

Hörgeschädigte Kinder in der Regelschule – was brauchen sie für ihre psycho-soziale Entwicklung?¹

Cornelia Tsirigotis

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschreibt die besonderen Bedürfnisse von hörgeschädigten Kindern in Regelschulen für ihre psycho-soziale Entwicklung. Einer der wesentlichen Punkte ist der Prozess der »Identitätsarbeit«, die vielfältigen und widersprüchlichen Erfahrungen im Lebensfluss mit eigenen Bedürfnissen und Wünschen auszubalancieren. Wichtig für eine zufriedene psychosoziale Entwicklung ist die Unterstützung des Selbstwirksamkeitserlebens. Der Beitrag unterstreicht die Möglichkeiten sowohl von Lehrern wie von Eltern, hörgeschädigte Kinder dabei zu unterstützen, Erfahrungen von psychischer Stärke und Selbstwirksamkeitserleben zu machen.

Summary

The present paper outlines the special needs in social and emotional development of hearing impaired children in regular schools. One of the topic points is the process called »identity work« to balance the manifold and contradictory individual experiences of life with their own needs and wishes. Important for a content social and emotional development is to support children's self-efficacy. The paper underlines the possibilities of both teachers and parents in supporting hearing impaired children in making experiences as mental strength and self-efficacy.

»Wie geht's denn so?« – Vom Klarkommen mit anderen und mit sich selbst

Im Gespräch mit Eltern oder Lehrern darüber, wie sich hörgeschädigte Kinder in der Regelschule entwickeln, steht oft die Bewältigung schulischer Anforderungen im Vordergrund. Mir geht es hier nicht um Schulleistungen oder um die besonderen Erfordernisse an Kommunikation, Hören und Sprechen, sondern ich möchte den Blick auf die Befindlichkeit eines Kindes, seine Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsarbeit richten. Welche besonderen Erfordernisse werden an ein hörgeschädigtes Kind im Regelkontext für eine gute Entwicklungs- und Identitätsarbeit gestellt? Für diese Fragestellung sind unterschiedliche theoretische Überlegungen dienlich: zum einen neuere Beschreibungen von Identität bzw. Identitätsarbeit (Keupp

1998, 2002) und die praxisrelevanten Übertragungen von Hintermair auf Hörgeschädigte (1998, 2003, 2005a). Ein zweiter hilfreicher Strang ist das Bedürfnismodell von Epstein, das von Klemenz (2003a) in Bezug auf Ressourcenpotential für die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aufbereitet wird. Weitere hilfreiche Ansätze bieten die Überlegungen zur Selbstwirksamkeit von Bandura (1997, ausführlich bei Klemenz 2003a,b) sowie Fragestellungen der Resilienzforschung (z. B. Opp et al. 1999, Seiffge-Krenke 2006, für die Hörgeschädigtenpädagogik Frey-Piesch 2005). Dabei möchte ich den Fokus nicht nur auf die besonderen Schwierigkeiten und

¹ Der Beitrag entstand aus einem Vortrag und meinen Workshops auf dem »Fachtag Kooperation« in Stuttgart am 5. April 2006. Ich bedanke mich bei allen, die mir in Gesprächen am Rande und in den Workshops Anstoß und Anregung geliefert haben, die dort vorgestellten Überlegungen weiter auszuführen und zu präzisieren.

Stolpersteine legen, sondern das Wissen und die theoretischen Erkenntnisse nutzen, um unter einem Ressourcenblickwinkel die Frage zu stellen, welche Unterstützung ein Kind von Lehrern und Eltern braucht, um sich als selbstbewusstes hörgeschädigtes Kind zwischen hörenden Kindern entwickeln zu können.

»Wer bin ich und wer will ich sein?« Ein Blick auf Identität und die Arbeit an ihr

Identität, das »Ich bin, der/die ich bin«, das »unverwechselbare Selbst«, wird dabei heute nicht mehr angesehen als etwas, das sich am Modell herausbildet und dann gegen Ende der Pubertät abgeschlossen ist, sondern als eine Art lebenslanger, immer wieder neu stattfindender Prozess von Anpassen und Abgleichen von Erfahrungen. »Zentrales Moment von Identität scheint nicht so sehr das Beständige, das immer Währende zu sein als vielmehr die Leistung, fortlaufend neue Erfahrungen in Abstimmung (also gewissermaßen im Vergleich) mit ihren bisherigen Erfahrungen zu sortieren, zu bündeln und sie – ohne dabei das Gefühl zu haben, jeden Tag eine andere zu sein – zu neuen für sie passenden Identitätsmustern zu verarbeiten.« (Hintermair 1998, S. 20). Wegen der Prozesshaftigkeit spricht Keupp (1998) folgerichtig nicht von »der« Identität, sondern von »Identitätsarbeit«, die sich Stück für Stück zusammensetzt wie ein Patchwork. In der heutigen Gesellschaft gebe es dafür auch keine fertigen Modelle mehr, allenfalls »Bausteine«. Diese Anpassungs- und Abgleichungsprozesse werden ständig neu vollzogen und zu einer immer wieder neuen situativen Selbsterzählung (im Sinne einer narrativen Konstruktionsleistung) verarbeitet. Das geht nicht glatt ab, Erfahrungen sind widersprüchlich und brüchig und Updates installieren sich nicht immer störungsfrei. »Identitätsarbeit ist zu verstehen als der stets neu zu leistende Versuch des einzelnen Individuums, die vielfältigen und oft widersprüchlichen Erfahrungen in seinem Lebensfluss in Balance zu bringen mit eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Notwendigkeiten. Somit ist Identitätsarbeit stets auch ein ergebnisoffenes Projekt, das von Ambivalenzen, Unsicherheiten und Widersprüchen gekennzeichnet ist (weil Identität immer eine auf den aktuellen Zeitpunkt bezogene Kompromisslösung darstellt)« (Hintermair 2005a, S. 197). So gehört zu einer gelungenen Identitätsarbeit, dass Ambivalenzen und Brüche stehen bleiben und dass gelernt werden muss, mit Ambivalenzen zu leben und sie auszuhalten.

Das ist tatsächlich anstrengend und mit Arbeit verbunden, befreit allerdings auch von der Notwendigkeit, sich in vorgegebene Korsetts zwängen zu lassen. Für die Arbeit mit hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen bedeutet es zunächst, dass es weniger darum geht, eine fest gefügte Identität »als Gehörlose«, »als Schwerhörige« oder »als CI-Träger« etc. herauszubilden. Vielmehr gilt es, einen Rahmen zu schaffen, sie vorzubereiten, nicht auf einen

einzigem Weg und ein vorgegebenes Modell, sondern auf eine größere Vielfalt und auf Wandelbarkeit und sie dabei zu begleiten. Identitätsarbeit bedeutet wiederkehrendes neues Aushandeln, mit sich und im Umgang mit anderen, mit denen man sich identifizieren kann. Die Identifikation mit Vorbildern geschieht im Entwicklungsverlauf zunehmend in Beziehungen mit Gleichaltrigen.

»Willst du mein(e) Freund(in) sein?« – Gleichaltrigenbeziehungen in den verschiedenen Entwicklungsstufen

Gleichaltrigenbeziehungen beginnen als *Interessensbündnisse*, zunächst über Mütter- bzw. Elterninteressen: Krabbelgruppen und Freundinnen mit Kindern als Treffs zunächst nebeneinander spielender Kinder verändern sich entwicklungsbedingt mit der Fähigkeit zum gemeinsamen Spiel und mischen sich nach den Interessen gut zusammen spielender Kinder neu. Interessensbündnisse finden sich darüber, dass der andere etwas hat, mit dem ich etwas anfangen kann – z. B. Spielzeug, Roller – oder dass er in der Nähe wohnt, gut Fußball spielt. Spätere gemeinsame Themen sind, den Schulalltag zu meistern oder Hobbys zu teilen.

Beziehungen zu Gleichaltrigen bedeuten Akzeptanz und Teilhabe und ermöglichen selbstwerterhöhende oder selbstwertstabilisierende Erfahrungen: »Ich bin wie die anderen, die anderen sind wie ich.« (Das Bedürfnis, zu sein wie die anderen, wird manchmal dadurch erfüllt, das zu haben, was die anderen haben). Sie bilden den Rahmen für die Herausbildung von Werthaltungen, was cool sei, was nicht, und ermöglichen das Einüben von Identitäten: »sein wie ...« In Beziehungen zu Gleichaltrigen werden soziale Rollen erprobt, denn Freunde und Kameraden müssen sich immer wieder bewähren, Familienmitglieder sind unkündbar.

Freundschaften entstehen im Entwicklungsverlauf erst später (siehe auch Klemenz 2003a, Seiffge-Krenke 2006). Mit engen Freunden teilt man etwas, was man mit andern nicht teilt. Solche Freundschaften erfüllen eher Bindungsbedürfnisse.

»Wozu das alles?« – Von Bedürfnissen und ihrer Bedeutung für die psychosoziale Entwicklung

In ressourcenorientierten Ansätzen von Diagnostik und Kindertherapie, wie sie z. B. von Klemenz (2003a) vorgelegt werden, finden sich umfangreiche und fundierte Überlegungen, was Kinder und Jugendliche für eine gelingende psychosoziale Entwicklung brauchen. Hilfreich ist, den Defizitblickwinkel zu verlassen, der zur Betrachtung

hörgeschädigter Kinder in der Regelschule sowieso nicht ausreicht. Sinnvoller scheint es, festzustellen, welche Kompetenzen ein Kind braucht und welche Ressourcen es dazu zur Verfügung hat. Ressourcen werden von *Klemenz* unter dem Aspekt von Bedürfnissen beleuchtet: Ressourcen wofür? *Grawe* (1998) hält folgende vier Grundbedürfnisse für entscheidend bzw. sieht in ihrer Nichtbefriedigung vorrangige Ursachen für psychotherapeutischen Behandlungsbedarf:

1. Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle
2. Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung
3. Bindungsbedürfnis
4. Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz

Was ist darunter im Einzelnen genauer zu verstehen und in wieweit ist es für hörgeschädigte Kinder im Regelkontext von Bedeutung?

1. »Ich hätt's gerne im Griff!« – Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle

Hierunter wird verstanden, über Möglichkeiten und Kompetenzen zu verfügen, um mit sich und seinem Handeln eine vorher selbst bestimmte kontrollierbare Auswirkung zu erleben. Das ermöglicht, eine Situation zu durchschauen, adäquat (re)agieren zu können, sie sozusagen »im Griff« zu haben oder erwarten zu können, sie durch Handeln in den Griff bekommen. Das wird in frühen Interaktionen gelernt: Ein Baby merkt zum Beispiel, dass sein Lächeln bei anderen wiederum Lächeln erzeugt und dass es mit seinem Schreien Stillen hervorruft. Kleine Kinder üben es in Funktionsspielen. Auch bestimmte Verhaltensweisen gegenüber den Eltern erfüllen diesen Zweck (manchmal sogar unerwünschte). Umgekehrt können Misserfolge, Stress, belastende Ereignisse, Schicksalsschläge etc. das Gefühl von Kontrollverlust auslösen, wie zum Beispiel die Diagnose der Hörschädigung oder der Behinderung ihres Kindes bei Eltern zunächst das Gefühl von Kontrollverlust auslöst und es großer Anstrengungen bedarf, sich wieder als handlungskompetent und Gestalter des eigenen Lebens zu erleben (dazu ausführlicher *Hintermair* 2002; *Tsirigotis* 2002, 2004, 2005, 2006). Die Möglichkeiten, sich als handlungskompetent und als »Bestimmer« zu erleben, sind in der Freizeitgestaltung von Kindern heutzutage zunehmend eingeschränkt und beschränken sich allzu oft darauf, sich in Gameboy- und Computerspielen als Ursache von Wirkung zu erleben. Auf die große Bedeutung des Selbstwirksamkeitserlebens für die psychosoziale Entwicklung und Gesundheit komme ich weiter unten noch einmal ausführlicher zurück.

2. »Was tut mir gut?« – Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung

Bei diesem Grundbedürfnis geht es um positive affektive Kognitionen und darum, eine Balance zwischen Lust und

Unlust zu finden und positive Erfahrungen zu machen. Ein positives emotionales Erleben geschieht z. B. im Spielen durch Funktionslust im Umgang mit Spielzeug, durch Wiederholungen etc. Positives emotionales Erleben wird auch hervorgerufen durch Träumen, Phantasie und das Vorstellen unerfüllbarer Wünsche – Ich wär' jetzt Prinzessin, Kranführer, Astronaut ... – oder bei Jugendlichen durch Kick-Erlebnisse, Action und riskante Sportarten. In solchen Situationen werden auch negative emotionale Erfahrungen und Frusterlebnisse ausagiert. Dadurch können Flow-Effekte hervorgerufen werden, das heißt, dass alles um sich herum vergessen wird. Ebenso sind positive emotionale Erlebnisse wichtig für die intrinsische Motivation und nach neuropsychologischen Erkenntnissen für das Lernen überhaupt.

3. »Wo ist mein sicherer Hafen?« – Bindungsbedürfnis

Sichere Bindungen bedeuten Trost, Schutz und Fürsorge. Sie werden zunächst erfahren in

- Elternbeziehungen, später in
- Freundschaftsbeziehungen, und nicht zuletzt im weiteren Leben in
- Partnerschaftsbeziehungen.

Über die Bedeutung der Bindungsentwicklung und des sicheren Gebundenseins für die psychische Entwicklung und Gesundheit des Menschen gibt es vielfältige Forschung und zahlreiche Literatur (z. B. *Suess* 2001; *Schleiffer* 2001, für den Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik umfassend *Hintermair* 2005b). Sie weisen darauf hin, dass es wichtig ist, hier stärker auf die Bindungsentwicklung zu achten (und die Frage des Kommunikationsmittels den Blick auf die Bindungsentwicklung nicht verstellen zu lassen). Das ist ein eigenes Thema, auf dessen breitere Darstellung ich hier verzichte. Weiter unten komme ich noch einmal auf die Thematik der Gleichaltrigen- und Freundschaftsbeziehungen zu sprechen.

4. »Ich bin o.k. und die anderen mögen mich« – Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz

Es erscheint einleuchtend, dass es ein Grundbedürfnis des Menschen ist, ein positives Bild von sich selbst haben. Dazu gehört auch, bei anderen beliebt zu sein und von ihnen anerkannt zu werden. Für ein hörgeschädigtes Kind unter Hörenden ist Akzeptanz für den Selbstwertschutz ein entscheidendes Merkmal. Soziale Anerkennung und das Bedürfnis zu »sein wie die Anderen« stehen bei hörgeschädigten Kindern im Regelkontext täglich aufs Neue auf dem Prüfstein. Es heißt auch, ohne Förderschullehrerin, die für mich kommt, ohne FM-Anlage, die mir den Lehrer oder die Lehrerin in ständiger Präsenz direkt ins Ohr überträgt (big brother is speaking to you), ohne Sonderstatus zu sein und: verstehen zu wollen und mitzubekommen, »was abgeht«. Hierzu liefert *Gänger* (2004) eindrucksvolle Beispiele aus der Sicht einer hörgeschädigten Jugendlichen.

Hörgeschädigte Kinder, die den Weg in die Regelschule einschlagen, haben in den meisten Fällen eine Geschichte von Förderung und ermutigenden therapeutischen Erwachsenkontakten erlebt und mehr Zeit als andere Kinder mit Erwachsenen verbracht. So schön und spielerisch das auch gewesen sein mag, sie sind dadurch zuwendungsgewohnt und erprobte Gestalter von Beziehungen zu Erwachsenen. Das muss sie bei Gleichaltrigen nicht besonders beliebt machen. »Anders sein dürfen« heißt auch: Hier in diesem Kreis kann ich so sein wie ich bin. Und ich kann das affektiv erleben.

»Ich bin die Ursache« – vertiefende Betrachtungen zur Selbstwirksamkeit

Das Bedürfnis, sich als handlungskompetent und selbstwirksam zu erleben, soll hier wegen seiner Bedeutung für die psychosoziale Entwicklung und wegen seiner Relevanz für den Kontext Schule vertieft werden. Neuere Forschungsergebnisse zur kulturellen Orientierung und zur Lebenszufriedenheit weisen darauf hin, »dass Menschen, die über einen gesunden Lebensoptimismus und ein ausgeprägtes Maß an erlebter Selbstwirksamkeit verfügen, sehr gute Voraussetzungen mitbringen, psychisch stabil zu werden und ein zufrieden stellendes Leben zu führen.« (Hintermair 2006a, S. 89). Die Daten legen den Schluss nahe, dass Hörgeschädigte, die eine Regelschule besucht haben, hier mehr Möglichkeiten an die Hand bekommen müssen, sich als selbstwirksam zu erleben und im Besitz der Fähigkeit zu sein, ihr Leben in den Griff zu bekommen.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden im Lebensverlauf durch die kontinuierliche Integration von Informationen aus vier unterschiedlichen Quellen aufgebaut (siehe Klemenz 2003b):

1. Selbstwirksamkeitsinformationen durch eigene Handlungserfolge, die als Fähigkeitsindikatoren dienen können;
2. Selbstwirksamkeitsinformationen durch stellvertretende Erfahrungen aus dem sozialen Vergleich mit anderen;
3. Selbstwirksamkeitsinformationen durch überzeugende verbale Rückmeldungen signifikanter Anderer über eigene Kompetenzen;
4. Selbstwirksamkeitsinformation durch physiologische und affektive Zustände.

1. »Das hab ich gemacht« – Selbstwirksamkeitsinformationen durch eigene Handlungserfolge, die als Fähigkeitsindikatoren dienen können

Hier kommt es auf das Selbsterleben des Kindes an und auf die Möglichkeit, seinen Erfolg auf eigene Handlungen zurückzuführen. Lohnend ist hier der Blick darauf,

- in welchen Bereichen ein Kind eher Handlungserfolge erlebt: Sport, Sprache, Mathematik, Sozialkontakte ...

Gerade ein hörgeschädigtes Kind, das im Bereich von Sprache und Kommunikation in der Regelschule unter Umständen immer wieder seine Grenzen erlebt, muss sich in anderen Bereichen als erfolgreich erleben können.

- wie im Unterricht Möglichkeiten gegeben sind, eigene Handlungserfolge zu erleben.
- wie außerhalb des Unterrichts Möglichkeiten gegeben sind, eigene Handlungserfolge zu erleben, und
- wie bzw. ob sich die Möglichkeiten für Handlungserfolge alters- bzw. entwicklungsadäquat verändern.

Wichtig, vielleicht auch entlastend mag hier die Erkenntnis sein, dass nach wiederholten Erfolgen stark entwickelte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durch vereinzelte Misserfolge oder Rückschläge nicht berührt werden (»Ausrutscher«), ebenso wie Leistungsmisserfolge aufgrund ungünstiger Durchführungsbedingungen nicht zur Herabsetzung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen führen, d. h. wenn eine Schülerin ein Diktat verhasst hat, weil die FM-Anlage kaputt war, muss das nicht das nicht zu lang andauernden Einbußen führen, wenn sich unter »normalen« Bedingungen der Erfolg wieder einstellt. Allerdings gilt es umgekehrt auch zu beachten: Die Bewältigung leichter Aufgaben hat im Gegensatz zur eigenständigen Lösung schwieriger Aufgaben keinen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Das könnte die Vermutung nahe legen, dass die Lösung eines ständig extra erstellten differenzierten Arbeitsblattes vielleicht genauso wenig Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nährt wie der Frust, die Arbeitsblätter der anderen nicht lösen zu können. Das gleiche gilt für Leistungserfolge, die durch externe Unterstützung zustande kommen. Für die Praxis heißt das, dass neben den Bereichen, in denen sich für einen hörgeschädigten Schüler im Regelkontext keine Möglichkeiten finden lassen, Selbstwirksamkeitserwartungen aufzubauen, zumindest andere Bereiche hinzukommen sollten, in denen dies möglich ist.

2. »Das kann ich auch!« – Selbstwirksamkeitsinformationen durch stellvertretende Erfahrungen aus dem sozialen Vergleich mit anderen

- Mit wem vergleicht sich der Schüler?
- In welchen Bereichen vergleicht sich der Schüler mit anderen?
- Wie gleichen sich die unterschiedlichen Bereiche aus? (Wichtige Frage bei einem hörgeschädigten Kind im Regelkontext)
- Wie sind im Unterricht Situationen gestaltet, in denen sich der Schüler vergleicht?
- Wie außerhalb des Unterrichts?
- Wie außerhalb der Schule, in Freizeit, Familie etc?

Selbstwirksamkeitsinformationen lassen sich vornehmlich aus der Beobachtung von erfolgreich handelnden Modellpersonen ableiten, zu denen eine gewisse Ähnlichkeit besteht. Das ist von hoher Bedeutung, da der ständige

Vergleich mit Personen außerhalb des eigenen Rahmens und der eigenen Möglichkeiten andauernde Frustrationen beschert und sozusagen eine »Anleitung zum Unglücklichsein« (im Sinne *Watzlawicks* 1983) bedeutet.

3. »Gut gemacht!« – Selbstwirksamkeitsinformationen durch überzeugende verbale Rückmeldungen signifikanter Anderer über eigene Kompetenzen

Lehrer, Eltern und Freunde sind in diesem Sinne signifikante Andere. Dabei gilt es folgendes zu bedenken:

- »Das müssen wir aber noch mal üben!« »Das kannst Du aber besser!« Im Alltagsleben fokussieren Urteile über Fortschritte der Anforderungsbewältigung üblicherweise auf das bisher noch nicht Geschaffte.
- »Da hast du ja viel geschafft!« Der Fokus auf dem bereits Erreichten erhöht Selbstwirksamkeitserleben und Bewältigung.
- Kommt die Einschätzung dem selbst Eingeschätzten nahe?

Letzteres gibt uns Hinweise darauf, dass ermutigendes »Hochloben« also weniger für den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen nützt, wenn es nicht die eigene Sicht des Gelobten trifft. Vermutlich ist die Ermutigung dann sinnvoll, wenn zugleich andere Möglichkeiten des Aufbaus bestehen, wie z. B. unter 1. genannte Erfolge durch eigene Tätigkeiten. Eine weitere wichtige Frage ist, welche »Rückmeldekultur« Eltern oder Lehrer bevorzugen.

4. »Ich war heute gar nicht aufgeregt« – Selbstwirksamkeitsinformation durch physiologische und affektive Zustände

Die Interpretation einer spezifischen gefühlsmäßigen Erregung, wie zum Beispiel aufgeregte körperliche Aktivität bei einer Klassenarbeit, ist von kognitiven Bewertungsprozessen abhängig. Wurde bisher erfahren, dass Aufregung und aktives Hantieren eher bei Misserfolgen auftritt, erfolgt eine andere Bewertung als wenn die Aktivität als Könnenserwartung interpretiert wird. Die Bewertung gefühlsmäßiger Erregungen ist in diesem Fall von bereits bestehenden Selbstwirksamkeitserwartungen abhängig. Körperliches Aktivierungsniveau während einer Klassenarbeit kann also in Abhängigkeit von bestehenden Selbstwirksamkeitserwartungen als Scheitern oder Erfolg gedeutet werden.

Den Umständen zum Trotz – Resilienz und protektive Faktoren

Bei der Thematisierung der Erfordernisse für eine gute psychosoziale Entwicklung von hörgeschädigten Kindern liegt der Blick allzu leicht auf den Hemmnissen und Schwierigkeiten. Auch der Fokus der Forschung liegt auf

erschwerenden Faktoren für die psychosoziale Entwicklung Hörgeschädigter (Überblick dazu bei *Hintermair* 2005b). Hier könnte ein Blick auf Resilienzforschung und auf protektive, d. h. schützende Faktoren hilfreich sein (siehe auch *Opp et al.* 1999; *Seiffge-Krenke* 2006, für Hörgeschädigte ausführlicher Überblick unter Ressourcenperspektive *Frey-Piesch* 2005). Zur Schaffung positiver Unterstützungsmöglichkeiten für hörgeschädigte Kinder in der Regelschule ist es wichtig, Hörschädigung und den Kontext einer hörenden Umwelt nicht als Risikolage aufzufassen, sondern protektive Faktoren zu nutzen. Dazu gehören neben personalen Ressourcen des Kindes wie Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auch vor allem soziale Ressourcen wie Unterstützung durch Familie und Geschwister ebenso wie Freundschaftsbeziehungen, wohlwollende Lehrer und Schulerfolge.

»Was tun?« – Wie Eltern und Lehrer unterstützen können

Welche Erfordernisse und welche Möglichkeiten ergeben sich für Eltern und Lehrer, dieses Identitätsprojekt zu begleiten, zu unterstützen und Orientierung zu geben? Angesichts der oben skizzierten Bedeutung für Identitätsarbeit und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wird deutlich, welche wichtige Rolle die Schule als Erfahrungsraum und Rahmen für beide hat. Es gilt nun, diese Überlegungen unter einer auf die Erweiterung von Möglichkeiten und die Entwicklung und Unterstützung von Stärken gerichteten Perspektive zu betrachten. Unter diesem Blickwinkel ist die Frage zu stellen, wie Eltern und Lehrer auf ihre Art die Entwicklung unterstützen und dabei so miteinander kooperieren können, dass sich ihre unterschiedlichen Perspektiven, Rollen, Aufgaben und Möglichkeiten ergänzen und sie sich nicht gegenseitig aushebeln. Ich beginne zunächst mit den Unterstützungsmöglichkeiten im Rahmen von

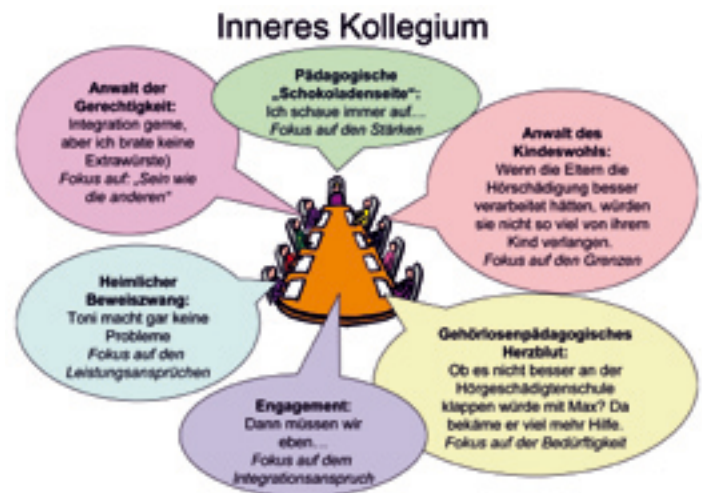


Abb. 1: Inneres Kollegium

Schule und Unterricht und bei den Lehrern. Dabei unterscheide ich nicht zwischen den Lehrern der Regelschule und den sonderpädagogischen Förder- oder Kooperationslehrern. Auch zwischen ihnen kommt es darauf an, dass sich Blickwinkel ergänzen und Meinungen ausgetauscht werden.

»Was halte ich eigentlich von ...« – Die eigene Haltung klären

Die eigene innere Haltung der Lehrer bestimmt entscheidend mit, wie ein Kind sich in der Klasse und im Unterricht erlebt und wie der Rahmen gestaltet ist, in dem es Selbstwirksamkeitserfahrungen machen kann. Die eigene Haltung muss nicht immer schlüssig und aus einem Guss sein, sie kann unterschiedliche Positionen in sich vereinen, die zu klären und gegeneinander abzuwägen sind (siehe Abbildung 1).

In der Konsequenz dienen folgende Fragen zur Selbstklärung:

Welche Haltung habe ich zur Heterogenität?

- Wie finde ich, dass meine Klasse so unterschiedlich ist?
- Wie gehe ich damit um?
- Wer unterstützt mich dabei?
- Ist es in unserer Schule erlaubt, anders zu sein?

Zu den besonderen Bedürfnissen des hörgeschädigten Kindes:

- Wie viel anders darf es sein?
- Wie viel Unterstützung braucht es von mir?
- Wie viel kann ich ihm geben?

Worauf richte ich vorzugsweise meinen Blick?

- Auf das »normale« Umgehen, auf Gerechtigkeit und Gleichheit?
- Auf die Bedürftigkeit?
- Was sind meine pädagogischen Stärken in dieser Situation?

»Was spielt sich hier ab?« – Schule ist mehr als Klassenraum

Schule ist im oben genannten Sinne ein Raum, in dem Kinder und Jugendliche Vorbilder und Modelle für ihre Identitätsarbeit finden und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entwickeln können. Sie bietet Raum für Erfahrungen mit Gleichaltrigen und Erprobung und Probedeln im Umgang mit Frust, Erfolg und mit sich selbst. Für

ein hörgeschädigtes Kind geschieht das alles in einem Kontext, der geprägt ist von Anforderungen und dem Druck, verstehen zu müssen.

Für Lehrer ergeben sich daraus folgende Fragen:

- Wie organisiere ich als Lehrer diesen Raum für meine Schüler?
- Wie ist der Raum außerhalb des Unterrichts organisiert?
- Wie können meine Schüler Selbstwirksamkeitserwartungen aufbauen?

Aus der Sicht des Schülers ergibt sich ein anderes Bild:



Abb. 2: Akzeptanz und Selbstwertschutz

»Ich sehe was« – Beobachten und mehr

Welche professionellen Möglichkeiten von Beobachtung und Diagnostik stehen zur Verfügung, wenn sich Verdachtsmomente vertiefen, dass die gegebenen Unterstützung nicht ausreicht oder wenn zu fragen ist, in welchem Bereich Unterstützungs- und Förderbedarf besteht? Für weitergehende und vertiefende Beobachtungen steht mit der deutschen Version des *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ-D) ein Screening-Verfahren zur Verfügung, das bereits an Schülern einer Hörgeschädigten-schule erprobt wurde (Hintermair 2006b,c). Es bietet die Möglichkeit, mit Eltern- und Lehrerfragebögen sowie ab elf Jahren auch Selbstfragebögen zu fünf Entwicklungsbereichen sozial-emotionale Probleme und Stärken zu erfassen, auszuwerten und Unterstützungsbereiche zu erkennen.

»Mit der Einschulung abgemeldet?« – Wie die Eltern ihr hörgeschädigtes Kind in der Regelschule in seiner Entwicklung unterstützen können

Für die Eltern ist die Einschulung ihres Kindes in eine Regelschule ein einschneidendes Ereignis, auf das sie lange hingearbeitet haben. Mit der Einschulung verändert sich ihre Rolle. Lange Zeit waren sie für ihr Kind Manager und Mittelpunkt, Welterklärer, Sprachförderer und -tester, Hörgeräteeinsetzer, Forschungsassistenten, Entwicklungsbeobachter und -helfer, Dolmetscher, Verteidiger, Kinderklärer, Sprachrohre, verlängerte Ohren, Förderkoordinatoren und Therapiemanager, Chauffeure ...

In der Regelschulzeit verändert sich diese Rolle: Gebrauchsanweisungsfachleute in Sachen Hörschaden, Werbefachleute für ihr Kind, Dolmetscherin, Qualitätsbeauftragte für Hausaufgaben, Auffangbecken für unerklärten Frust, Gefühlssensoren ...

In der Pubertät bleiben noch übrig: Auffangbecken für unerklärten Frust, Coachs in unterschiedlichen Bewältigungsphasen, Mutmacher, Manager und trotz aller Abgrenzung: Heimat, sicherer Boden/Hafen.

Immer wieder kommt es dazu, dass sie sich mit diesen veränderten Rollen auseinandersetzen und sich von der Idee verabschieden müssen, der einmal eingeschlagene Weg sei gut geebnet. Entweder-oder-Haltungen müssen zu Sowohl-als-auch-Haltungen verändert werden. Und sie sind ständig mit der Frage konfrontiert, welche Haltung sie zum Anderssein ihres Kindes einnehmen, und wo sie selbst auf der Gratwanderung zwischen Normalität und besonderen Bedürfnissen Halt finden.

»Wie halten wir uns denn gerade?« – Wie es Eltern von hörgeschädigten Kindern in der Regelschule geht

Eltern haben oft das Gefühl, immer wieder beweisen zu müssen, dass ihre Kinder mit hörenden Kindern mithalten können bzw. erklären zu müssen, wieso sie mit etwas nicht oder wie sie besser klarkommen könnten. Sie sind es gewohnt, Beipackzettel zu schreiben.² Was spüren Kinder, deren Eltern immer wieder etwas beweisen müssen? Müssen diese Kinder auch immer wieder beweisen? Wem, was? Sich, den anderen, ihre Fähigkeiten? Wie können Eltern aufmerksam sein dafür? Können Kinder mit ihren Problemen bei den Eltern landen, ohne das Gefühl zu haben, Ursache für deren Traurigkeit oder Probleme zu

² Den treffenden Ausdruck lieferte Anja Wäßle auf dem Fachtag, die das Erfordernis einer Kooperationslehrerin beschreibt, ausführliche »Beipackzettel« für Regelschullehrer zu erstellen.

sein? Können Eltern bei Lehrern Verständnis und Unterstützung finden, ohne immer wieder das Gefühl zu haben, als »überbehütend«, »unrealistisch«, »kann nicht loslassen« etc. betrachtet zu werden? Hier gibt es mehr Fragen als Antworten und mehr die Aufforderung, mit diesen konkreten Eltern ins Gespräch zu kommen als vorgefertigte Erklärungsfolien über kommunikative Schwierigkeiten zu legen. Auch Eltern tun gut daran, ihre eigene Haltung zu klären:

Die eigene Haltung klären

zum anders Sein:

- Wann habe ich mich selbst damit auseinandergesetzt, anders zu sein als die anderen? Biowiese statt Gärten wie die Nachbarn ...
- Wer hat mich dabei unterstützt?
- War es in unserer Familie erlaubt, anders zu sein?

zum anders Sein meines Kindes:

- Wie viel anders darf es sein?
- Wann denke ich daran, wann gar nicht? Wann kommt es wieder hoch?
- Was mache ich dann?
- Was hilft mir dann?
- Mit wem kann ich darüber sprechen?

Im Hinblick auf Akzeptanz und Selbstwertschutz haben Eltern und Lehrer ähnliche Aufgaben, wie aus Abbildung 3 ersichtlich ist.



Abb. 3: Dem Kind ein gutes Gefühl geben

An einem Strang ziehen – einzelne gemeinsame Aufgaben

In Kooperation oder in Ergänzung können Eltern, Hörgeschädigtenlehrer und Regelschullehrer gleichermaßen

- *Beziehungen zu Gleichaltrigen fördern,*
- *Freundschaften fördern,*
- *Beziehungen zu »Gleichen« (d. h. Hörgeschädigten) fördern.*

Zu Letzterem und der Frage der Kontaktmöglichkeiten zu anderen Hörgeschädigten: Es lohnt sich auch hier, noch einmal einen Blick auf Forschungsdaten zu werfen, die dazu anregen, dass »den Schulen als zentraler Auftrag die psychische Stärkung des Individuums jenseits methodischer (Gebärdensprache/Lautsprache) und schulorganisatorischer (Förderschule/Integrative Beschulung) Aspekte zu wachsen würde und dabei die Optionen unterschiedlicher kultureller Zuordnungen als Optionsräume anzubieten, zu gestalten und intensiv kennen zu lernen sind.« (*Hintermair 2006a*, S. 27). Es geht nicht darum, in eine Richtung oder zwei Richtungen zu steuern, sondern beizusteuern (*Loth 1998*) und einen Rahmen anzubieten, in dem Wahlmöglichkeiten geschaffen werden und Austauschmöglichkeiten verfügbar sind. Über ihren Nutzung und ihre (langfristige) Wirkung entscheiden die Hörgeschädigten selbst.

Dazu ist es an vielen Einrichtungen üblich, Nachmittage/Samstage/Aktionstage für hörgeschädigte Regelschulkinder zu organisieren oder Wochenenden für Familien. Dabei kommt es darauf an, dass gemeinsame Aktionen und Erfahrungen geteilt werden können und dass das Angebot immer wieder gemacht wird, andere Hörgeschädigte zu treffen. Ob der Hörschaden und sein Umgehen damit mit den anderen thematisiert wird, hängt vom Alter, von der Häufigkeit und Vertrautheit des Umgangs miteinander und vom jeweiligen Kind/Jugendlichen ab. Ein eindrucksvolles Beispiel, wie gemeinsame Selbstwirksamkeitserfahrungen an der Kletterwand und die Selbstthematisierung der Hörschädigung auf einem Wochenende integriert werden können, liefert *Utta Schäfer (2002)*.

- *Durch die »Härten des Lebens« begleiten/führen/leiten/coachen*

Es ist oft schwer für Eltern oder engagierte Lehrer, zu ertragen, dass sich weder gutes Befinden noch gelingende soziale Kontakte einseitig steuern lassen. Diese systemische Erkenntnis (weitergehend *Loth 2005*, *Loth und von Schlippe 2004*) weist darauf hin, dass wir auf das Geschehen nicht unmittelbar Einfluss nehmen, sondern nur einen Rahmen bestimmen können, in dem die Voraussetzungen für gute Erfahrungen angelegt sind und sich schlechte Erfahrungen verarbeiten, besprechen, trösten lassen. »Die lassen mich nicht mitspielen!«, »Ich habe nichts verstan-

den!«, »Reden die über mich?«, »Ich möchte sein wie die anderen!« sind Schwierigkeiten und Ambivalenzen, die weder Eltern noch Lehrer abnehmen oder ersparen können, die ausgehalten werden müssen, und der ertragende Umgang damit muss gelernt werden.

- *Selbstbewusstsein stärken*

Dazu gehört die Vermittlung der Erkenntnis, dass Unterschiede zwischen Menschen normal sind, ebenso wie es normal ist, dass sich eine Person in einem anderen Kontext anders wahrnimmt: »Manchmal merke ich, dass ich anders bin als die anderen. Und manchmal bin ich genauso!«. Außerdem gehört dazu, die Stärken und das Können zu betonen – »Dafür kann ich andere Sachen gut« – sowie Individualität und Geschmack zu fördern (rote Socken anziehen zu dürfen).

- *Beobachten und offen bleiben*

Wie erkenne ich, wie es (m)einem Kind geht? Wie bin ich mit ihm im Gespräch? Weiß ich, ob es seine Freundschaften befriedigend findet? Wie kann ich beobachten und mich vergewissern,

*ohne mich zu viel einzumischen,
ohne zu sehr zu bedrängen,
ohne zu »glücken«
ohne steuern zu wollen?*

- *Mit Grenzen umgehen*

Wie erkenne ich die Grenzen (m)eines Kindes? Wie kann ich ihm helfen, seine Grenzen zu akzeptieren? Wie kann ich das selbst?

Wie kommen wir zusammen – Kooperation und Kommunikation

Wie sind die Beteiligten: Kind, Eltern, Hörgeschädigtenlehrerin und Regelschullehrerin miteinander im Gespräch? Wie kommen die unterschiedlichen Blickwinkel zusammen?

Hilfreiche Metapher scheint mir hier die von der Gleichberechtigung der Perspektiven zu sein. Jede Sicht hat ihre gleiche Gültigkeit, und es kann gemeinsam darüber verhandelt werden, welche nächsten Schritte gemeinsam gangbar sind.

*Cornelia Tsirigotis
CIR Rheinland (mit RWTH Aachen)
Frühförderung der David-Hirsch-Schule
Vetschauer Str. 16-18
52072 Aachen
E-Mail: tsirigotis@t-online.de*

Literatur

- Bandura A* (1997) *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Freeman: New York
- Frey-Piesch U* (2005) Einfluss der Resilienzforschung auf die Arbeit mit hörgeschädigten Kindern und ihren Eltern. Diplomarbeit, Universität Köln
- Gänger E* (2004) *Soundcheck*. Roman. dtv-junior: München
- Grawe K* (1998) *Psychologische Therapie*. Hogrefe: Göttingen
- Hintermair M* (1998) *Identität im Kontext von Hörschädigung*. Median-Verlag: Heidelberg
- Hintermair M* (2002) Kohärenzgefühl und Behinderungsverarbeitung. Eine empirische Studie zum Belastungs-Bewältigungserleben von Eltern hörgeschädigter Kinder. Median-Verlag: Heidelberg
- Hintermair M* (2003) Identitätsprozesse von (hörgeschädigten) Kindern in der frühen Kindheit. *Hörgeschädigte Kinder – Erwachsene Hörgeschädigte* 40: 5–9
- Hintermair M* (2005a) Identitätsarbeit hörgeschädigter Menschen als individuelle Konstruktions- und Veränderungsleistung im Kontext sozialer Anerkennung, personaler Stärkung und kultureller Zuordnungsoptionen. *Hörgeschädigtenpädagogik* 59: 196–202
- Hintermair M* (2005b) Familie, kindliche Entwicklung und Hörschädigung. Theoretische und empirische Analysen. Universitätsverlag Winter: Heidelberg
- Hintermair M* (2006a) Identität(en) und psychisches Wohlbefinden hörgeschädigter Menschen im Kontext kultureller Zuordnungen und personaler Ressourcen. Forschungsbericht, Pädagogische Hochschule Heidelberg
- Hintermair M* (2006b) 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* (2006c) Sozial-emotionale Probleme hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher an einer sozialen Brennpunktschule – Daten zur Prävalenz im Lehrerurteil. *Hörgeschädigte Kinder – Erwachsene Hörgeschädigte* 43 (in Vorbereitung)
- Keupp H* (1998²) Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: *Keupp H, Höfer R* (Hrsg.) *Identitätsarbeit heute*. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Suhrkamp: Frankfurt: S. 11–39
- Keupp H* (2002) Identitätsarbeit als Lebenskunst – Eine Perspektive für die Psychosoziale Beratung. In: *Nestmann, F, Engel, F.* (Hrsg.) *Die Zukunft der Beratung*. DGVT-Verlag: Tübingen: 51–78
- Klemenz B* (2003a) Ressourcenorientierte Diagnostik und Intervention bei Kindern und Jugendlichen. DGVT-Verlag: Tübingen
- Klemenz B* (2003b) Zur Entwicklung und Stärkung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in ressourcenorientierten Kinder- und Jugendlichentherapien. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis* 35 (3): 581–589
- Loth W* (1998) Auf den Spuren hilfreicher Veränderungen. Das Entwickeln klinischer Kontrakte. Verlag modernes lernen: Dortmund
- Loth W* (2005) »Einiges könnte ganz schön anders sein« – Systemische Grundlagen für das Klären von Aufträgen. In: *Schindler H, von Schlippe A* (Hrsg.) (2005) *Anwendungsfelder systemischer Praxis*. Ein Handbuch. Borgmann-Verlag: Dortmund, S. 25–54
- Loth W, von Schlippe A* (2004) Die therapeutische Beziehung aus systemischer Sicht. *Psychotherapie im Dialog* 5: 341–347
- Opp G, Fingerle M, Freytag A* (Hrsg.) (1999) *Was Kinder stärkt*. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. Ernst-Reinhard-Verlag: München
- Schäfer U* (2002) »Ich bin doch nicht blödhörig« – ein Wochenende mit integriert beschulten Hörgeschädigten. *Hörgeschädigtenpädagogik* 56 (6): 271–275
- Schleiffer R* (2001) *Der heimliche Wunsch nach Nähe*. Bindungstheorie und Heimerziehung. Votum-Verlag: Münster
- Seiffge-Krenke I* (2006) Kindliche Entwicklung: Wissenswertes für Psychotherapeuten. *Psychotherapie im Dialog* 7 (1): 3–8
- Suess G* (2001) Eltern-Kind-Bindung und kommunikative Kompetenzen kleiner Kinder – die Bindungstheorie als Grundlage für ein integratives Interventionskonzept. In: *von Schlippe A, Lösche G, Havellek C* (Hrsg.) *Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung*. Die Chancen des Anfangs. Votum-Verlag: Münster, S. 39–66
- Tsirigotis C* (2002) Die Stärken der anderen nutzen – die Probleme an ihren Platz verweisen. Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten in Gruppen mit Eltern und ihren behinderten Kindern: das Erweitern von Handlungsspielräumen unterstützen! In: *Hargens J, Molter H* (Hrsg.) *Ich – du – wir – und wer sonst noch dazu gehört*. Perspektiven systemischen Arbeitens mit und in Gruppen. Borgmann: Dortmund, S. 55–86.
- Tsirigotis C* (2004) Gruppen mit Eltern behinderter Kinder – Störungswissen und elterliche Kompetenzen als Ressource in der Gruppe nutzen. *Systema* 18 (1): 31–43
- Tsirigotis C* (2005) »Sie hat mir einfach ihr Gehör geschenkt.« Ein Beratungsprozess im Kontext von Hörschädigung und CI-Rehabilitation zwischen Intuition und Selbstorganisation. In: *Hargens J* (Hrsg.) (2005) »... und mir hat geholfen ...« Psychotherapeutische Arbeit – was wirkt? Perspektiven und Geschichten der Beteiligten. Borgmann: Dortmund, S. 99–121
- Tsirigotis C* (2006) »Er/sie hört mich ja nicht« – Stärkung der elterlichen Stimme und Präsenz angesichts von Hörschaden und Behinderung. In: *Tsirigotis C, von Schlippe A, Schweitzer J* (Hrsg.) *Elterncoaching*. Carl-Auer-Systeme Verlag: Heidelberg (im Druck)
- Watzlawick P* (1983) *Anleitung zum Unglücklich-Sein*. Piper-Verlag: München



Cornelia Tsirigotis, geb 1955, ist Hörgeschädigtenpädagogin, systemische Familientherapeutin, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin und systemische Supervisorin (IFW, SG). Sie arbeitet seit 1985 an der David-Hirsch-Schule, Rheinische Förderschule, Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation in Aachen. Seit 2000 ist sie pädagogische Koordinatorin des Cochlear-Implant-Rehabilitationszentrums Rheinland und der Frühförderung für hörgeschädigte Kinder. Weitere Arbeitsschwerpunkte: Redakteurin der familientherapeutischen Zeitschrift Systema, Supervision und Fortbildungen sowie Arbeit mit Familien aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten. Sie arbeitet aktiv in der ACIR (Arbeitsgemeinschaft Cochlear Implant Rehabilitation).