die letztgenannten Funktionen können aber mit Hilfe einer neuen Technologie im Handy untergebracht werden. Es handelt sich um die Near Field Communication (NFC). Die NFC-Technologie ermöglicht eine sichere Kurzstrecken-Kommunikation im Umkreis von nur ca. 10cm über eine schnelle und einfache, drahtlose Verbindung. Damit muss ich mit meinem NFC-fähigen Handy (z.B. Nokia 6131 NFC) bewusst am NFC-Punkt einen Datenaustausch in Gang setzen, der somit auch nicht von anderen beeinflusst werden kann. Mobilkom-Kunden in Österreich können bereits Fahrtscheine für Bahn und U-Bahn, Snacks sowie in weiterer Folge Parktickets oder Lottoscheine mit einem NFC-fähigen Handy kaufen.



Andreas Ruff



In Hotels wird an der Rezeption das NFC-Handy zum Schlüssel für mein Hotelzimmer und bei Real wird in mehreren Läden die Kassen- und Bargeldlose Filiale mit NFC getestet.

Sollte sich diese Technik bewähren, werden wir uns zwangsläufig mehr mit den Funktionen unserer Handys beschäftigen müssen. Was aber die Handy-Nutzung von Jugendlichen fragwürdig erscheinen lässt sind die Inhalte, die oft nach unserem Strafbuchbuch Offizialdelikte sind. Das heißt, dass sie nicht nur jugendgefährdend sondern schwer jugendgefährdend und somit von „Amtswegen“ verfolgt werden müssten. Jede Person, die von diesen Inhalten erfährt, ob Lehrer oder Sozialarbeiter, ja selbst die Mutter des Schulfreundes können das Handy einziehen und müssen dann die Polizei rufen. Nur die Strafverfolgungsbehörden sind befugt die Inhalte auf dem Handy zu durchsuchen. Dabei ist die Gesetzeslage für ein Handy von besonderer Undurchschaubarkeit. Handys unterliegen als Träger- (alles was durch die Gegend getragen werden kann wie z.B. eine DVD) und Telemedium (alles was durch die Luft empfangen werden kann) der Gesetzgebung nach Strafbuch (StGB), Jugendschutzgesetz (JuSchG) und Medienstaatsvertrag (JMStV) je nachdem, wie sie gerade genutzt werden. Es gelten also unterschiedliche gesetzliche Bestimmungen und unterschiedliche Zuständigkeiten (Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien und Medienkommissionen der Länder) für die Verfolgung von Verstößen. Das führt dazu, dass für viele Verstöße Präzedenzfallentscheidungen getroffen werden mussten.

Ähnlich verhält es sich mit Spielen, die als DVD (Trägermedium) von der USK eine Alterseinstufung ab 18 Jahren bekommen haben, über Internet (Telemedium) jedoch frei spielbar sind.

So zählen zu den strafbaren Inhalten:

- „Happy Slapping“ (brutale Überfälle, die mit dem Handy gefilmt werden und für die die Kameraaufnahme oft das einzige Motiv ist),
- Denunziation auch via Internet,
- Demütigung,
- Erpressung,
- „Snuff-Videos“ (Videos, auf denen Menschen auf grausame Weise gefoltert oder hingerichtet werden o.ä.)
- „Porno-Videos“ (deviante, kolossale, gewalttätige Sexualität)

und neuerdings:

- „Cyberbullying“ oder „Cybermobbing“ (cyber = Synonym für Internet und virtuelle Welten, bully = Tyrann, mobbing = entspricht dem bekannten Phänomen in Schulklassen)

Von Cyberbullying spricht man, wenn ohne Einwilligung der Betroffenen mit Hilfe von Bild- und Videoveröffentlichungen, Telefonaten (Stalking), Emails, Chatrooms und SMS Lehrer oder Schüler fortgesetzt verleumdet, bedroht und belästigt werden. Laut GEW sind 2008 ca. 8% der Lehrer betroffen gewesen. Einen sehr gut gemachten Film zum Thema mit dem Titel „Let's fight it together!“ gibt es vom englischen Department for Children, Schools and Families unter www.digizen.org/cyberbullying/film.aspx

Soviel zu den vielfältigen Medien, die Jugendliche nutzen und die durchaus Gefährdungen beinhalten. Zur Medienkompetenz gehört, dass man diese Gefährdungen kennt und einschätzen kann. Zur Medienkompetenz gehört sicherlich ein kritischer Umgang, gehört aber auch ein kreativer Umgang mit den überwiegend guten Inhalten und Möglichkeiten. Die größte Gefahr besteht in der Kluft zwischen den medienaffinen Jugendlichen und ihren abwehrenden oder noch schlimmer gleichgültigen Eltern und Erziehungspersonen. Nur wer im Gespräch bleibt, wird sich nicht voneinander entfernen und in virtuelle Welten abdriften.

In diesem Sinne gibt es eine Vielzahl an guten Internetportalen, die Tipps und Ideen vermitteln. Welche Internetseiten gut und nützlich sind, welche Institutionen weiter helfen und wo es Materialien gibt, lässt sich über die Internetadressen von www.klicksafe.de und www.jugendschutz.net erreichen. Für den Handybereich ist www.handysektor.de eine gute Adresse. Auch die Landesmedienanstalten (über www.alm.de) bieten eine Vielzahl an Arbeitsmaterialien.

Verfasser:

Andreas Ruff

Er ist Medienbeauftragter des Jugendamtes Essen und Referent des Adolf-Grimme Instituts für die Initiative der Landesmedienanstalt NRW „Eltern und Medien“.

Email: andreas.ruff@jugendamt.essen.de



Quellen

¹ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest / JIM-Studie 2008 / www.mpfs.de

² Pfeiffer, Christian; Thomas Mößle; Matthias Kleimann & Florian Rehbein (2007). Die PISA-Verlierer - Opfer ihres Medienkonsums: Eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchungen. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN). Unter: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/pisaverlierer.pdf>

³ Hancox RJ, Milne, BJ, Poulton, R. (2004): Association between child and adolescent television viewing and adult health: A longitudinal birth cohort Study. In: The Lancet, 364: 257-262

⁴ Haefner, K.(2001): Bildung und Ausbildung für die computerisierte Gesellschaft des Jahres 2010/2020 – Trends in Deutschland. In: Schudy, J. (Hrsg.): Arbeitslehre 2001, Hohengehren

⁵ iconkids & youth international research GmbH
Rückertstraße 4 • 80336 München • Tel.: ++49/89/54 46 29-0
• Fax: 089/54 46 29-24 • info@iconkids.de • www.iconkids.de

Erfahrungen mit dem Streitschlichter-Modell

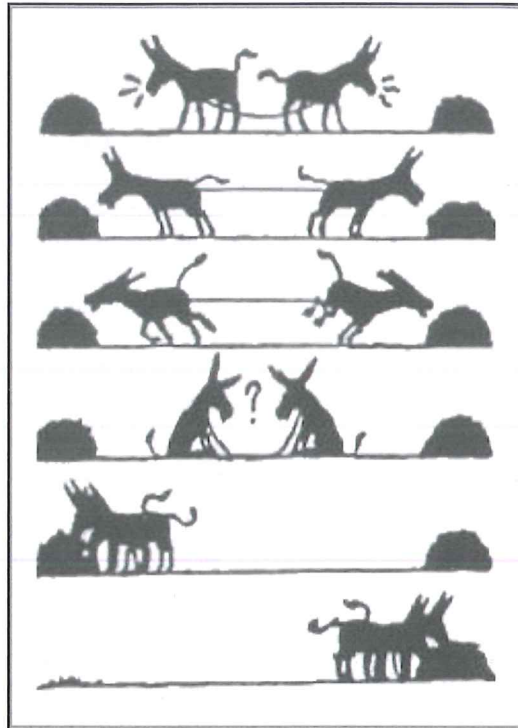
Maria Müller

Zum aktuellen Zeitpunkt sind an unserer Schule sechs Schülerinnen und Schüler aus den Klassen 8 und 9 als Streitschlichterinnen und Streitschlichter tätig. Vier gehörlose und zwei schwerhörige Jugendliche haben eine einjährige Ausbildung in Form einer Arbeitsgemeinschaft absolviert und stehen seitdem zur Verfügung, die Konflikte von Schülerinnen und Schülern zu schlichten.

Durch die Zusammenlegung der Schulen für Schwerhörige und Gehörlose vor sechs Jahren kam es regelmäßig zu Konflikten, deren Ursprung oft in einem Missverständnis begründet war. Somit waren auch Konfliktgespräche zwischen Tür und Angel an der Tagesordnung. Um den vom Konflikt nicht betroffenen Schülern ihr Recht auf störungsfreien Unterricht zu ermöglichen und gleichzeitig den aktuellen Konflikten Raum und Zeit zu geben, entstand in der Arbeit zum Schulprogramm die Idee, das Streitschlichtermodell zu etablieren.

Was ist Streitschlichtung?

In der Streitschlichtung lösen Schülerinnen und Schüler ihre Konflikte selbstständig ohne die Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern. Die beiden Personen, die in den Konflikt verwickelt waren, suchen freiwillig das Gespräch mit zwei verschwiegenen und neutralen Helfern. Diese sind dafür verantwortlich, dass das Schlichtungsgespräch nach einem festen Ablauf und nach festen Regeln stattfindet. Dabei kommt es zu keiner Schuldzuweisung, wodurch es weder einen Gewinner noch einen Verlierer gibt. Jeder erzählt seine Sichtweise des Konflikts und benennt die Gefühle, die während des



Streits eine Rolle gespielt haben. Vielleicht schaffen es im Verlauf des Gesprächs beide Parteien, die jeweils andere Person zu verstehen. Dann können beide gemeinsam eine Lösung für ihren Streit finden. Durch diesen Ablauf ist es möglich, dass alle Beteiligten sich anschließend wieder in die Augen schauen können. Auch sprachlich ist der Ablauf des Gesprächs so gestaltet, dass die Kausalsprache im Vordergrund steht und weniger die Schuldssprache („Der hat aber angefangen!“).

Geeignete Konflikte für die Bearbeitung durch die Streitschlichter sind Ärgernisse unter Schülern, die in Meinungsverschiedenheiten und Rangeleien/Schlägereien

ausarten. Auch Missverständnisse, Beleidigungen, Sachbeschädigungen, Hänseleien von Mitschülern im Schulalltag gehören dazu.

Allerdings lösen die Streitschlichter keine Streitigkeiten, in denen es um schwere körperliche Gewalt oder Drogen etc. geht. Sie lösen auch keine Probleme, die die ganze Klassengemeinschaft betreffen (Stichwort Mobbing). Außerdem führen sie keine Schlichtungsgespräche zwischen Schülern und Lehrern.

Ziele von Streitschlichtung

Ein Ziel ist darin zu sehen, dass wir ein angenehmes Lernklima schaffen möchten, dadurch dass der Unterricht nicht durch Konfliktgespräche zwischen Tür und Angel gestört wird. Des Weiteren schaffen wir uns eine „Gesprächs- und Konfliktkultur“: Konflikte werden nicht totgeschwiegen, sondern gemeinsam mit ausreichend Zeit gelöst. Ein wichtiger Aspekt ist die Verantwortung, die wir unseren Schülerinnen und Schülern durch die Streitschlichtung übertragen, indem ausschließlich sie zuständig sind, ihre Mitschüler zu einer angemessenen Lösung des Konflikts zu führen. Langfristige Ziele der Streitschlichtung sind weniger Gewalt an der Schule und ein respektvoller Umgang miteinander.

Voraussetzungen für das Gelingen der Streitschlichtung

Diejenigen, die in den Konflikt verwickelt waren, entscheiden sich beide auf freiwilliger Basis dazu, das Gespräch mit den Schlichtern zu suchen, d.h. die Bereitschaft



Maria Müller

muss da sein, sich zu verständigen und gemeinsam Lösungen zu suchen. Voraussetzung dafür ist, dass beide dem Gegenüber trauen und den anderen respektieren. Die Jugendlichen, die sich für die Ausbildung zum Streitschlichter entscheiden, brauchen die Fähigkeit, gut zuzuhören und sich in andere Menschen hineinzuversetzen. Sie müssen sich objektiv und neutral verhalten. Außerdem sind sie zu Verschwiegenheit verpflichtet. Für das Gelingen der Streitschlichtung darf keine Einmischung der Lehrerinnen und Lehrer erfolgen. Es ist wichtig, die Lösungswege der Streitenden zu akzeptieren. Zeit für Schlichtungsgespräche zu gewähren, ist eine notwendige organisatorische Voraussetzung. Zudem ist es notwendig, dass die Lehrerinnen und Lehrer immer wieder die Schüler an die Streitschlichtung erinnern und nicht aus „alter Gewohnheit“ die Konflikte doch wieder zu Beginn des Unterrichts zu schlichten versuchen.

Wie sieht der Ablauf einer Streitschlichtung aus?

Der Ablauf eines Schlichtungsgesprächs orientiert sich an dem folgenden Leitfaden:

1) Begrüßung

Hallo, mein Name ist...
Wie heißt du? Wie heißt du?
Seid ihr freiwillig hier?
Wir sind neutral, wir halten zu euch beiden.
Alles, was hier gesagt wird, bleibt geheim. Wir haben Schweigepflicht.
Eure Aufgabe ist, eine Lösung für euren Streit zu finden.
Am Ende machen wir einen Vertrag.

2) Regeln erklären

Wir haben 5 Regeln für das Gespräch:
bis zum Ende sprechen/gebärden lassen
nicht beschimpfen
zuhören/zuschauen
die Wahrheit sagen
nicht über den anderen lachen
Seid ihr mit den Regeln einverstanden?

3) Beginn vereinbaren

Wer fängt an?
Wir können auch würfeln.

4) Standpunkte vortragen, anschließend Zusammenfassung durch Streithelfer

Erzähle alles, was passiert ist!
Ich wiederhole, was du gesagt hast.

5) Gefühle/Stimmungen in der Streitsituation ausdrücken

Wie hast du dich im Streit gefühlt?
Ich wiederhole, was du gesagt hast.

6) eigene Anteile am Konflikt erkennen

Was hast du im Streit gemacht?
Fang an mit: Ich habe...
Ich wiederhole, was du gesagt hast.

7) Anteile des anderen am Konflikt erkennen

Überlege: Was hat der andere gemacht?
Warum bist du sauer?
Fang an mit: Ich bin sauer, weil...
Ich wiederhole, was du gesagt hast.

8) Aktuelle Gefühle/Stimmungen ausdrücken

Wie fühlst du dich jetzt?
Ich wiederhole, was du gesagt hast.

**Ausblick**

In diesem Schuljahr lassen sich wieder gehörlose und schwerhörige Schülerinnen und Schüler zu Schlichtern ausbilden. Am Ende des Schuljahres wird der zusätzliche Einsatz im Rahmen einer Vollversammlung der Sek. I durch die Schulleitung mit einem Zertifikat honoriert. Zu Beginn des neuen Schuljahres 2009/2010 machen sie einen Rundgang durch die neuen Klassen 8 und 9 und informieren interessierte Jugendliche genauer über die Arbeit in der Arbeitsgemeinschaft, um das Interesse für die neu beginnende Streitschlichter-Ausbildung zu wecken. Parallel nehmen sie ihren „Dienst“ als Streitschlichter auf und sind ansprechbar für alle Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe.“

9) Lösungsvorschläge aufschreiben

Wir haben jetzt lange über den Streit gesprochen.
Jeder überlegt: Was wünschst du von dem anderen?/
Was soll der andere für dich machen? (blaue Karten)
und
Was machst du für den anderen? (rosa Karten)
1 Idee kommt auf 1 Karte.

10) Vorschläge gemeinsam bewerten und auswählen. Auf gemeinsame Lösung verständigen

Bitte lies deine Karten laut vor! Legt die passenden Karten zusammen. Die Karten, die nicht passen, können weg. Ihr könnt aber auch noch neue Karten schreiben.

11) Vereinbarungen schriftlich festhalten:

Vertrag schreiben und unterschreiben
Wir schreiben einen Vertrag. Alle unterschreiben den Vertrag.

12) Kontrolltermin vereinbaren

Wann treffen wir uns wieder?
Dann prüfen wir, wie es geklappt hat.
Tschüs.

Verfasserin:

Maria Müller,

LVR-Förderschule Sek. I, Essen

Email: mariadiemutmueller@gmx.net

Inklusion, Integration oder Sonderpädagogik?

Paul Heeg

Einleitung

Was versteht man unter Inklusion? Politik und Pädagogik fordern Inklusion,¹ aber es finden sich recht unterschiedliche Begriffsbestimmungen. Es scheint, dass Inklusion zum Prinzip erklärt wurde, ohne genau zu wissen, welche Inhalte sich dahinter verbergen. Betrachtet man die Diskussion aber genauer, so wird unter der Überschrift: „Was verstehen wir unter Inklusion?“ die Frage gestellt, wie Sonderpädagogik, hier der Gehörlosen, Schwerhörigen und Ertaubten in der Zukunft aussehen soll und an welchen Orten, mit welchen Zielen und Methoden hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler Bildung erhalten werden.

Es ist also sehr wichtig, sich den Begriff Inklusion genau anzuschauen und darüber nachzudenken, welche Auswirkungen ein bestimmtes Verständnis von Inklusion für Betroffene und Professionelle haben kann.²

¹ Beispiel Schleswig-Holstein: „Die Landesregierung richtet die Weiterentwicklung der Politik für Menschen mit Behinderung in den kommenden Jahren an der Leitorientierung „Inklusion“ aus.“ http://www.schleswig-holstein.de/MSGF/DE/Soziales/MenschenBehinderung/MenschenBehinderung_node.html vom 27.11.2008

² Die Bedeutung von Begriffsklärungen sei am Beispiel des Normalisierungsprinzips verdeutlicht: z.B. wurden Wohnheime für Menschen mit Behinderungen geschlossen und Menschen mit Behinderungen in Sozialwohnungen untergebracht, ohne die Folgen zu bedenken. (Grewing 2008, interner Workshop der Europäischen Akademie für Inklusion und Integration)

³ Gottfried Biewer (2008): Von Integration und Inklusion. Begriffliche und konzeptionelle Veränderungen in der internationalen Bildungsdiskussion, in: *hörgeschädigte kinder* 3, 100 – 105.

1. Was ist Inklusion?

Zur ersten Annäherung möchte ich aus der Ausgabe 3/2008 von „hörgeschädigte kinder“ – sehr lesenswert zum Thema Inklusion – Gottfried Biewer zitieren: „Der Begriff Inklusion setzt sich seit mehreren Jahren auch im deutschsprachigen Raum für pädagogische Konzeptualisierungen durch, die auf eine volle Teilhabe marginalisierter Gruppen im Bildungswesen hinzielen.“ (100)³

Folgt man Gottfried Biewer, so stammt der Begriff „inclusion“ aus dem englischsprachigen Raum und wurde vor allem von britischen Pädagogen in Arbeitskreise der UNESCO eingebracht. Um den Begriff „Inklusion“ zu verstehen, müssen wir also zunächst wissen, was das englische Wort „inclusion“ bedeutet. Bekannt ist das Verb „to include“, es heißt auf deutsch „beinhalten“ z.B. heißt „including v.a.t.“ zu Deutsch „inklusive Mehrwertsteuer“.

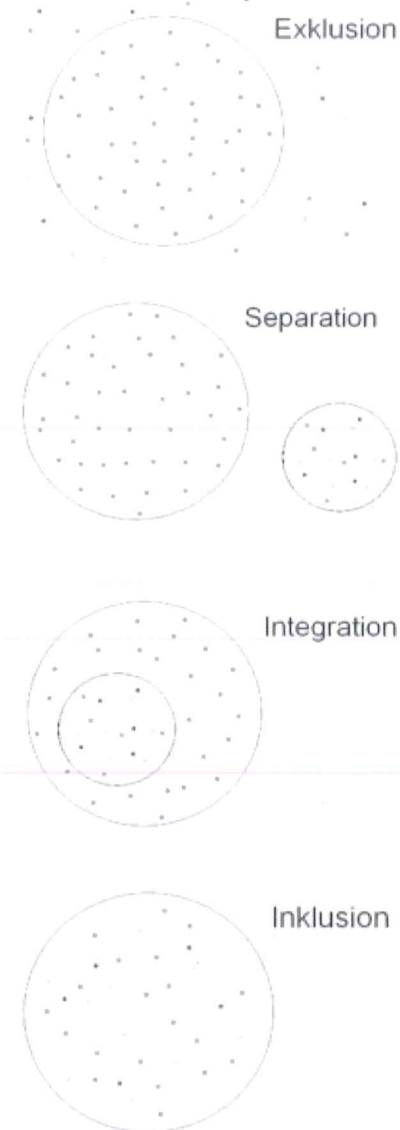


Abbildung 1



Paul Heeg

Die wichtigsten Papiere der UNESCO sind die Erklärung von Salamanca 1994⁴, die Leitlinien für Inklusion 2005⁵ sowie die UN-Behindertenrechtskonvention 2006⁶. Es gibt jeweils deutsche Übersetzungen, die aber bereits bestimmte Interpretationen beinhalten. Bei der Übersetzung der „Erklärung von Salamanca“ durch den österreichischen Verein bidok (behinderung inklusion dokumentation) wird das Wort „Inklusion“ überhaupt nicht verwendet, sondern mit „Integration“ übersetzt.

⁴ http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
Deutsch: http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf

⁵ <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
Deutsch: <http://www.inklusion-sh.eu/guidelines/index.htm>

⁶ <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
Deutsch: <http://frei.bundesgesetzblatt.de/pdf/bgb12/bgb1208s1419.pdf>

Eine Grundidee in diesen Dokumenten ist es, Lehrer zu befähigen, Kinder mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen gemeinsam zu unterrichten. In der Erklärung von Salamanca 1994 erklärt die UNESCO, die Schule solle alle Kinder aufnehmen. Sonderschulen seien eine möglichst zu vermeidende Ausnahme. Entwicklungsländer sollen keine Sonderschulen aufbauen.

Die Leitlinien aus dem Jahr 2005 verwenden einen breiteren Begriff von Inklusion, der alle Menschen, die von Margina-

lisierung und Ausschluss bedroht sind (behinderungsbedingte, geschlechtliche, ethnische, kulturelle, religiöse, soziale Verschiedenheit), umfasst. Die Papiere der UNESCO beschreiben Inklusion als einen Prozess.

Der Wikipedia-Autor Stefen85 stellte am 27. Februar 2006 das in Abbildung 1 angeführte Bild in die freie Enzyklopädie, welches den Grundgedanken anschaulich wiedergibt und viel zitiert wird.⁷

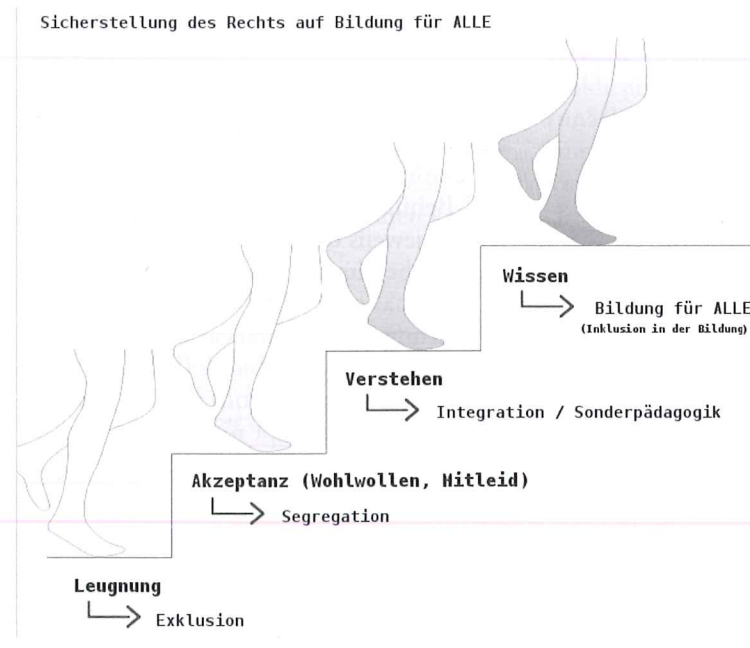


Abbildung 2:

1. *exclusion (denial):* Ausschluss von Bildung als Verleugnung der Bildungsfähigkeit Behinderter
2. *segregation (acceptance, benevolence, charity):* Einrichtung von Sonderschulen als Akzeptanz der Bildungsfähigkeit aus Gründen der Barmherzigkeit
3. *integration / special needs education (understanding):* Integrative Beschulung als Verstehen der Zugehörigkeit behinderter Menschen
4. *education for all (inclusion):* die Inklusive Schule.

⁷ Seite „Inklusive Pädagogik“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 10. März 2009, 12:23 UTC. URL: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Inklusive_P%C3%A4dagogik&ol did=57694228 (Abgerufen: 9. April 2009, 17:54 UTC)



In den Leitlinien für Inklusion selbst werden auf Seite 22 vier Stufen genannt

In der praktischen Verwendung des Wortes Inklusion in Deutschland wird der Begriff Inklusion oft als die bessere Form der Integration verstanden. Das Ausmaß an Abgrenzung der Inklusion von der Integration variiert: Für die einen ist Inklusion konsequente Integration, andere betonen stärker die Abgrenzung zwischen Integration und Inklusion.

2. Auswirkungen der Inklusionsdebatte

Sehr positiv: Mit dem Wort Inklusion wird seit langem wieder inhaltlich und leidenschaftlich über Behinderten- und Benachteiligtenpolitik diskutiert. Es wird dabei die gesamte Gesellschaft betrachtet, nicht nur der Einzelne. Es wird festgestellt, dass unsere Gesellschaft behindert. Regeleinrichtungen sollen lernen mit Behinderten und Benachteiligten umzugehen und diese nicht (mehr) auszugrenzen.

Das Motto der Lebenshilfe „Es ist normal, verschieden zu sein“ bewegt viele Menschen.

2.1 Inklusion stellt Sonderpädagogik infrage

Die Abschaffung aller Sondereinrichtungen für Behinderte wird bei vielen Vertretern nicht nur als Ziel, sondern vor allem als Weg oder Methode zur Inklusion verstanden.

Häufig wird die Abschaffung aller Sondereinrichtungen für behinderte Menschen gefordert. Zuweilen wird die Gruppe Gebärdensprachlich kommunizierender Menschen hiervon als einzige ausgenommen. Sonderpädagogik hat ihre Berechtigung danach nur als Ergänzung der Regelpädagogik.

Manfred Hintermair⁸ warnt vor der Vorstellung, Hörgeschädigtenpädagogik durch eine allgemeine Kompetenz in der Arbeit mit einer heterogenen Schülerschaft abzulösen.

Die Infragestellung widerspricht unserem Selbstbild, dass wir gute Arbeit leisten und der Erfahrung, dass viele Kinder in Regleinrichtungen nicht zurechtkommen und in Sondereinrichtungen aufblühen.

2.2 Befürchtungen

In dem bereits genannten Heft von „hör-geschädigte kinder“ finden sich drei Aufsätze, die sich sehr kritisch mit Inklusion auseinandersetzen.

⁸ alle Zitate, soweit nicht anders ausgewiesen, aus: *hör-geschädigte kinder* 3/2008, S. 106 ff.

Manfred Hintermair warnt vor einer „Kolonialisierung und damit wieder Besondere von Menschen mit Behinderungen“ (111) und setzt dagegen den Zusammenschluss der Gleichbetroffenen. Klaus Mangold erklärt, wie Integration und Sonderpädagogik, Stammschule und ambulante Schule aufeinander bezogen und aufeinander angewiesen sind (119 ff). Klaus-B. Günther setzt sich kritisch mit zwei Projekten auseinander und fordert: „Inklusion kennt keine Exklusion, auch nicht für gebärdende hörgeschädigte Kinder.“ (125).

Auffällig ist, dass die Verbände der Hörgeschädigten kaum als Träger von Inklusionsprojekten in Erscheinung treten, wohl aber als Mahner. Man vergleiche im Kontrast hierzu wie aktiv z.B. Werkstattträte in Inklusionsbüros eingebunden sind. In den meisten Arbeiten zum Thema Inklusion Behinderter ist von kognitiv beeinträchtigten Menschen die Rede sowie von psychisch und körperlich Beeinträchtigten. Beispiel: Behinderte Mitarbeiter von Werkstätten stärken ihren Austausch über Inklusionsprojekte. Die Verbände der Hörgeschädigten fangen jetzt erst an, sich mit dem Thema Inklusion zu beschäftigen. Es gibt Skepsis und Befürchtungen. Die in den Verbänden vertretenen Hörgeschädigten möchten echte Beteiligung in der Gesellschaft, aber nicht unter der Voraussetzung, zunächst ihre eigene Gemeinschaft aufgeben zu müssen. Die Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten (DG) arbeitet unter Mitwirkung des DFGS an einer gemeinsamen Stellungnah-

me der Verbände, welche im Sommer 2009 erscheinen wird.

Die Skepsis v.a. der Gehörlosen ist verständlich. Sie kämpfen um ihre Gemeinschaft und ihre Sprache. Es gibt immer weniger gehörlose Kinder; trotz gesetzlicher Anerkennung ist der Gebärdensprei noch lange nicht ausgestanden. Jetzt kommt die Inklusion und sagt: Jeder Mensch ist anders, es gibt keine klaren Gruppen mehr.

2.3 Hoffnungen

Es gibt aber nicht nur Bedenken gegen Inklusion, sondern es werden auch positive Aspekte gesehen, dies vor allem von Vertretern, die den Unterschied zu Integration betonen.

2.3.1 Abbau von Normalisierungsdruck

Stephan Wilke vom DSB sieht Inklusion als Ausweg aus dem Anpassungsdruck der Normalgesellschaft. (141) Er betrachtet Inklusion als Kritik an (falscher) Integration. Wenn Integration behinderte Kinder an die Normalgesellschaft anpassen will, so hat dies negative Folgen im sozialen und psychischen Bereich. Der Betroffene tut so, als ob er verstanden hätte; er tut so, als sei er integriert.

Inklusion hingegen weckt die Hoffnung, dass Hörgeschädigte dazu stehen können, anders zu sein und damit auch in der Gesellschaft akzeptiert zu werden.

In der Einzelintegration ist dies allerdings problematisch.



2.3.2 Anerkennung der Heterogenität von Menschen mit und ohne Behinderung

Heterogenität bedeutet, dass jeder Mensch etwas anderes braucht. Daneben braucht jeder Mensch Gemeinschaft, wir Menschen brauchen ein ‚Wir‘. Unsere Gesellschaft und damit auch Menschen mit Hörschädigung entwickeln sich zunehmend individualisierter.

Heterogenisierung und Individualisierung ist in allen Bereichen der Gesellschaft zu beobachten. Junge Menschen binden sich nicht in festen Gruppen oder Kategorien, sondern schließen sich nur nach Interesse zusammen. Bestehende Gemeinschaften und Strukturen lösen sich auf. Dies gilt auch für viele Gehörlose und Schwerhörige. Junge Leute z.B. mit CI fühlen sich wohl in der Gebärdengemeinschaft, lieben aber auch Musik und beteiligen sich an Aktivitäten der Hörenden.

3. Grundelemente eines Modells für eine Hörgeschädigtenpädagogik mit dem Ziel der Inklusion

Im Folgenden sollen einige Elemente dargestellt werden, für eine Pädagogik für hörgeschädigte SchülerInnen mit dem Ziel der Inklusion.

3.1 Bildung in der Gesellschaft

Bei aller Vielfalt von Inklusions-Ansätzen und Modellen einigt sie das Ziel der Teilhabe marginalisierter Menschen an der Gesellschaft. Leitziel inklusiver Pädagogik ist, die Kinder durch gute Bildung zu stärken, damit sie an der Gesellschaft teilhaben können.

3.2 Probleme der Teilhabe an der Gesellschaft erkennen und analysieren

Der Begriff der Inklusion sollte als Grundlage für Analysen der tatsächlichen Teilhabe hörbehinderter Menschen genutzt werden. Wir achten im Sinne eines Ressourcenansatzes auf die Stärken unserer Schülerinnen und Schüler, aber wir verschließen nicht die Augen vor den Problemen, die ihnen im Alltag begegnen und die in vielen Studien belegt sind.

Ich möchte zwei Beispiele anführen, die dies zeigen.

Ich erinnere mich an Norbert, der mich mit elf Jahren fragte, was die Stromleitungen an Hochspannungsmasten sind. Ich hatte gedacht, jedes elfjährige Kind weiß das. Ich erinnere mich an ein Unterrichtsgespräch in einer sozialpädagogischen Klasse – alle mit Realschulabschluss - zum Thema „Woher kommt das Wasser?“ Die meisten meinten, es werde in den Kanaldeckeln in der Straße aufgefangen, andere meinten, es käme aus dem Meer.

Diese Schüler waren nicht dumm, sondern wissbegierig. Hörende Kinder erhalten in ihren natürlichen Umgebungen sehr viele Informationen nebenbei. Z.B. läuft von morgens bis abends das Radio oder der Fernseher und Kinder hören, wie Erwachsene sich unterhalten. Diese Inhalte gehen an einem hochgradig schwerhörigen Kind vorbei. Zwar liegen überall Zeitungen herum, aber die Texte verstehen viele Hörgeschädigte nicht.

3.3 Pädagoginnen und Pädagogen als Brückenbauer

Die Gesellschaft funktioniert so, dass Menschen mit hochgradiger Hörschädigung viele wichtige Inhalte nicht ausreichend mitbekommen.

Deshalb sehe ich für Hörgeschädigtenpädagoginnen und -pädagogen die besondere Aufgabe und Verantwortung, die Grundlagen des Lernens zu legen und Schülerinnen und Schüler stark zu machen, damit sie sich neues Wissen selbstständig erarbeiten können. Aus dieser Aufgabe folgt für mich, dass die Schulen für Hörgeschädigte echte Ganztagschulen sein sollten, in denen viele Arten des Lernens Anwendung finden.

3.4 Kinder lernen von Kindern

Das Miteinander der Kinder lässt sich durch ein noch so differenziertes und individualisiertes Netzwerk professioneller Brückenbauer nicht ersetzen.

Aus der Bindungstheorie wissen wir, dass der sichere Hafen Voraussetzung dafür ist, dass ein Kind seinen Horizont erweitern kann.⁹ Eine Gemeinschaft von Menschen, in der eine problemlose Kommunikation möglich ist, ist die Basis, von der aus kommunikativ problematische Situationen ohne Bedrohungsgefühle bewältigt werden können.

3.5 Zusammenarbeit im Netzwerk

Die Förderung von Inklusion ist keine Einzelleistung, sondern Teamwork. Hierzu gehören Eltern, Familie, Fachleute, Verbände und das gesamte soziale Umfeld. Das Kind soll befähigt werden, sich in Netzen zu bewegen und sich der Netze zu bedienen.

In der inklusiven Schule sind Pädagoginnen und Pädagogen Netzwerkprofis, ist Schule Baustelle für Netze in die Gesellschaft.

Man braucht große Kräne um ein Tal zu überwinden, man muss von beiden Seiten bauen, sonst entsteht keine Brücke.

⁹ Bölling-Bechinger, Hiltrud (1998): *Frühförderung und Autonomieentwicklung. Diagnostik und Interventionen auf personenzentrierter und bindungstheoretischer Grundlage.* Heidelberg.

4. Ausblick

Zum Aufbau von Inklusion für schwerhörige und gehörlose Schülerinnen und Schüler sollen sich die Schulen zu Bildungszentren für Hörgeschädigte umgestalten. Die Bildungszentren sind für die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung an verschiedenen Förderorten zuständig.

Es ist ein Ort, zu dem Lernende kommen, um verschiedene pädagogische, sozialpädagogische, beraterische, medizinische und andere therapeutische Leistungen zu erhalten, und das diese Leistungen auch nach außen zur Unterstützung in anderen Einrichtungen anbietet. Das Bildungszentrum ist für die Hörgeschädigten ein Ort des gemeinsamen Lernens und der Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe.

Verfasser:

Dr. Paul Heeg,

*IBAF-Gehörlosenfachschule,
Arsenalstr. 2-10,
24768 Rendsburg.*

Email: paul.heeg@ibaf.de

Soziale Kompetenz hörgeschädigter Schüler/innen – Wie kann ich als Lehrer/in diese fördern?

Oliver Rien

Soziale Kompetenz – Lehrer/innen als Vorbilder für hörgeschädigte Schüler/innen

Soziale Kompetenz wird vor allem über das Familiensystem erworben. Hierbei sind vor allem die Eltern und die übrigen primären Familienmitglieder Modelle. Dies setzt aber eine funktionierende Kommunikationsbasis voraus. Diesem stehen 2 Variablen gegenüber. In der Regel erwerben die Eltern nur unzureichende Gebärdensprachkenntnisse. Der Umstand, dass bei rein lautsprachlicher Förderung auch der Erwerb der Gebärdensprache für das Kind defizitär bleibt, potenziert die vorherig beschriebene Problematik. Eine weitere ungünstige Variable stellt die oftmals verspätete Erstdiagnose der Hörschädigung und die damit verbundene verspätete Erstanpassung technischer Hilfsmittel dar. In der Zeit vor der Erstdiagnose und in der Anpassungsphase der technischen Hilfsmittel wiederum ergibt sich ein erhebliches Defizit in der Eltern-Kind-Bindung. Ein weiterer Aspekt sind die zunehmend für die Kinder in der Entwicklung beeinträchtigende Familiensysteme. In diesem System haben die Eltern aufgrund von beruflicher Tätigkeit, sozialer Überforderung, Traumatisierung etc. keinen Ressourcen, das hörgeschädigte Kind im Sinne von Empowerment zu unterstützen.

Hier kommt den Hörgeschädigtenpädagogen eine besondere Bedeutung zu. Aufgrund der Kontakte im Unterrichtsalltag können diese als Modell für das Erlernen sozialer Kompetenzen fungieren. Wichtig hierbei ist das Bewusstsein über die eigene

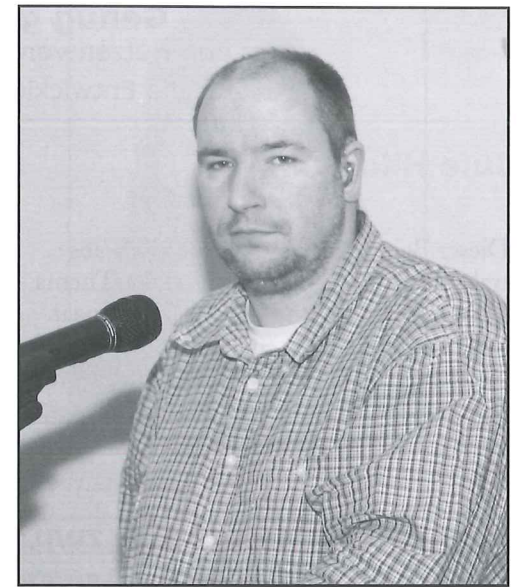
soziale Kompetenz. Von daher wurde das Training von mir angeboten. Nach Ellaine Gambrill sind 18 Verhaltensweisen Merkmale sozialer Kompetenz. Hierbei ist neben den Variablen „Ich kann mich gut mit anderen Menschen unterhalten“ und „Das Gespräch war erfolgreich“ vor allem die dritte Variable „Beide Gesprächspartner/innen müssen zufrieden sein“ von entscheidender Bedeutung. Es wurde mit den Interessenten des Workshops exemplarisch jedes einzelne Merkmal sozialer Kompetenz durchgegangen und teilweise in Rollenspielen dargestellt. Um den Rahmen nicht zu sprengen, möchte ich zwei davon exemplarisch darstellen.

Das Merkmal „Änderung bei störendem Verhalten verlangen“ bzw. „Unterbrechungen im Gespräch verhindern“ lässt sich gut auf eine typische Situation im Lehreralltag übertragen. Jede/r kennt sicherlich hörgeschädigte Schüler/innen, die einen anstupfen, während man selber im Gespräch ist oder gerade am Schreibtisch etwas notiert. In der Regel verwendet man Füllwörter wie „Einen Moment bitte“ oder „gleich“. Füllwörter haben leider die Eigenschaft, dass sie die Angesprochenen über die eigentliche Aussage im Unklaren lassen. Die Folge sind wartende Schüler/innen, die mit ihrer offensichtlichen Ungeduld weiterhin die eigene Befindlichkeit beeinflussen. Hierbei ist zu überlegen, wie ich den hörgeschädigten Schüler/innen antworten kann, so dass auch sie zufrieden sind (3te Variable!). Dieses erreiche ich, indem ich einen klaren Zeitrahmen nenne. Die Auskunft meinerseits, z.B. „in 10 Minuten habe ich Zeit für dich“ verringert Frustration und schafft

Sicherheit. Hierbei bin ich Modell, indem die Schüler/innen von mir lernen und in ähnlicher Situation sozial kompetent agieren können.

Zwei weitere Merkmale „Schwächen zeigen“ und „um Gefallen bitten“ lassen sich gut verbinden. Unterrichten Sie bewusst mit dem Mundbild zur Tafel hin oder lassen Sie das Licht im Klassenraum aus. Ermuntern sie die Schüler/innen, dies zu benennen und Veränderung einzufordern. Hierbei erlernen die hörgeschädigten Schüler/innen einen offensiven Umgang mit ihrer Hörschädigung, was ihnen später im „ungeschützten Raum“, im Arbeitsleben, zugute kommt.

Hörschädigung bedeutet vor allem Informationsdefizit. Hierbei liegt es an den Pädagogen/innen, dieses Defizit durch eigenes kompetentes Verhalten auszugleichen.



Oliver Rien

Verfasser:

Dr. Oliver Rien
Dipl.-Psych.

HELIOS Klinik Am Stiftsberg
Seb.-Kneipp-Allee 4/7
87730 Bad Grönenbach

E-Mail: oliverrien@aol.com
oliver.rien@helios-kliniken.de

Mehr Infos unter: www.oliver-rien.de

Genug gekuschelt!

Über den Nutzen von Grenzüberschreitungen
für die Entwicklung im Jugendalter

Jule Hildmann

Dieser Beitrag stellt auf theoretisch-abstrakter Ebene einige Fragen an das Thema Grenzüberschreitung und bietet ein paar neue Blickwinkel an, die helfen mögen, ein bisschen Gelassenheit und Verständnis für die unausweichlich immer wieder auftretenden Grenzüberschreitungen Jugendlicher zu entwickeln.

Was fällt Ihnen spontan zum Begriff „Grenzen“ ein?

Eine informelle Befragung ergab, dass die meisten Menschen dabei zuerst an die geografischen Grenzen zwischen Ländern, Völkern oder Nationen denken und Assoziationen haben wie „Passkontrollen“, „EU“ oder „Schengener Abkommen“.



Abbildung 1:
Die meisten Menschen denken bei Grenzen zuerst an geografische

Als Pädagogen und im Zusammenhang mit Grenzüberschreitungen im Jugendalter haben Sie vielleicht aber noch andere Assoziationen: delinquentes Verhalten, Ausprobieren von Drogen, aggressive Vorfälle auf dem Schulhof oder ähnliches, was

unser professionelles Handeln wie auch als Privatpersonen unsere elterliche Fürsorge verlangt und zum Teil vor erhebliche Herausforderungen stellt. Das sind die Grenzen, die uns Sorgen machen, nicht die zwischen Deutschland und Frankreich! Was veranlasst Jugendliche, immer wildere Grenzen zu brechen, selbst wenn dies bis in den Bereich der Selbstzerstörung hinein reicht? Da diese Frage häufig zu einer traurigen Ratlosigkeit und bisweilen gar Angst führt, scheint es sinnvoll, sich dem Thema mit einigen neuen Perspektiven und Aspekten zu nähern, die nützlich sein könnten.

Schüleraustausch

Noch einmal zurück zu den geografischen Grenzen, die oft identisch sind mit sprachlichen, kulturellen und/oder nationalen. Eine häufig im Jugendalter gemachte Erfahrung im Überschreiten dieser Grenzen ist der Schüleraustausch! Unzählige Jugendliche nehmen jedes Jahr an Austauschprogrammen teil und werden vom Bildungssystem und uns Erwachsenen auch dazu ermutigt. Dabei werden Fremdsprachkompetenzen erweitert, das Gastland und dessen Kultur erlebt, kulturelles und soziales Verständnis geweckt und individuelle Horizonterweiterung gefördert. Der finanzielle und organisatorische Aufwand wird in Anbetracht dieser Bereicherung gerne in Kauf genommen. Was die meisten von uns also als erstes mit Grenzüberschreitungen assoziieren, ist etwas sehr Gewinn bringendes und hat in der Regel nichts mit Selbstzerstörung und Angst zu tun. Es lohnt sich daher, etwas



Jule Hildmann

genauer hinzusehen und zu differenzieren, was genau im Zusammenhang mit Grenzen förderlich ist und was genau hinderlich, und vielleicht als allererstes: Was genau eine Grenze ist.

Was ist eine Grenze?

Grenzen sind Trennlinien zwischen zwei Bereichen, Themen oder Dingen. Diese können gegenständlicher Natur sein, wie etwa zwei Grundstücke, sie können aber auch ganz immateriell sein (z.B. Spielregeln) und/oder individuell unterschiedlich wie Grenze zwischen nah und zu nah. Die wenigsten Grenzen sind so klar definiert und sichtbar wie die Außenlinie eines Sportfeldes. Und Sie wissen, wie bereits dort simple Fragen wie „war der Ball drinnen oder draußen“ bisweilen zu heftigen Meinungsverschiedenheiten führen. Oder denken Sie an Nachbarschaftsstreitigkeiten

bei denen eine scheinbar eindeutige Grenze wie ein Gartenzaun oft alles andere als klärende Wirkung hat. Der Grund dafür ist, dass die Welt nicht binär, nur schwarz und weiß ist, sondern immer vielschichtig und mehrdimensional. Dadurch werden selbst die Grenzen, die auf den ersten Blick völlig scharf erscheinen, bei genauerem Hinsehen und Hinterfragen immer verzwickter und ungreifbarer. Wie der Horizont: Eine glasklare Grenze, bis man versucht, ihn aus der Nähe zu betrachten!



Abbildung 2:
Der Horizont, eine klare Grenze – bis man versucht ihn aus der Nähe zu betrachten!

Viel schwieriger als bei den gegenständlichen wird es bei anderen Arten von Grenzen: körperlichen, rechtlichen, sozialen, systemischen, psychischen, emotionalen, ... Die meisten Grenzen sind entweder unsichtbar oder werden von den verschiedenen Parteien unterschiedlich gezogen. Und subjektive Wahrnehmung und sprachlicher Interpretationsspielraum tun ihr Übriges, um reichlich Missverständnisse und Diskrepanzen zu erzeugen.

Und wenn es bereits so schwer ist, zu erkennen, wo genau eine Grenze verläuft, wird es noch schwieriger zu verstehen, was genau passiert, wenn diese Grenze überschritten wird und erst recht zu ergründen, was jemanden dazu bewegen könnte, dies zu tun.

Bildungsziel: Grenzen kennen

Wir erziehen unsere Kinder dazu kritisch zu denken, Thesen zu hinterfragen und keine Autorität blind zu akzeptieren. Gleichzeitig möchten wir aber brave Kinder, die uns nicht widersprechen und artig unsere Anweisungen ausführen... Wie soll das gehen?!

Erziehung zu Kritikfähigkeit, freier Meinung und Abgrenzung beinhaltet auch, dass die Kinder diese gegen uns anwenden!

Eines unserer Bildungsziele ist, dass Jugendlichen ihre Grenzen (er)kennen und konstruktiv damit umgehen können. Konstruktiver Umgang meint hier, (1) die Bereitschaft, eigene Grenzen zu verschieben, wo dies sinnvoll oder notwendig erscheint,

(2) auf eigene Grenzen beharren zu können und diese ggf. zu verteidigen und (3) Grenzen, die sich nicht verschieben lassen, zu akzeptieren und Wege zu suchen, zufrieden stellend damit zu leben.

Um derart souverän mit meinen Grenzen umgehen zu können, muss ich sie allerdings hinreichend gut kennen, also theoretisch und praktisch erfahren haben.

Grenzerfahrung

Der theoretische Teil des Grenzen Kennens ist recht abstrakt und könnte darin bestehen, sie im Wortlaut irgendwo zu lesen oder sie auf sonstige Weise verbal vermittelt zu bekommen. Überaus wichtiger ist allerdings die praktische Auseinandersetzung damit, das aus der Ferne betrachten, über ihren exakten Verlauf Vermutungen aufstellen, sich schrittweise heran wagen, die Erwartungen überprüfen, entdecken, wie sich die Sicht (/der eigene Horizont) verändert, wenn man sich seinen Grenzen stellt, die andere Seite erkunden, entdecken, welche Auswirkungen das Überschreiten hat, etc.

An Grenzen zu gehen, erzeugt immer auch ein Kribbeln, eine Spannung, durch den Reiz des Unbekannten und Neuen. Stammesgeschichtlich bedingt ist dieses Kribbeln mit einer Adrenalinausschüttung verbunden, die zu einer erhöhten Aufmerksamkeit führt und nachfolgend zu einer Art Glücksgefühl (z.B. Bungee springen) – welches noch kognitiv verstärkt wird, wenn das Überschreiten der Grenze positive Auswirkungen nach sich zieht (z.B. Zivilcourage beweisen, Dank und Lob). Aufgrund dieses einfachen Mechanismus

gehen Menschen – gleich welchen Alters – immer wieder an ihre Grenzen, um diese neu zu erfahren oder zu überschreiten. Um welche Art von Grenze es sich dabei handelt, ist für den neurophysiologischen Ablauf zunächst egal.

Warum aber sind Grenzerfahrungen auch aus pädagogischer Sicht tatsächlich wünschenswert und für die Entwicklung eines Menschen sogar erforderlich?

Das Lernzonenmodell

Das Lernzonenmodell von Luckner und Nadler (1997) stellt einprägsam dar, wie Grenzerfahrungen zu Kompetenzerweiterungen dienen; genauer gesagt, dass sie für Lernzuwächse sogar unerlässlich sind. Allerdings kommt es auf das gesunde Maß an, da ein Übermaß auch Gefahren birgt und konstruktive Lernerfahrungen verhindert.

Luckner und Nadler teilen dabei den Erlebens- und Handlungsspielraum eines Menschen schematisch in drei Zonen ein: Im Zentrum zunächst unsere Komfortzone. Man könnte sie auch etwas frech als Kuschelzone bezeichnen. Hier befinden wir uns während aller Situationen, die uns gut vertraut sind, deren Handlungsabläufe wir routiniert und sicher beherrschen, und

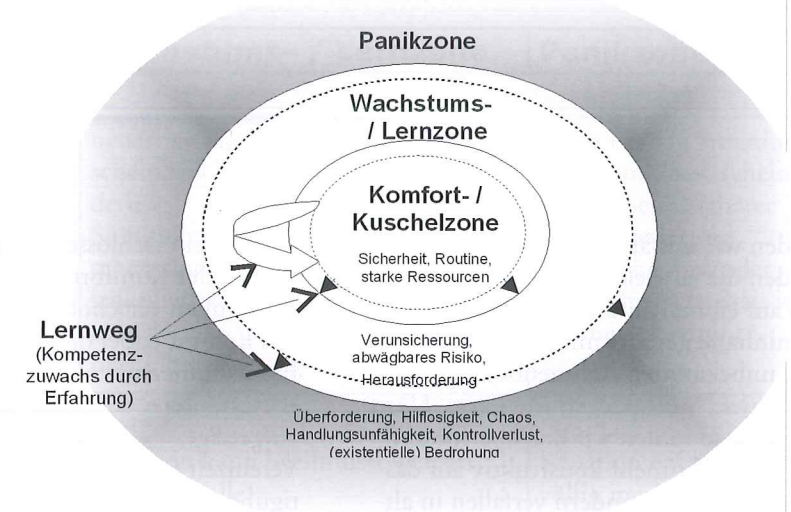


Abbildung 3: Lernzonenmodell (in Anlehnung an Luckner / Nadler 1997)

die uns vor keine neue Herausforderung stellen. Die Kuschelzone ist lebenswichtig, denn sie bietet uns innere Ruhe und Sicherheit (vergleichbar mit dem kindlichen Urvertrauen). Wer sich aber nie aus ihr heraus wagt, wird sich auch nicht weiter entwickeln.

Verlassen wir diesen Bereich und stellen uns neuen Aufgaben, fremden Sozialkontakten oder sonstigen Veränderungen, erfordert dies von uns ein erhöhtes Maß an Aufmerksamkeit, um diese neue Situation mit Kreativität und Flexibilität erfolgreich zu bewältigen. Haben wir sie gemeistert, kehren wir entweder in unsere Komfortzone zurück oder wir durchlaufen diese Situation erneut oder in ähnlicher Form und gemeinden sie schrittweise in die Komfortzone mit ein (= Trainingseffekt, Lernerfolg). Deutlich zu beobachten ist dies an der zunehmenden Ausweitung des Handlungs- und Bewegungsraumes kleiner Kinder. Die Neugier (im positiven Sinne) ist dabei ein Trieb, der uns zu Wachstum und Erfolgerlebnissen verhilft.

Finden wir uns allerdings in Situationen wieder, die zu viele neue Anforderungen auf einmal an uns stellen (z.B. neue Lerninhalte gepaart mit einer Fremdsprache, unbekanntem Rahmenbedingungen, Zeitdruck, Störfaktoren wie Lärm, Unruhe, etc.), so fühlen wir uns überfordert, können nicht mehr konstruktiv auf das Neue reagieren, sondern verfallen in alt gewohnte bzw. Instinkt bedingte Verhaltensweisen, oftmals eine Form von Angriff oder Flucht. Diesen Bereich bezeichnen Luckner und Nadler als Panikzone, in der ein Lernerfolg nicht mehr möglich ist, da der Organismus nur noch auf Selbstschutz und ein möglichst schnelles Beenden der Situation ausgerichtet ist. Obwohl die Zonen in Abbildung 3 konzentrisch und symmetrisch dargestellt werden, sind sie in Wirklichkeit unregelmäßig und mehrdimensional, da unsere Kompetenzen in den verschiedenen Lebens- und Fachbereichen unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Hinzu kommen die Unterschiede zwischen einzelnen Personen und Personengruppen. Genau genommen gibt es also ein einzigartiges Lernzonenkonstrukt für jedes Individuum. Gleichwohl lassen sich die drei Zonen des Modells klar charakterisieren und von einander abgrenzen, wie in Tabelle 1 ersichtlich.

Setzt man das Modell pädagogisch ein, erschließt sich daraus unser Auftrag zwischen Komfortzone und Lernzone Pendelbewegungen zu vollziehen, und dabei gezielt die Ressourcen aus der einen zu aktivieren, um sie für die Exkursionen in die andere zu nutzen. Dabei werden schrittweise neue

Lernfelder erschlossen und die Grenzen sowohl der Komfort- als auch der Lernzone nach außen verschoben. Dem Pädagogen kommt dabei die Aufgabe zu, diesen Prozess unterstützend zu begleiten, indem er Ressourcen und geeignete Lernfelder aufzeigt. Vereinzelt (z.B. in Kursen für Stressbewältigung) kann es sogar sinnvoll sein, sich kurzfristig bis an die Grenze der Panikzone zu begeben bzw. diese kontrolliert zu überschreiten, um in diesen Momenten intensiv in sich hinein zu spüren und die individuellen körperlichen und emotionalen Stresssymptome zu erleben. Ziel einer solchen Übung muss allerdings sein, nachfolgend ein persönliches ‚Frühwarnsystem‘ zur Vermeidung dieser Grenze bzw. individuelle Rettungsstrategien zu entwickeln.

Wenn wir von ‚kontrolliert überschreiten‘ sprechen, kommen wir zu einem weiteren Aspekt: Der Art und Weise wie man eine Grenze überquert.

Treten und Schreiten

Von den vielen Verben des Wortfeldes Gehen werden vornehmlich diese beiden mit Grenzüberschreitungen konnotiert. Und die Auswahl lässt interessante Deutungen zu: Man ist ein Leisetreter oder man tritt in ein Fettnäpfchen, aber schreiten sieht man Feldherren und Könige, mächtig, stolz, mit aufrechtem Gang und bereit sich jedermann entgegen zu stellen. In Bezug auf Grenzen bedeutet dies: Wir können uns einer Grenzlinie zweifelnd nähern, im Dunkeln und hoffend, dass uns niemand erwischt. Vorsichtig einen

Komfortzone	Wachstums- / Lernzone	Panikzone
Situation		
alltägliche / vertraute Situationen (Beruf, Freunde, Hobbys, etc.) Routine wiederholt mit positiven Erfahrungen verknüpft	neuartige Situation mit (zumindest scheinbar) bewältigbarer Herausforderung Situationen, Aufgaben oder Menschen sind nicht vertraut kalkulierbares Risiko erfordert ein gewisses Maß an Mut und Überwindung	völlig fremde Situation mit (zumindest scheinbar) unbewältigbarer Herausforderung psychische und/oder physische Sicherheit ist o. scheint bedroht
Gefühle & Symptome		
Situation völlig unter Kontrolle fühlt sich vertraut, bequem, sicher an erfordert keine große Denkleistung o. Anstrengung Kompetenzen und Stärken sind uns bewusst	Situation kann beeinflusst werden (Teilkontrolle) Spannung (pos. / neg.) Erhöhte Wachsamkeit, Neugierde, das Unbekannte reizt Unsicherheit, Zweifel ob eigene Kompetenzen hierfür ausreichen, evtl. Unbehagen, ggf. Stresssymptome (wie Angstschweiß, Herzklopfen, etc.)	Situation entzieht sich völlig meiner Kontrolle (Kontrollverlust) pure Angst starke Überforderung Lähmung (zumindest gefühlte) starke Gefahr starke Stresssymptome
Verhalten		
gewohnte Verhaltensmuster u. Kommunikationsstrukturen Handlungsmuster sind flüssig und erfordern keine besondere Anstrengung selbstsicheres Auftreten	unsicheres / zweifelndes Verhalten, da Konsequenzen von Handlungen und Entscheidungen nicht sicher absehbar sind Neues kann entdeckt / ausprobiert werden evtl. bewusstes / freudiges Einlassen auf die Situation	rationale Entscheidungen oder adäquate Reaktionen und Handlungen sind nicht mehr möglich Rückfall auf instinktive Handlungsformen (Angriff, Flucht, tot stellen)
Lerneffekt		
Lernen ist nicht möglich o. erforderlich Alles, was die Situation an Lerneffekten bietet, wurde bereits (in der Vergangenheit) daraus gelernt	Erfolgsenerlebnisse Freude / Flow Kompetenz- oder Perspektivenerweiterung Kontrolliertes Scheitern in verkraftbarem Ausmaß Grenzen klären o. verschieben sich	konstruktives Lernen ist unmöglich Blockaden, Frustration im Extremfall Trauma

Tabelle 1: Merkmale der drei Zonen.

Zeh über die Linie schieben, um zitternd zu erwarten, was passiert. Oder wir mögen mit viel Getöse und Getue unser Kommen ankündigen, mit reichlich Imponiergehabe an unserem Publikum vorbei schreiten und einen mächtigen Schritt über die Grenze setzen, dessen Echo und Fußabdruck nicht den geringsten Zweifel daran lassen, dass WIR HIER gewesen sind. Ausrufezeichen. Diese Darstellung scheint übertrieben? Nun, Übertreibung verdeutlicht. Und wenn Sie an die verschiedenen Arten von Grenzen denken, die Sie in Ihrem Leben bereits überquert haben, so werden Sie feststellen, dass die Art und Weise, mit der Sie dies getan haben, auch viel über Ihre Einstellung, Motive und erhoffte Wirkung aussagt.

In Ergänzung sollte allerdings erwähnt werden, dass es noch eine dritte Form der Grenzüberquerung gibt: Um in der Metapher des Gehens zu bleiben, könnte man diese Form das Stolpern über eine Grenze nennen. Gemeint ist damit das versehentliche Verletzen einer Regel, unabsichtlich ein sensibles Thema ansprechen und jemandem zu nahe treten, oder ähnliches. Die Konsequenzen der Grenzüberschreitung sind in diesem Fall besonders schmerzlich, da man für ein unbeabsichtigtes oder gar unbewusstes Vergehen bestraft wird.

Alle drei der dargestellten Varianten kommen Ihnen sicher auch in Hinblick auf den Umgang Jugendlicher mit Grenzen bekannt vor. Aber welche Grenzen oder Grenzgebiete sind es nun im Einzelnen, mit denen Jugendliche sich auseinander zu setzen haben?

Grenzen im Jugendalter

Die Zeit des Umbruchs vom Kinderdasein zum Erwachsenen ist voller Veränderung auf verschiedenen Ebenen. Und Veränderung bedeutet ein Verschieben von Grenzen, ein Ausprobieren von neuem, um zu sehen, ob man das dabei Entdeckte in seine neue Identität integrieren kann bzw. möchte oder nicht. Hier seien zur Verdeutlichung nur einige Felder genannt, jeweils mit ein paar typischen Fragen:

Intrasubjektiv

- Wer bin ich? Was bin ich, und was bin ich nicht?
- Was gefällt mir, was nicht? Was finde ich gut?
- Welche Verhaltensweisen nehme ich an, welche will ich nicht übernehmen?
- Was traue ich mir zu? Was will ich (evtl. noch) nicht?

In der Familie / erzieherische Grenzen

- Wie lange darf ich abends ausgehen? Wohin und mit wem darf ich fort?
- Was ist an Mode, Musik, Freizeitaktivitäten erlaubt?
- In wie weit darf ich meinen Körper gestalten (Schminken, Piercings, Tattoos,...)?
- Welcher sprachliche Umgang wird zu Hause gepflegt bzw. toleriert?



Unter Gleichaltrigen

- Zu welcher Gruppe fühle ich mich zugehörig? Wo werde ich akzeptiert, wo nicht?
- was ist gerade in bzw. out? Wie weit will ich mich nach der Mode richten?
- Über welche Themen wird offen gesprochen? Gibt es Tabus?
- Gibt es einen Verhaltenskodex, den ich erfüllen muss, um dazuzugehören? In wie weit bin ich bereit, das zu tun?

In der Gesellschaft (Werte, Normen, Rechte)

- Welche Werte muss man vertreten, um gesellschaftsfähig zu sein?
- Wie muss ich mich kleiden, verhalten, präsentieren, um gesellschaftliches Ansehen zu erlangen?
- Welches sind die Tabuthemen unserer Gesellschaft? Was passiert, wenn ich diese breche?
- Welche gesetzlichen Rechte habe ich? Welche Verbote gibt es? (z.B. Jugendschutz)

Die Liste lässt sich vermutlich grenzenlos fortführen.

Struktur und Sicherheit

Es gäbe sicher viel weniger Missverständnisse und Streitigkeiten, wenn alle diese Grenzen klar formuliert und gehandhabt würden, von allen Beteiligten! Werden sie aber nicht. Aus irgendeinem Grund fällt es uns Menschen schwer unsere Grenzen konkret zu formulieren und Gebiete klar

abzustecken. Je abstrakter diese werden, desto schwammiger werden wir. Selbst die Umsetzung von klaren Vorgaben wie die des Jugendschutzgesetzes wird von vielen Gaststättenbetreibern und Eltern mehr als lax gehandhabt.

Wie sollen Jugendliche lernen Grenzen zu respektieren, wenn wir Erwachsenen solch schlechte Vorbilder sind?!

Und die Jugendlichen stellen selten von sich aus so differenzierte Fragen wie die oben aufgelisteten. Aber genau wie Kinder brauchen Jugendliche Regeln und Grenzen, um ihrer Welt eine Struktur zu geben, anhand derer sie Orientierung und Sicherheit ausbilden können. Und paradoxerweise brauchen sie auch Regeln, um diese zu brechen.

Tatmotive

Als Kind helfen uns Regeln und Grenzen unsere Welt zu strukturieren und Sicherheit zu gewinnen. Durch das Verschieben unserer eigenen Grenzen erobern wir die Welt und wachsen über uns hinaus. Und soziale Grenzen lehren uns, was ‚richtig‘ und ‚falsch‘ ist, wodurch wir selbst in der Hand haben, welche Rückmeldung wir von unserer Umwelt bekommen.

Kinder suchen Grenzen, um Halt zu haben. Jugendliche dagegen suchen Grenzen, um diese zu brechen.

Es ist ein Zeichen von Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortung, das jedes

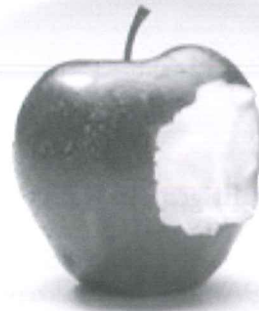


Abbildung 4: Regeln zu brechen ist seit Adam und Eva ein essenziell menschlicher Zug

sich emanzipierende Wesen seit Adam und Eva an den Tag legt. Es ist gesund sich z.B. von den Eltern abzugrenzen (indem deren Regeln bewusst gebrochen werden), um sich als eigenständiges Individuum zu erfahren, und zu spüren, dass das eigene Handeln Wirkungen erzielt. Soweit vom Grenzsetzer (z.B. Eltern, Clique, Staat, oder bei Adam und Eva: Gott) zuverlässige Konsequenzen gezogen werden, lernen wir dadurch für unser Handeln die Verantwortung zu tragen und die Rechte anderer zu respektieren. Denn Grenzen überschreiten heißt oftmals die Rechte eines anderen zu verletzen.

Wer in seiner Jugend – und damit vor allem im Elternhaus – diese Lernerfahrungen nicht machen konnte, entbehrt entscheidende Entwicklungsschritte für ein gesundes Selbstbild und Sozialverhalten. Jugendliche haben für diesen Prozess eine Art inneren Motor, so dass sie, wenn sie im

eigenen Elternhaus keine Grenzen wahrnehmen, hinausziehen und die der Gesellschaft brechen, indem sie gegen Konventionen, Gesetze oder Tabus verstoßen. Das Prinzip ist einfach, die Umsetzung bisweilen schmerzhaft und heutzutage in steigendem Maße selbsterstörerisch.

Neben diesen entwicklungspsychologischen Gründen gibt es eine Vielzahl von bewussten oder un(ter)bewussten Motiven für das Überschreiten einer Grenze. Dabei besteht ein Unterschied, ob es sich um ein einmaliges oder wiederholtes Tun handelt:

Motiv / erhoffte Wirkung	einmalig	wiederholt
	Neugierde auf das, was dahinter ist Nervenkitzel, Reiz des Unbekannten oder des Verbotenen Reiz des Risikos entdeckt zu werden Erfahrung der Konsequenz / sehen, was passiert, wenn man die Grenze übertritt aus Trotz Ausdruck, dass man eine Grenze nicht anerkennt Die Grenze verschieben oder überprüfen, ob sie (an dieser Stelle) Sinn macht	Durch Provokation eine Reaktion / Zuwendung erzwingen Grenzen verschieben (wo sie verhandelbar / verschiebbar sind!); ~ trotziger Widerstand weitere Faktoren: Konsequenz ist zu unregelmäßig und/oder zu schwach, schreckt nicht ab pathologische Abenteuerlust, Borderliner, o.ä. mangelnde Impulskontrolle / Selbstdisziplin

Tabelle 2: Motive für Grenzüberschreitungen



Dies gilt unter der Prämisse, dass die Grenze überhaupt wahrgenommen wird. Wird sie dies nicht, und ein Jugendlicher übertritt sie wiederholt, so ist davon auszugehen, dass er die Grenzen bisher nicht deutlich genug aufgezeigt bekommen hat. Sanktionen erscheinen dann willkürlich und/oder ungerechtfertigt. Transparenz und Konsequenz sind hierfür die angemessenen Strategien.

Oft sind nicht die Grenzbrecher das eigentliche Problem, sondern die Grenzsetzer!

Fazit für Grenzsetzer

Grenzen haben einen hohen Wert und Nutzen für uns Menschen, nicht nur im Jugendalter. Dies zu wissen macht den Umgang damit aber nicht unbedingt leichter. Als soziale Wesen stecken wir ständig miteinander und gegeneinander Grenzen ab: politische, persönliche, emotionale, körperliche, Grenzen der Etikette, des guten Geschmacks, uvam. Gegenüber Kindern und Jugendlichen haben wir darin nicht nur Vorbildcharakter, sondern auch einen Präventionsauftrag: Grenzen sind das Baugerüst, das nötig ist, damit eine gesunde und sozialverträgliche Entwicklung stattfinden kann. Dafür sollten Grenzen allerdings sinnvoll, klar kommuniziert und konsequent gehandhabt sein.

Verfasserin

Jule Hildmann

Studium der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik in Heidelberg (1 & 2 Staatsexamen),
 Systemische Beraterin,
 freiberufliche Erlebnispädagogin,
 Lehrtrainerin am Centrum für Erlebnispädagogik Volkersberg,
 z.Z. Promotion an der LMU München.

Kontakt: jule.hildmann@gmx.de

- Literatur** Gilsdorf, R. / Volkert, K. (Hrsg.) (1999). Abenteuer Schule. Alling: Sandmann.
- Hildmann, J. (2009, in Druck). Probleme sind verkleidete Möglichkeiten. Erlebnispädagogik im Unterricht. Dissertationsschrift an der LMU München.
- Luckner, J. & Nadler, R. (1997). Processing the Experience. Strategies to enhance and generalize learning. Dubuque: Kendall & Hunt.
- Senninger, T. (2000). Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen. Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Beruf. Münster: Ökotopia.

- Quellen** Abb. 1: http://www.bmi.bund.de/cln_028/nn_163598/Internet/Content/Nachrichten/Medienspiegel/2008/01/Gemeinsamer_Namensartikel_Minister_Schaeuble_Peira_Mate.html
- Abb. 2: Hildmann
- Abb. 3: Hildmann, in Anlehnung an Luckner/Nadler 1997.
- Abb. 4: www.ess-besser.de/Grafiken/apfel_mit_biss_200.jpg
- Tab. 1: Zusammenstellung der Autorin, in Anlehnung an Luckner/Nadler 1997; Senninger 2000, 21 und 26f; Gilsdorf/Volkert 1999, 28.
- Tab. 2: Hildmann.

Therapeutische Arbeit mit gehörlosen Jugendlichen und ihren Familien

Sofia Wegner



Sofia Wegner

„Qu'importe la surdité de l'oreille quand l'esprit-entend. La seule surdité, la vraie surdité, la surdité incurable, c'est celle de l'intelligence.“
Victor Hugo, 1845

Erziehungshilfe e.V. ist eine Beratungsstelle in Hamburg-Nord, die – zusätzlich zu ihrer normalen Beratungsarbeit – seit 2001 Erziehungsberatung für gehörlose und schwerhörige Familien anbietet. Seit 2004 wurde diese Abteilung ausgebaut und das Angebot erweitert. Neben Erziehungsberatung wird auch systemische Familientherapie, systemische Paartherapie, Spieltherapie für Kinder und Jugendliche, Aufsuchende Familientherapie, Trennungs- und Scheidungsberatung sowie Begleiteter Umgang (im Trennungskonflikt) angeboten. Das Team besteht aus Sozialpädagogen, Psychologen und einer pädaudiologischen Assistentin, die alle eine Zusatzausbildung in systemischer Familientherapie haben. Vier Mitarbeiter beherrschen die Gebärdensprache, eine Mitarbeiterin ist auf schwerhörige Familien spezialisiert.

Die Probleme, mit denen Eltern zu uns kommen, sind vielfältig: Erziehungsprobleme wie Ambivalenz beim Durchsetzen von Regeln, Umgang mit besonderem Verhalten der Kinder, Schulprobleme, Überforderung der Eltern, strittiger Umgang in Trennungs- und Scheidungsfragen, aber auch Hintergrundfaktoren wie z.B. Depressionen, psychische Erkrankungen,

Sucht, Gewalt, Arbeitslosigkeit und Armut. In dieser Hinsicht unterscheiden sich die Probleme gehörloser Eltern nicht so sehr von denen hörender Eltern.

Kommunikationssensibilität in gehörlosen bzw. „gemischten“ Familien:

Die Besonderheiten gehörloser und „gemischter“ (d.h. Familien mit mindestens einem hörgeschädigten Familienmitglied) Familien bestehen eher darin, dass die Kommunikation eine besondere Herausforderung darstellt: Im Normalfall klappt die Verständigung über Deutsche Gebärdensprache (DGS), Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG), oder Lautsprache. In Konflikt- oder Belastungssituationen geraten gemischte Familien häufig an ihre Grenzen. Die Kommunikation funktioniert nicht mehr und verstärkt die Problematik.

¹ Was zählt schon die Taubheit der Ohren, wenn der Geist hört. Die einzige Taubheit, die wahre Taubheit, die unheilbare Taubheit, das ist die des Verstandes.

Erschwerend kommt hinzu, dass gehörlose Eltern i.d.R. ein höheres Informations-/Bildungsdefizit aufweisen und Probleme zum Zeitpunkt der Erstberatung bereits manifestiert sind. Gehörlosigkeit an sich ist kein Risikofaktor, aber wenn Belastungen oder psychische Erkrankungen auftreten, hat sie eine potenzierende Wirkung.

Es gibt nicht „die“ gehörlose Familie. Jede Familienkonstellation ist anders: Gehörlose Eltern mit hörenden Kindern sowie hörende Eltern mit gehörlosen Kindern bilden den Großteil unserer Klientel. Darüber hinaus besuchen uns Familien, die komplett gehörlos sind und z.B. solche, bei denen ein Elternteil schwerhörig ist und der andere gehörlos oder hörend. Daraus folgt, dass unsere Erziehungsberatung oder Familientherapie immer angepasst wird an die spezielle Familiensituation, wie auch Menschen individuell unterschiedlich sind und mit unterschiedlichen Bewältigungsstrategien auf Belastungen reagieren. In besonders schwierigen Kommunikationssituationen zwischen Hörenden und Gehörlosen bestellen wir zusätzlich Dolmetscher, damit wir als Berater nicht die Rolle eines Dolmetschers übernehmen müssen. Grundsätzlich passen wir uns in der Kommunikation den Wünschen der Familie an, wir verwenden DGS, LBG und Lautsprache.

Viele gehörlose oder gemischte Familien bringen neben der Kommunikationssensibilität besondere Problematiken mit: z.B. fehlende Generationsgrenzen zum eigenen

² CODA = Children of Deaf Adults

Elternhaus. Viele hörende Großeltern mischen sich in „gut gemeinter“ Absicht in die gehörlose Familie ein und bringen die Strukturen durcheinander. Oft wird eine Koalition zu den hörenden Enkeln hergestellt und die – gehörlosen – Eltern fühlen sich als Erziehende nicht mehr ernst genommen.

Manchmal begegnen gehörlose Eltern der hörenden Umwelt auch mit tiefem Misstrauen und schotten sich gegen diese ab. Viele haben schlechte Erfahrungen in ihrer Schulzeit gemacht und erleben die zunehmende Emanzipation der Gehörlosen als Befreiung. Dabei übersehen sie leicht die Bedürfnisse ihrer hörenden Kinder nach hörenden Bezugspersonen. Gehörlose Eltern von gehörlosen Schulkindern gehen manchmal von ihren eigenen Erfahrungen in der Schulzeit aus, bzw. erleben sich wieder in einer „Kind-Rolle“, wenn sie die Schule ihrer ebenfalls gehörlosen Kinder betreten. Dies erschwert den Aufbau einer Erziehungspartnerschaft mit den Lehrkräften.

Einige Eltern mögen empfindlich auf kommunikative Ausgrenzung reagieren, viele wiederum erleben ihre Identität als Gehörlose als echte Ressource, weil die Gehörlosengemeinschaft neben der Familie als „zweite Heimat“ erlebt wird und den Blick für andere Lebensentwürfe erweitert.

Ein weiteres Merkmal in gehörlosen Familien ist die vermehrte Parentifizierung der sog. CODA-Kinder². Viele CODA-Kinder sind ungewöhnlich frühreif und sozial zugewandt. Diese Kinder haben früh begonnen, mehr oder weniger Verantwortung



für die gehörlosen Eltern zu übernehmen. Die Belastung äußert sich dann darin, dass kindliche Bedürfnisse zu kurz kommen, und die Kinder für sie wichtige Entwicklungsschritte überspringen. Die Zeiten, in denen CODA-Kinder wie selbstverständlich für ihre Eltern gedolmetscht haben, sind glücklicherweise zwar fast vorbei, aber trotzdem bildet sich oft ein Ungleichgewicht in elterlichen und kindlichen Rollen heraus, wenn Eltern keine stabile, eigenständige Autonomie entwickeln konnten.

Finanzierung der Beratung

Die Beratungsstelle wird durch das Jugendamt finanziert, Beratung kann dadurch für Eltern kostenfrei angeboten werden. Alle Eltern haben Anspruch auf „Hilfe zur Erziehung“. Hörende Eltern suchen die dafür zuständigen kommunalen Erziehungsberatungsstellen an ihrem Wohnort auf, während es ein solches regionales Angebot für gehörlose und schwerhörige Eltern bisher nicht gab. Unsere Abteilung für Hörgeschädigte arbeitet überregional für Eltern aus Hamburg, dem Hamburger Umland und Bremen sowie dem Bremer Umland. Gesellschaftlich oft nur als „Kontrollorgan“ wahrgenommen, ist das Jugendamt doch in erster Linie verpflichtet, Hilfen für Eltern anzubieten und Familien zu unterstützen. Wir bedanken uns an dieser Stelle für das große Engagement der Familien, die unsere Beratung aufsuchen. Für die gehörlosen Familien bedeutet das oft weite Wege und einen hohen Aufwand, um zu unseren Beratungsstellen in Bremen oder Hamburg zu kommen.

Systemische Familientherapie

Die systemische Familientherapie in der heutigen Form entstand in den 70er/80er Jahren und hat mehrere Gründer und mehrere Schulrichtungen. In Deutschland ist systemische Familientherapie keine Kasernenleistung, sondern wird entweder privat bezahlt oder an Einrichtungen durchgeführt.

Aus der systemischen Perspektive sind Probleme prinzipiell im Gesamtkontext verstehbar. Das familiäre System ist mehr als die Summe seiner Familienmitglieder – alle Familienmitglieder stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander. Zeigt ein Familienmitglied psychische oder Verhaltensauffälligkeiten, so wird dieses Familienmitglied als „Symptomträger“ für das ganze Familiensystem betrachtet, dessen Auffälligkeit grundsätzlich als verstehbare Reaktion auf Anforderungen oder Störungen des Familiensystems verstanden wird. Auch die Arbeit mit einer einzelnen Person hat Auswirkungen auf das gesamte Familiensystem.

Zu Beginn einer Beratung ist eine möglichst präzise Auftragsklärung notwendig. Jedes Familienmitglied hat eine eigene Perspektive, und nur bei einem gemeinsamen Auftrag (z.B. „Helft uns, damit bei uns weniger Streit und mehr Frieden ist!“) kann miteinander gearbeitet werden.

Wichtige Methoden in der Therapiearbeit sind z.B. das **hypothesengeleitete Vorgehen**: Warum ist diese Störung entstanden,

und wie können die Lösungsmöglichkeiten für die Familie erweitert werden? Das **zirkuläre Fragen** zielt auf den vermuteten Standpunkt Dritter (auch Anwesender) ab, ermöglicht Sicht auf andere Perspektiven. Die **Skulptur** ermöglicht eine nonverbale Darstellung der Familie, indem ein Standbild aus im Raum anwesenden Personen geschaffen wird. Das **Genogramm** bietet einen Überblick über die historischen Beziehungen der Familie, z.B. die Weitergabe von Problemen über Generationen. Beim **„Reflecting Team“** tauschen Therapeuten und Klienten die Rollen, indem die Klienten beobachten, wie die Therapeuten das Vorgegangene hilfreich reflektieren. Eine Besonderheit der systemischen Therapie sind Einladungen an andere Familienmitglieder, Freunde oder auch Lehrer, an einzelnen Sitzungen teilzunehmen.

Ganz wichtig ist hier die **„Allparteilichkeit“**. Dabei dürfen die Therapeuten kein Bündnis mit einem Familienmitglied eingehen, sondern müssen alle Perspektiven gleichberechtigt nebeneinander betrachten. Dies resultiert aus der Überzeugung, dass niemals ein Familienmitglied allein Verursacher von Problemen ist, sondern dass Schwierigkeiten oder Störungen aus den wechselseitigen Beziehungen entstehen. **Die Therapeuten müssen sich auch wertneutral gegenüber den verschiedenen Lebensauffassungen, wie die Benutzung eines CIs, Gebärdensprachnutzung, usw. verhalten.**

Beratungen verlaufen mitunter ein wenig unberechenbar: Manchmal genügt ein einziger Stein, um alles ins Rollen zu bringen,

und eine positive Entwicklung stößt die andere an. Manchmal (besonders bei stark zerstrittenen Paaren) rückt ein Familienmitglied nicht einen Millimeter von seiner Position ab. So eine Haltung führt i.d.R. zum Beratungsabbruch.

Es kann aber durchaus sein, dass auch die Beratungen, die vorzeitig abgebrochen wurden, später eine positiv erlebte Entwicklung fördern konnten. Schon das Setting der Familientherapie wird immer als sehr stark nachwirkend erlebt. (Da hat der eine vom anderen etwas gehört/gesehen, an das er/sie zuvor niemals gedacht hätte. Oder die Rückmeldung der Therapeuten im Reflecting Team über die Stärken, Ressourcen, Herausforderungen und Besonderheiten gerade dieser Familie wird als sehr eindrücklich erlebt, und kann eine heilsame Wirkung haben, auch wenn die äußere Lebens- und Beziehungsgestaltung eine positive Wendung – noch – nicht vermuten lässt.)

Die Voraussetzung für eine erfolgreiche Beratung ist immer auch die innere Bereitschaft und Eigeninitiative der Klienten, sich zu verändern, und der Mut, sich auf neue Perspektiven einzulassen. Der Aufbruch in „Neuland“ ist für viele Familien immer auch ein wenig angstbesetzt, und dazu bedarf es viel „Fingerspitzengefühl“ und Wertschätzung seitens der Therapeuten, um diese Angst zu überwinden.

Eine Kooperation mit der Gehörlosenschule/dem Klassenlehrer des Kindes ist immer nur mit Einverständnis der Klienten möglich. Alle Mitarbeiter stehen bei der Beratung unter Schweigepflicht, um überhaupt eine vertrauensvolle Arbeits-



beziehung zu den Klienten herzustellen. Direkte „Aufträge“ der Gehörlosenschule an uns können wir daher nicht übernehmen, aber wir erleben es als Bereicherung, wenn Arbeitsbündnisse mit den Klienten herstellbar sind, in denen die Perspektive der Gehörlosenschule miteinbezogen wird, oder sogar die Lehrkräfte an entscheidenden Sitzungen teilnehmen können.

Gehörlose Jugendliche

Gehörlose Jugendliche, die zu uns kommen, befinden sich häufig in einer konfliktgeladenen Abgrenzungssituation von ihrem (zumeist hörenden) Elternhaus. Die Identifikation mit Gebärdensprache und Gehörlosenkultur verschärft diesen Prozeß. Hörende Eltern haben manchmal Mühe, ihr „behindertes“ Kind loszulassen. Auch gehörlose Eltern werden von diesem Ablösungsprozeß nicht verschont: Ihre hörenden Kinder verweigern z.B. Gebärdensprache und setzen alles daran, ihren eigenen Weg zu gehen. Auch gehörlose Jugendliche wollen, genau wie hörende Jugendliche, nicht mehr alles mitteilen.

Pubertäre Ablösungsprozesse treten in allen Familien auf, sie sind ein wichtiger und notwendiger Meilenstein auf dem Weg zum Erwachsenwerden. Häufig zeigt sich die Ablösung darin, daß z.B. Kleidung und Sprache an die Peergroup angepaßt wird und sich nicht mehr nach den Wünschen der Eltern richtet. In sprachlich gemischten Familien (das gilt auch für binationale Familien!) verlaufen die Ablösungsprozesse stürmischer und radikaler, weil seitens der Jugendlichen die Bereitschaft zur Kommu-

nikation und zu Gesprächen herabgesetzt ist und wenig Rücksicht auf sprachliche Bedürfnisse der Eltern genommen wird.

Für gehörlose Jugendliche kommt meist noch hinzu, dass die Peergroup i.d.R. sehr klein ist und ein Klassen- oder Schulwechsel nicht ohne weiteres möglich ist. Der Gruppendruck ist sehr viel höher, das Freizeitangebot für gehörlose Jugendliche sehr viel geringer. Dennoch gehen gehörlose Jugendliche meist offensiv mit ihrer Gehörlosigkeit um und entwickeln soziale Kompetenzen über die Gebärdensprachgemeinschaft. Gehörlose Jugendliche gehörloser Eltern sind wie immer im Vorteil, weil sie von Anfang an eine mühelose, unbeschwertere und unbegrenzte Kommunikation mit den Eltern erfahren haben. Aber auch sie lösen sich von den Eltern, genau wie hörende Jugendliche sich von hörenden Eltern lösen.

Bei schwerhörigen Jugendlichen verläuft die Entwicklung oft anders. Schwerhörige Menschen sind, anders als gehörlose Menschen, stärker auf Anpassung in der hörenden Welt ausgerichtet und erleben die Hörbehinderung in erster Linie als Defizit. Obwohl sie meistens besser lautsprachlich kommunizieren können, gehen sie weniger selbstbewußt mit ihrer Hörbehinderung um als Gehörlose. Der Anpassungsdruck über Jahre erzeugt eine hohe psychische Belastung und der Weg zu einer „Schwerhörigen-Identität“ ist steiniger, obwohl es auch hier eine große Bandbreite an Entwicklungsmöglichkeiten und Lebensentwürfen gibt. Es zeigt sich in der therapeutischen Praxis wieder

einmal die Bedeutung von Gebärdensprache für die psychosoziale Entwicklung; schwerhörige Jugendliche, die Zugang zur Gebärdensprache haben, sind psychisch ausgeglichener und gefestigter und haben höhere soziale Kompetenzen. Auch von Schwerhörigen wird immer wieder betont, wie wichtig die Zugehörigkeit zur Schwerhörigengemeinschaft ist (unabhängig von der gewählten Sprachform): Genau wie in der Gehörlosengemeinschaft verliert die Behinderung an Bedeutung, sobald Gehörlose und Schwerhörige unter ihresgleichen sind und sich weder erklären noch anders fühlen müssen. Kommunikative Barrieren fallen weg, sie erleben sich in einer Weise als „normal“, wie es in der hörenden Welt kaum möglich ist.

CI-versorgte Jugendliche, die die Schule für Schwerhörige/Hörgeschädigte besuchen, haben die Chance, sich in ihrem Weg zu einer eigenen Identität mit schwerhörigen HdO-Trägern zu vergleichen. CI-versorgte Kinder und Jugendliche, die in den Flächenstaaten integriert beschult sind, können bisher nur schwer durch unser Angebot erreicht werden, obwohl gerade hier die psychosoziale Not sehr groß sein kann. (Siehe Veröffentlichungen aus dem Kreis der in der ESMHD zusammenarbeitenden Therapeuten auf www.esmhd.com).

In unserer Beratung mit Jugendlichen geht es oft darum, erst einmal zu klären, ob die Probleme im Rahmen der Pubertät auftreten oder andere Hintergrundfaktoren das Familiensystem „stören“. Manchmal entspannt sich die Familiensituation alleine dadurch, dass die Eltern sich ihren eigenen

Fragen und Problemen zuwenden und ihren Fokus nicht mehr auf den pubertären Jugendlichen richten. Manchmal sind die Störungen aber auch schwerwiegender und zusätzliche Hilfen notwendig. In jedem Fall bietet systemische Familientherapie die Möglichkeit zu positiven Entwicklungen und zu neuen Brücken zwischen den Menschen.

Verfasserin

Sofia Wegner

*Dipl.-Psych./Familientherapeutin
Gehörlos-hörende Familien*

*Erziehungshilfe e.V.
Tegelsbarg 1
22399 Hamburg*

wegner@erziehungshilfe-hamburg.de

Der Seele eine Pause gönnen – kind- u. jugendgerechte Angebote zwischen Schulseelsorge und gebärdensprachlichen Gemeinden in Bayern

Joachim Klenk

Die ev. Gehörlosenseelsorge hatte bereits zu Beginn der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts eine Grundsatzentscheidung zugunsten einer inhaltlich und konzeptionell orientierten Kinder- und Jugendarbeit getroffen: Normenverständnis, Wertedifferenzierung und weisheitliche Entwicklungen sollten gefördert werden. In den Folgejahren konnten neben ca. 100 ehrenamtlichen gehörlosen Jugendmitarbeitern auch professionell tätige gehörlose Mitarbeiter/innen ausgebildet und bei der ev. Kirche in Bayern angestellt werden. So war die personelle Grundlage gelegt, um die gesetzten Ziele weiter zu entwickeln. Gehörlosen und hörgeschädigten Kindern/Jugendlichen sollten Freiräume für die eigene Seele geschaffen werden, in denen Kraft für die Weiterentwicklung von eigenen Ressourcen geschöpft werden konnte. Inzwischen leisten Gründungsmitglieder z.B. der legendären Kindergruppe Rumpelwichte (1995 gegründet) das Freiwillige Soziale Jahr in der Gehörlosenseelsorge ab und die bundesweit bekannte Schwedentour feiert bald ihr 10. Jubiläum. Bei Kinderfreizeiten konnte das Zusammenspiel gehörloser Mitarbeiter/innen und gebärdensprachlich orientierter Kinder (auch hörende Kinder) zum Nutzen aller Beteiligten praktiziert werden. Das Zirkusprojekt „Zirkus Fantasia“, Jugendworkshops, Jugendberatung, Gebärdenchor und Theaterprojekte waren weitere sichtbare Stationen auf diesem Weg.

Entscheidend war neben der engen Vernetzung mit anderen Institutionen (Schulen, Ausbildungsstätten, sozialen Institutionen, Firmen) vor allem die gemeinsam erarbei-



Joachim Klenk

tete grundlegende Vision: Kinder und Jugendliche sollen die Möglichkeit erhalten, durch eigenes Erleben die Perspektiven zu erweitern, die Seele „aufzutanken“, eigene Fähigkeiten auszuprobieren und weiterzuentwickeln. Interessant war für uns dabei, dass die Rückmeldungen der Eltern, was ihre Bedürfnislage betraf, aus der jeweiligen Perspektive sehr unterschiedlich waren.

Gehörlose/hörgeschädigte Eltern wünschten sich für ihre Kinder vor allem spielerische Freiräume, Förderung der Persönlichkeit, kulturelle Verstärkung (Gehörlosenkultur), praktizierte DGS, begleitende Brücken zur hörenden Welt (Brückenprojekte). Die Wünsche hörender Eltern mit Bezugspunkten zur Gehörlosenwelt unterschieden sich davon. Die hörenden Eltern wünschten sich ebenfalls

spielerische Freiräume und Förderung der Persönlichkeit. Hinzu kam der Wunsch, dass ihre Kinder die Hörbehinderung innerlich annehmen lernen (und die Eltern selbst auch). In der praktizierten Kommunikation wurde neben der DGS auch die LBG stark favorisiert, allerdings bewusst von der DGS beeinflusst. Der Wunsch von „Brückenprojekten zur hörenden Welt“ war nicht stärker ausgeprägt als bei den gehörlosen/hörgeschädigten Eltern. Hörende Eltern ohne Bezüge zur Gehörlosenwelt wünschten sich neben einer zeitlichen Kinderbetreuung zur eigenen Entlastung vor allem die Förderung von Brückenprojekten. In der Kommunikation wurde die DGS weitgehend ausgeblendet und eine kulturelle Verstärkung nicht ausdrücklich gewünscht. Diese Rückmeldungen der Eltern hatten eine intensive Elternbegleitung zur Folge, die auch dazu führte, dass Eltern ihre ursprünglichen Wünsche weiter entwickelten, z.B. die Akzeptanz der DGS in der Kommunikation und erste kulturelle Bezüge. Aus unserer Sicht ist dies eine Entwicklung der inneren Einstellung von einer eher assimiliert gesteuerten Meinung hin zu einer integrativ sinnvollen und differenzierten Meinung. Dies sind Erfahrungswerte, die wir zusammengetragen haben, sie müssen in jedem Fall wissenschaftlich verifiziert werden und dienen momentan als Grundlage für weitere wissenschaftlich begleitete Projekte, die wir ab 2010 anstreben.

Konzeptionell sprechen wir in der ev. Gehörlosenseelsorge von weisheitlichen Entwicklungen. Der Seele eine Pause zu gönnen bzw. einen Freiraum war den Mit-

arbeitenden als konzeptionelles Gerüst zu wenig. Eine philosophisch konzeptionelle Grundlage wurde gesucht und in dem Begriff „Weisheit“ ein erster Anker gefunden. Dazu ist wichtig zu wissen, dass aus christlicher Sicht der alttestamentliche Begriff „näfasch“ (Seele) für die ganze Person als Persönlichkeit steht. In neutestamentlicher Zeit ist der griechische Begriff „psyche“ mit der inhaltlichen Bedeutung von „näfasch“ gefüllt worden. Christliche Tradition hat hier eine inhaltliche Umdeutung eines griechisch-philosophischen Begriffs vorgenommen und neu akzentuiert. Nun haben weisheitlichen Traditionen (nicht nur die christlichen) immer auch die Frage nach einem Leben im inneren Gleichgewicht, einem Leben mit innerlich empfundener Lebensqualität, einem Leben in Weisheit gestellt. Mit Weisheit ist nicht die Klugheit gemeint, die sich auf die alltäglichen Dinge des Lebens bezieht. Die Weisheit lenkt den Blick auf die Dilemmata des Lebens also z.B. die Erfahrungen verletzlich zu sein, endlich zu sein, im Grunde ein soziales Wesen zu sein, sexuelle Bedürfnisse zu haben und Ambivalenzen auszuhalten. Weisheit blickt auf die Krümmungen in einer Lebensbiographie. Heute wissen wir aus den verschiedenen wissenschaftlichen Bemühungen, dass Weisheit entsteht, wenn wir uns mit dem komplexen Leben und unserer komplexen Welt bewusst auseinandersetzen.

Weisheit im Sinne der Lebenszufriedenheit entwickelt sich, sie macht kompetenter durch neue Erfahrungen, sie macht sozialer und emotional stabiler. Es geht also im Grundsatz um die Fähigkeit mit dem



Leben kompetent umzugehen und eine Grundsatzzufriedenheit zu entwickeln. Mentoren/innen und Begleiter/innen im Leben spielen dabei eine wichtige Rolle, in unserem Fall auch gehörlose und hörgeschädigte Mitarbeitende, nicht nur, aber eben auch. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass in anderen Kulturen Lebensmentoren eine weitaus größere und bedeutungsvollere Rolle spielen als in unserer Kultur. Interessant war für uns auch der Hinweis, dass sich weisheitliches Denken und Handeln vor allem zwischen dem 15. und 25. Lebensjahr entwickelt (Berliner Untersuchung). Für unsere Angebote in der Kinder- und Jugendarbeit ist dies ein entscheidender Hinweis. In dieser Zeit kann durch eine geeignete Begleitung (nicht nur, aber eben auch) durchschnittlich bis zum 25. Lebensjahr ein ausreichendes Maß an Lebenszufriedenheit entwickelt werden, natürlich nicht im Sinne eines linearen Prozesses, sondern der Wahrnehmung und Förderung einer sehr komplexen Lebensentwicklung. Für eine weitere weisheitliche Entwicklung bedarf es einer zusätzlichen, erhöhten Motivation.

Für unsere Projekte bedeutet diese weisheitliche Orientierung im Zusammenhang mit anderen wichtigen Impulsen, dass Lebenszufriedenheit natürlich mehr ist als Wissen im Sinne der Klugheit. Lebenszufriedenheit orientiert sich weitgehend an anderen Faktoren, die in der Kinder- und Jugendarbeit in unserem Bereich bewusst angeboten und praktiziert wurden und werden. Die Lebensbiographien sind dabei ein wichtiger Ausgangspunkt und Anhaltspunkt, auch die der Eltern. In diesem

Sinne werden wir in den kommenden Jahren diese Gedankengänge weiter voran bringen und versuchen, diese durch Diplomarbeiten in verschiedenen Fachbereichen zu begleiten.

Verfasser:

Joachim Klenk

Jahrgang 1961

1982/83 Studium Lehramt Gymnasium
Theologie, Sport
1983 ff Studium der Theologie in Erlangen,
Neuendettelsau, Rio de Janeiro, Sao
Leopoldo, Marburg
Schwerpunkte Religionspädagogik, Kir-
chengeschichte, Systematik, Ethik
1985 bis 1986 Auslandsstudium in
Brasilien (Reformpädagogik)
1992 bis 1999 Gehörlosenjugendpfarrer
für Bayern
1994 bis 2001 Religionsunterricht am
Zentrum für Hörgeschädigte in Nürn-
berg
2000 Berufung zum Gehörlosenlandes-
pfarrer für Bayern
Universitäre Zusammenarbeit, Veröffent-
lichungen, Vorträge
Mitglied in verschiedenen Ausschüssen
z.B. IEWG Board

Ideenbörse Lernen

Johannes Hennies

Der DFGS hat bei der letzten Tagung in Weinheim ein Angebot eingeführt, das bereits bei den Arbeitstagungen zur bilingualen Erziehung an der Humboldt-Universität im Frühjahr 2006 und 2008 erprobt worden ist: Eine „Ideenbörse Lernen“.

Organisiert und durchgeführt wurde die Ideenbörse von zwei Studierenden der Abt. Gebärdensprach- und Audiopädagogik, Julia Schülner und Benjamin Dietzsch. Beide haben sich in verschiedenen Projektzusammenhängen bereits mit der Erstellung von didaktischen Materialien beschäftigt. Die Idee hinter der „Ideenbörse“ ist denkbar einfach: Angesichts nur weniger ausgearbeiteter und guter Vorlagen für den Unterricht mit hörgeschädigten SchülerInnen sind die LehrerInnen immer wieder genötigt, viel Zeit in die Entwicklung von z.T. recht aufwendigen didaktischen Entwürfen zu investieren. Häufig verschwinden diese danach wieder in der sprichwörtlichen Schublade, ohne dass andere – und vielleicht auch gemachten Fehlern – profitieren können, so dass sie bei einem ähnlichen Thema wieder ganz neu anfangen müssen.

Während der Tagung, insbesondere während der Pausen, stand in einem gesonderten Raum eine Plattform zur Verfügung, in der auf mehreren Tischen Ideen zu Unterrichtsmaterialien angesehen und diskutiert werden konnten. Es lässt sich ein allgemein großes Interesse und ein reger Austausch zu den vorgestellten Ideen feststellen, allerdings haben bisher nur wenige TeilnehmerInnen Beispiele aus ihrer eigenen praktischen Arbeit mitgebracht:

In der ersten Phase waren es vor allem die Humboldt-Universität mit studentischen Projekten (vgl. Hasler, Wolff & Zeidler 2006; Hennies, Poetter & Schülner 2008), der Verlag Birgit Jacobsen (<http://www.gebaerden.de/>) und die Bamberger S.O.F.A.-Schülerfirma (vgl. Ueding 2006), die Entwürfe, Ideen und Produkte vorstellten. Es ist aber zu hoffen, dass sich in Zukunft mehr PraktikerInnen beteiligen, um einen lebhaften Austausch zum Thema Materialentwicklung zu gestalten.

Wichtig ist, dass dabei ein Werkstattcharakter bestehen bleibt, in dem sich LehrerInnen auch mit „unperfekten“ Ideen präsentieren können und dabei auf die Offenheit von anderen treffen.

Wir laden alle TeilnehmerInnen der nächsten Tagung ein, sich an diesem Austausch zu beteiligen: Bitte geben Sie bei der Anmeldung an, wenn Sie etwas zu der Ideenbörse beisteuern können!

Literatur Hasler, Antonia; Sylvia Wolff & Tina Zeidler (2006): „Die Tiere auf dem Bauernhof“ als Spiel- und Lern-DVD für die bilinguale Förderung bis zur Grundschule“. In: *hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte* 43:4, 167-169.

Hennies, Johannes; Lena Poetter & Julia Schülner (2008): „Entwicklung von didaktischen Materialien für die Hörgeschädigtenpädagogik: Projektbericht zu einem studentischen Seminar an der Humboldt-Universität“. In: *Das Zeichen* 22:79, 256-265.

Ueding, Evelyn (2006): „Praktisches Lernen: S.o.f.a-Schülerfirma GmbH (Sign.objects.for.all)“. In: Renzelberg, Gerlinde (Hg.): *Zeichen im Stillen: Über die Vielfalt der Zugänge zur Hörgeschädigtenpädagogik*. Hamburg: Signum (Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Bd. 47), 85-100.

Einladung zur Mitgliederversammlung des DFGS

am Freitag, den 27. November 2009,
um 18.30 Uhr

im Center Hotel MainFranken,
An der Breitenau 2,
96052 Bamberg

Tagesordnung:

- TOP 1: Protokoll der letzten Mitgliederversammlung
(veröffentlicht in dieser Ausgabe)
- TOP 2: Feststellung der Beschlussfähigkeit
- TOP 3: Bericht des Vorstandes
- TOP 4: Kassenbericht
- TOP 5: Bericht der Kassenprüfer
- TOP 6: Neuwahl des Vorstands
- TOP 7: Jahrestagung 2010
- TOP 8: Verschiedenes

gez. *Manfred Wloka*
I. Vorsitzender

16. Jahrestagung des DFGS

Pädagogik

Vielfalt -

der

Herausforderung

als

Chance

27./28. November 2009
Center Hotel MainFranken
Bamberg
in Zusammenarbeit mit der
von-Lerchenfeld-Schule Bamberg

Info und Anmeldung:
Sylvia Wolff - DFGS - Tagung
HU Berlin - Phil Fak IV - Rehawiss.
Abteilung Gebärdensprachpädagogik
Unter den Linden 6 10099 Berlin
Email: tagung@dfgs.org
Fax: 030/ 2093-4529
www.dfgs.org/anmeldung

DEUTSCHER
FACHVERBAND
FÜR
GEHÖRLOSEN-
UND
SCHWERHÖRIGEN
PÄDAGOGIK e.V.

D Verband für
Erziehung,
F Bildung und
Rehabilitation
G Gehörloser,
S Schwerhöriger
und Ertaubler

16. Jahrestagung des DFGS in Bamberg Pädagogik der Vielfalt - Herausforderung als Chance

Tagungsort/-büro:

Center Hotel MainFranken · An der Breitenau 2 · 96052 Bamberg,
www.hotel-mainfranken.de/ · Tel.: 0951 - 3092-0 · Fax: 0951 - 3092-18
(Zimmeranmeldung bitte nicht eigenständig durchführen, sondern über den DFGS)

Anmeldung/ Information:

Anmeldung online unter www.dfgs.org/anmeldung/
oder an:
Sylvia Wolff · DFGS -Tagung · Humboldt – Uni · Phil Fak IV · RehaWiss
Unter den Linden 6 · 10099 Berlin · Fax: 030 2093-4529
E-mail: tagung@dfgs.org · www.dfgs.org (mit detaillierten Infos)

Bankverbindung:

Sparda-Bank Essen
BLZ: 360 605 91
Konto: 110 795

Anreise:

www.hotel-mainfranken.de/mf_anfahrt.html

Am Samstag von 10 bis 14 Uhr veranstaltet die von-Lerchenfeld-Schule am Tagungsort einen kleinen Weihnachtsbasar.

Tagungspreise:

Tagungsvariante bitte ankreuzen:	EZ	DZ	Tageskarten		
	incl. Verpflegung / Tagung		Freitag	Samstag	2 Tage
DFGS-Mitglied	EUR 160,-	EUR 130,-	EUR 40,-	EUR 50,-	EUR 80,-
Nichtmitglied	EUR 200,-	EUR 180,-	EUR 60,-	EUR 70,-	EUR 120,-
Stud. Mitglied*	EUR 100,-	EUR 80,-	EUR 20,-	EUR 20,-	EUR 40,-
Stud. Nichtmitglied*	EUR 115,-	EUR 95,-	EUR 25,-	EUR 25,-	EUR 50,-
* Vorlage der Studienbescheinigung erforderlich			inclusive Büffet des gewählten Tages		

Freitag, d. 27. November 2009

Zeit	Programmpunkt	Vortragende/r
16.00 Plenum	Eröffnung Grußwort	Manfred Wloka (1. Vors. DFGS) Dr. Klemens M. Brosig, Regierung Oberfranken Ulrike Arndt, Schulleiterin der von-Lerchenfeld-Schule in Bamberg
16.30 Plenum	Vorstellung der neuen Masterstudiengänge in der Hörgeschädigtenpädagogik	LMU München (angefragt) / Prof. Dr. Gerlinde Renzelberg, Uni HH / Prof. Dr. Klaus-B. Günther, HU Berlin
17.30 Plenum	ADHS als Herausforderung für die Arbeit mit hörgeschädigten Kindern	Prof. Dr. Manfred Hintermair, PH Heidelberg
18.15 Plenum	Kurzvorstellung der Kleingruppen	
18.30	Mitgliederversammlung des DFGS	
20.00	Geselliger Abend mit Büffet	

Samstag, d. 28. November 2009

09.00 Plenum	„Mir geht's gut ... und was heißt das?“ Befindensqualität 11-13 jähriger, integrierter hörgeschädigter Kinder in Schule und Freizeit.	Prof. Emanuela Wertli & Mireille Audeoud, HfH Zürich
10.15 Kleingruppen	Bildungsarbeit mit islamischen gehörlosen Jugendlichen	Ege Karar, RWTH Aachen
	Schüler/innen mit auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS)	Manfred Lindauer, LMU München / Erika Fischer & Anja Höldrich, Bamberg
	Bilinguale Frühförderung	Prof. Dr. Klaus-B. Günther, HU Berlin / Prof. Dr. Barbara Hänel, Uni HH / Johannes Hennies, UKE HH
	Das Rollenverständnis Hörgeschädigter	Gabriele Pfeiffer, Bochum
12.15	Mittagspause	
13.30 Plenum	Zugriff zum Lexikon und Sprachkompetenz gehörloser Schülerinnen und Schüler	Prof. Dr. Christian Rathmann, Universität Hamburg
14.30 Kleingruppen	Gehörlose Lehrer/innen – veränderte Schülerschaft	Sieglinde Lemcke, Hamburg
	Schülerfirma S.O.F.A.	Evelyn Ueding, Bamberg
	Bewegen und Begreifen (bitte lockere Kleidung mitbringen!)	Christoph Birk & Peter Bergmann, Essen
	Wir verstehen einander – „Zwei Sprachen - ein Lehrer“ vier Jahre danach	Nicole Reuß & Saskia Bohl, Bremen
16.30 Plenum	Abschlussplenum	
17.00	Ende der Tagung	
im Foyer	Ideenbörse Lernen	Julia Schülner / Benjamin Dietzsch
im Foyer	Informationsstand HörBar e.V. (Elternverein für Kinder mit AVWS)	

Mitgliederversammlung des dfgs vom 30. November 2008

Tagesordnung

Die vorgeschlagene Tagesordnung wird angenommen.

Formalia

Es wurde ordnungsgemäß eingeladen. Da 41 Mitglieder des DFGS anwesend sind, ist die Versammlung beschlussfähig. Protokollant der Mitgliederversammlung 2008 ist Paul Heeg.

Protokoll

Das Protokoll der Mitgliederversammlung 2007 ist im forum erschienen. Es gibt keine Wortmeldungen. Damit ist das Protokoll 2007 angenommen.

Bericht Vorstand

Sitzungen des Vorstands

Es fanden vier Vorstandssitzungen statt:
23. Februar 2008 in Berlin
26. April 2008 in Hamburg
07. Juni 2008 in Berlin
27. September 2008 in Bamberg

Bericht von der Deutschen Gesellschaft für Hörgeschädigte

Der DFGS war auf der Sitzung 2008 der DG nicht vertreten, weil alle Mitglieder des Vorstandes verhindert waren und kurzfristig kein Ersatz gefunden werden konnte. Thema der Sitzung war das „Persönliche Budget“. Die Inhalte sind nachzulesen in *hörgeschädigte kinder* 1/2009

Bericht von Tagungen unter Beteiligung des DFGS

Tagung des BDH

Sylvia Wolff war als Referentin bei der Tagung auf Burg Feuerstein. Thema ihres Referats: „Einsprachig – zweisprachig – mehrsprachig: Neurobiologische Erkenntnisse und ihre Auswirkungen auf die pädagogische Praxis“.

Arbeitstagung „Bilinguale Erziehung“ an der Humboldt Universität

Johannes Hennies berichtet von einer sehr erfolgreichen Tagung mit 130 Anmeldungen. Es gibt eine Fortsetzung zusammen mit der Eschke-Schule vom 29. bis 30. Januar 2009. Dort werden u.a. Materialien für die bilinguale Unterrichtspraxis vorgestellt.

Tagung des Elternverbandes für Hörgeschädigte Kinder Mecklenburg-Vorpommern

Johannes Hennies vertrat den DFGS und hielt einen Vortrag. Thema der Tagung war „Mehrsprachigkeit“.

6. Internationaler Auditory-Verbal-Kongress 2008 in Berchtesgaden

Birgit Jacobsen besuchte den Kongress und übergab Prof. Diller ein Babygebärdendbuch.

Arbeitskreis für Mehrfachbehinderte Hörgeschädigte

Einige Mitglieder des DFGS sind in den AK Nord und AK Süd dieses Arbeitskreises aktiv. Alle vier Jahre gibt es ein gemeinsames Treffen. Mitglieder des DFGS, die mit Mehrfachbehinderten Hörgeschädigten arbeiten, sind eingeladen mitzumachen.



Der Vorstand des DFGS stellt seine Arbeit vor.

Weitere Aktivitäten

Günther Erbe erklärt für die Redaktion der Zeitschrift *Hörpäd*, diese werde weiter positiv über den DFGS berichten. Er wirbt für Toleranz zwischen BDH und DFGS. Er wünscht „eine Bühne des Respekts und des Austausches, weil es um die gleiche Sache geht“.

Die Seite www.schulgebaerden.de möchte eine Materialbörse für Lehrer aufbauen und bittet um Unterstützung mit Materialien, die ins Netz gestellt werden können.

Manfred Wloka berichtet, dass die Homepage www.dfgs.org von Paul Heeg übernommen wurde. Die Seite soll auch mehr aktuelle Mitteilungen enthalten.

Reinhard Riemer: Abschied aus dem Vorstand

Wie bei seiner Wahl auf der letzten Mitgliederversammlung angekündigt, erklärt

Reinhard Riemer seinen Rücktritt aus dem Vorstand.

Manfred Wloka würdigt, dass Reinhard Riemer seit Gründung des Verbandes viele Aufgaben des DFGS wahrgenommen hat, z.B. Betreuung des *forums* inkl. Versand und der Technik auf den Tagungen. Manfred Wloka drückt für den Vorstand sein Bedauern aus. Der Vorstand und die Mitglieder bedanken sich sehr herzlich für die gute Arbeit.

Kassenbericht

Felizitas Ibach stellt den Kassenbericht 2007 wie im forum abgedruckt vor. Sie informiert, dass im Unterschied zu vergangenen Jahren für 2008 kein vorläufiger Kassenbericht vorgelegt wird, da dieser zu unsicher wäre.

Insgesamt hat der DFGS in 2007 mit einem kleinen positiven Ergebnis abgeschlossen.

Felizitas Ibach bittet die hörgeschädigten Mitglieder des DFGS, bei ihren Kostenträgern die Dolmetscher zu beantragen, weil die Dolmetscherhonorare einen großen Kostenfaktor für den DFGS darstellen.

Kassenprüfung

Die Kassenprüfer Frau Petra Flügel und Herr Karl Salber-Correia haben die Kasse geprüft und für nachvollziehbar und rechnerisch richtig erachtet. Die Kassenprüfer beantragen die Entlastung des Vorstandes. Der Antrag wird einstimmig ohne Gegenstimmen angenommen.

Jahrestagung 2009 und 2010

Die Jahrestagung 2009 findet in Bamberg statt. Termin ist am 27. und 28. November.

Themenbereich ist die „Heterogenität“. Die Schule in Bamberg unterstützt die Tagung und zeigt großes Interesse. Die Bamberger Schulfirma wird sich vorstellen. Aktuelle Informationen erscheinen im Internet.

Eine Information für touristisch interessierte Mitglieder: Es handelt sich um das erste Adventswochenende, an dem der traditionelle Krippenweg in Bamberg eröffnet wird.

Folgende Orte werden für die Jahrestagung 2010 vorgeschlagen:

Berlin, Hamburg, Bremen, Tagungsstätte Wolfsburg bei Mühlheim in NRW. Eine Idee aus dem Vorstand: Puttbus auf Rügen in Verbindung mit einem Themenschwerpunkt aus den Personenkreis der Mehrfachbehinderten Hörgeschädigten. Einige Mitglieder geben zu bedenken, dass der Weg nach Puttbus für viele weit ist. Das Thema ist nicht für alle interessant und wird durch die Arbeitskreise Nord und Süd bereits abgedeckt.

Verschiedenes

Es gibt eine Ausstellung mit Plakaten der bisherigen Jahrestagungen des DFGS. Die meisten Plakate wurden von Wolfgang Kleinöder entworfen. Wolfgang Kleinöder erklärt, die Schülerfirma des Berufskollegs für Hörgeschädigte in Essen sei bereit, den Druck der Plakate für 2009 zu übernehmen.

Der Vorstand des DFGS bittet alle Mitglieder bei Umzug die Adressen zu korrigieren. Ein erheblicher Teil der Forumshefte sind zurückgekommen.

Für das Protokoll

Dr. Paul Heeg

Kassenbericht 01.01.2008-31.12.2008

Einnahmen		
Beiträge	5.722,00	
Forum	365,00	
Tagung: dieses Jahr		17.399,50
Tagung: Vorjahr		1.267,62
Tagungskosten gesamt	18,677,12	
Gesamteinnahmen	25.754,12	
Ausgaben		
Auslagenerstattung Vorstand	2.814,43	
Bankgebühren	61,27	
Beitrag DG	231,50	
Forum Druck	650,00	
Forum Versand	325,97	
Homepage	110,80	
Tagungskosten: dieses Jahr		10.731,66
Vorjahr		2.757,90
Tagungskosten gesamt	13489,56	
Gesamtausgaben	17.683,53	
Gesamteinnahmen - Ausgaben	7.070,59	
Übertrag aus 2006	2.769,55	
Gesamtsumme	9.840,14	
Kontostand am 31.12.2007	9.840,14	

Bremen den 31.12.08

*Felizitas Ibach
(Schatzmeisterin)*

D F G S

Wollen Sie Mitglied im

**Deutschen Fachverband für
Gehörlosen- und Schwerhörigen-
pädagogik e.V. (DFGS)**

werden?

Dann lösen Sie die folgenden Seiten heraus und schicken die ausgefüllte und unterschriebene Beitrittserklärung an:

DFGS
c/o Prof. K.B. Günther
Humboldt-Uni • Phil Fak IV • Reha Wiss
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Fax 030/2093-4529
Email: info@dfgs.org

Wenn Sie zusätzlich die Einzugsermächtigung ausfüllen und unterschreiben, erleichtern Sie uns die Verwaltungsarbeit erheblich.

Alle weiteren Informationen rund um den DFGS finden Sie unter:

www.dfgs.org

D F G S

Beitrittserklärung

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum

**Deutschen Fachverband für
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V. (DFGS)**

Name, Vorname

Straße

PLZ, Ort

Telefon/Fax

Email

Ich überweise den jährlichen Beitrag von

- EURO 42,- (Standardbeitrag)
 EURO 15,- (StudentInnen, Erwerbslose) Nachweis liegt bei

Bankverbindung: Sparda-Bank Essen eG, Konto-Nr. 110795 BLZ 360 605 91

Ort, Datum

Unterschrift