

Ausgabe 03 | 08

Heilpädagogik 3/08 online

Die Fachzeitschrift im Internet

Jürgen Wessel

„Zwischen allen Stühlen“ – Die Rollen von Lehrerinnen und Lehrern im Gemeinsamen Unterricht mit sinnesbeeinträchtigten Schülern

Alexander Wertgen

Schülerzeitungsarbeit an der Schule für Kranke: ein pädagogisches Angebot zur Unterstützung von Prozessen der Krankheitsbewältigung – Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse

Mathias Wenke

Medien und Bildungsprozesse. Phänomenologische und systemtheoretische Ideen

Berichte
Rezensionen
Veranstaltungshinweise

Inhalt

Editorial.....	2
Jürgen Wessel „Zwischen allen Stühlen“ – Die Rollen von Lehrerinnen und Lehrern im Gemeinsamen Unterricht mit sinnesbe- einträchtigten Schülern.....	3
Alexander Wertgen Schülerzeitungsarbeit an der Schule für Kranke: ein päd- agogisches Angebot zur Unterstützung von Prozessen der Krankheitsbewältigung – Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse.....	21
Matthias Wenke Medien und Bildungsprozesse. Phänomenologische und systemtheoretische Ideen.....	55
Rezensionen.....	86
Veranstaltungshinweise.....	100
Hinweise für Autoren.....	111
Leserbriefe und Forum.....	112

Heilpädagogik online 03/ 08
ISSN 1610-613X

Herausgeber und V.i.S.d.P.:

Dr. Sebastian Barsch

Lindenthalgürtel 94
50935 Köln

Tim Bendokat

Südstraße 79
48153 Münster

Markus Brück

Simmererstraße 12
50935 Köln

Erscheinungsweise: 4 mal jährlich

<http://www.heilpaedagogik-online.com>

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

nachdem wir mit der letzten Ausgabe den Schwerpunkt „Verhaltensstörungen“ in den Mittelpunkt gestellt haben, bekommen Sie mit der aktuellen Ausgabe wieder eine Sammlung von thematisch unterschiedlichen Artikeln aus dem Bereich der Sonder- und Heilpädagogik.

Jürgen Wessel analysiert und diskutiert die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern im gemeinsamen Unterricht mit sinnesbeeinträchtigten Schülern. Dabei stützt er sich auf die Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. Er kommt zu wertvollen Schlussfolgerungen für die praktische Arbeit in Schulen.

Alexander Wertgen befasst sich mit den pädagogischen Möglichkeiten der Arbeit mit Schülerzeitungen in Schulen für Kranke. Eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dieser Schulform findet auch in sonderpädagogischen Publikationen nur sehr selten statt, so dass wir uns freuen, Ihnen diesen Aufsatz präsentieren zu können.

Mathias Wenke reflektiert den Wert phänomenologischen und systemtheoretischen Denkens für die Medienerziehung. Er bezieht dabei auch Erkenntnisse aus der Hirnforschung ein.

Darüber hinaus finden Sie natürlich wieder Rezensionen aktueller Veröffentlichungen und einen Veranstaltungskalender.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß bei der Lektüre und einen schönen Sommer,

Sebastian Barsch Tim Bendokat Markus Brück

Jürgen Wessel

„Zwischen allen Stühlen“ – Die Rollen von Lehrerinnen und Lehrern im Gemeinsamen Unterricht mit sinnesbeeinträchtigten Schülern¹

Auf der Grundlage einer qualitativen Untersuchung werden die Rollen und Strategien in der Zusammenarbeit von Lehrern allgemeiner Schulen und Förderschullehrern im Gemeinsamen Unterricht analysiert und diskutiert. Unklare Arbeitsfelder und fehlende Kontrakte, aber auch die spezifischen Einflussfaktoren der Förderschwerpunkte Hören und Kommunikation sowie Sehen bieten Erklärungsansätze für Kooperationskonflikte. Darüber hinaus wird das Konzept der „kompetenten Organisation“ nach BAECKER zur Diskussion herangezogen.

***Schlüsselwörter:* Gemeinsamer Unterricht, Inklusion, Integration, Kooperation, Rolle, Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation, Förderschwerpunkt Sehen, Sinnesbeeinträchtigung**

Based on a qualitative study the roles and strategies of cooperating teachers from general schools and special schools involved in inclusive education are analysed and discussed. Unclear conditions and missing agreements as well as specific conditions in inclusive education with children with disability of sight and hearing are found to have an effect on conflicts among the cooperating teachers. Furthermore, the concept of the „competent organization“ (D. BAECKER) is implemented into the discussion.

***keywords:* inclusive education, cooperation, role, disability of sight and hearing**

Das Anforderungsprofil von Lehrern², die an der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beteiligt sind, ist ebenso vielfältig wie unklar. Die beteiligten Gruppen – Förderschullehrer und Lehrer allgemeiner Schu-

¹ Überarbeitete Fassung eines Vortrags, gehalten auf der Herbsttagung des VBS – AG Integration vom 9.-11.11.2007 in Weilburg/Hessen. Ersterscheinung in: blind sehbehindert (128) 1/2008, 17-24

² Im Folgenden wird jeweils aus Gründen der Lesbarkeit die männliche Form benutzt; natürlich sind immer beide Geschlechter gemeint.

len – lassen sich im Hinblick auf die Integration von Schülern wie auf die Kooperation mit dem jeweiligen Kollegen auf ein Wagnis ein, obwohl die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf eine seit langem gleichwertige Form der Förderung darstellt. Die nachfolgend zu präsentierenden Untersuchungsergebnisse basieren auf einer Studie der Universität zu Köln, im Rahmen derer 59 Förderschullehrer und Lehrer allgemeiner Schulen zu ihren Erfahrungen im Gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation befragt wurden. Mittels problemzentrierter Interviews wurden unter anderem die Kooperationsformen, -erwartungen, -gewinne und -erschwerungen erhoben. Darüber hinaus wurden die Interviews im Hinblick auf die zugrunde liegenden Rollenverständnisse der beteiligten Lehrer analysiert. Die Interviewtranskripte wurden mit Hilfe des qualitativen Verfahrens der Grounded Theory (GLASER/STRAUSS 1998) ausgewertet. Die Untersuchung fand in Nordrhein-Westfalen statt; folglich spiegeln sich hier die organisatorischen Rahmenbedingungen des Landes wider: Der Gemeinsame Unterricht mit sinnesbeeinträchtigten Schülern findet in der Regel als Einzelintegration statt. Ein Förderschullehrer wird für die Förderung für ca. zwei Wochenstunden an die jeweilige allgemeine Schule abgeordnet. Lediglich in Ausnahmefällen werden mehrere Schüler in den Förderschwerpunkten Hören und Kommunikation oder Sehen an einer Schule gefördert.

Wegen der strukturellen Ähnlichkeiten in der Förderung von hörgeschädigten und sehbehinderten bzw. blinden Kindern und Jugendlichen im Gemeinsamen Unterricht (GU) werden die Untersuchungsergebnisse hier auf den Förderschwerpunkt Sehen übertragen, ohne dass hierfür eigene empirische Daten vorliegen. Viele Gespräche und Diskussionen mit beteiligten Kollegen aus dem Förder-

schwerpunkt Sehen bestätigen jedoch die Hypothese hoher Übereinstimmungen.

Im Folgenden werden einige Ergebnisse der Studie vorgestellt.

1. Arbeitsfelder im Gemeinsamen Unterricht

Die Tätigkeitsbereiche der beteiligten Förderschullehrer sind mittlerweile hinreichend beschrieben. Für den Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation benennen GATERMANN/GROHNFELDT eine Reihe von Arbeitsbereichen bzw. Kooperationsfeldern, die auf die Arbeit in anderen Förderschwerpunkten übertragbar sind:

- Schüler (Beratung, Förderung, Förderdiagnostik, Unterricht u.a.)
- allgemeinbildende Schule (Hospitationen, Konferenzen, Elternabende, Beratungen, Teamgespräche, Unterricht, Fortbildungen u.a.)
- Förderschule (Konferenzen, Teamsitzungen, Fortbildungen)
- Eltern (Beratung, Vermittlung, konkrete Hilfestellung u.a.)
- eigene Fortbildung
- Arbeitskreise
- Ärzte/Therapeuten u.a.

(vgl. GATERMANN/GROHNFELDT 2001, 86)

Im System der allgemeinen Schule werden von beiden beteiligten Lehrergruppen Kompetenzen erwartet, die gemeinhin zu den Kernkompetenzen professionell arbeitender Pädagogen gezählt werden, die allerdings im schulischen Alltag vieler Förderschulen nicht zwingend gefordert sind, wie z.B.: Offenheit und Bereitschaft zum Austausch und zur Offenbarung von Persönlichkeit, Stärken und Schwächen; funktionale Gleichwertigkeit der Kooperationspartner, Bereitschaft zur Delegation, Konfliktfähigkeit (vgl. WESSEL 2005a, 16).

Die Auswertung der Interviews in der vorliegenden Untersuchung bestätigte die von GATERMANN und GROHNFELDT beschriebenen Aufgabenfelder; im Bereich der kooperativen Arbeit in der allgemeinbildenden Schule wurden vor allem die Zuschreibungen spezifischer Verantwortungsbereiche für die jeweils beteiligten Kollegen deutlich: Die befragten Förderschullehrer identifizieren sich in der Regel eindeutig mit förderpädagogischen Themen; die befragten Lehrer der allgemeinen Schulen akzeptieren diese Selbstidentifikation weitgehend. Die Verantwortung für die inhaltliche und methodische Gestaltung des Unterrichts liegt in der Regel beim Lehrer der allgemeinen Schule. Die höchste Kooperationsstufe der „Collaboration“ nach dem Modell von MARVIN (1990) wird bei den vorliegenden zeitlichen Einschränkungen nur selten realisiert. Drei Kooperationsstufen werden bevorzugt genutzt:

- „Co-activity“: Förderschullehrer und Klassenlehrer agieren nebeneinander auf der Basis eines geringen Austauschs.
- „Cooperation“: Kooperationspartner entwickeln vorsichtig gemeinsame Zielsetzungen.
- „Coordination“: Kooperationspartner teilen Grundauffassungen und übernehmen abgetrennte Verantwortungsbereiche (vgl. WESSEL 2005a, 59).

Die hohe Varianz der Kooperationsformen in den vielfältigen Kooperationsfällen weist auf Unklarheiten in den Rollenbeschreibungen hin. Die Intensität der Zusammenarbeit scheint von den jeweils vor Ort vorliegenden Kooperationsbedingungen abzuhängen und wird in jedem einzelnen Fall durch agierendes und reagierendes Kooperationsverhalten ausgehandelt.

2. Rollenverständnisse

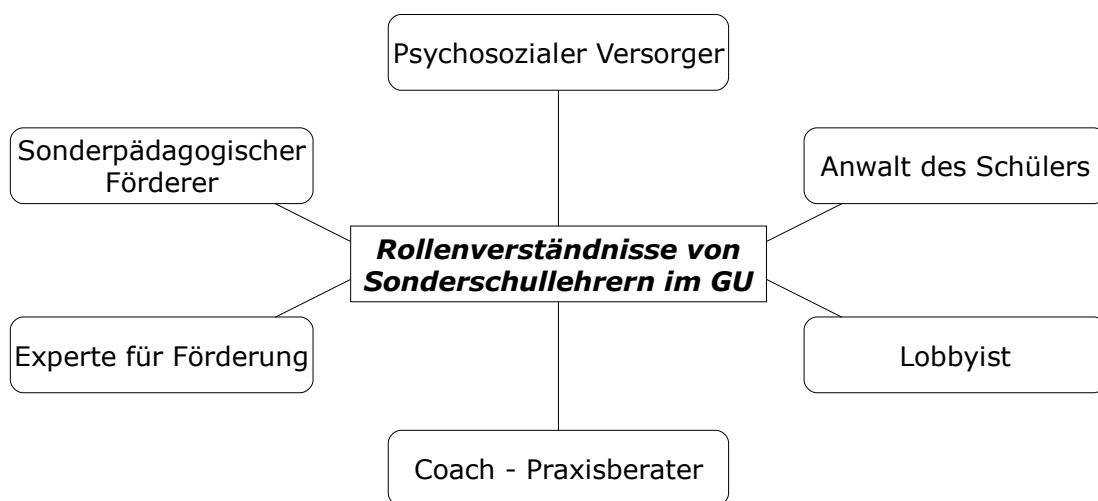
In einem frühen Modell verdeutlicht WOCKEN das Rollendilemma, in dem sich Förderschullehrer im Gemeinsamen Unterricht befinden. Das aus dem Hamburger Schulversuch entwickelte Klassifikationsmodell in einem zweidimensionalen Feld ermöglicht die Zuordnung zur Rolle des Klassenlehrers, des Fachlehrers, des Therapeuten bzw. Nachhilfelehrers und des Privatlehrers, dies jeweils in Abhängigkeit von der Zuordnung zu den erteilten Fächern (respektive Förderbereichen) oder zu den Schülern (vgl. WOCKEN 1996, 373). In den Interviews räumten die befragten Förderschullehrer alle von WOCKEN beschriebenen Rollen ein, z.B.:

- Eine Förderschullehrerin führt regelmäßig Unterrichtsreihen in verschiedenen Fächern mit der gesamten Klasse durch (Klassenlehrer).
- Eine Förderschullehrerin erklärt sich ausschließlich für die Themenbereiche „Lerntechniken“ und „Wahrnehmungsorgane“ zuständig (Fachlehrer).
- Eine Förderschullehrerin führt die Förderung ausschließlich als Einzelförderung mit den Schwerpunkten „Hören und Kommunikation“ durch (Therapeut).
- Ein Förderschullehrer arbeitet auf Hinweis oder im Auftrag des Schülers oder seiner Lehrer an spezifischen Lernproblemen (Nachhilfelehrer).
- Ein Förderschullehrer führt die Förderung im Elternhaus des hörgeschädigten Kindes durch (Privatlehrer).

Auf die Frage nach ihrem Selbstverständnis im Rahmen der Kooperation im Gemeinsamen Unterricht bieten die befragten Förderschullehrer eine Reihe verschiedener Rollenverständnisse an (vgl. Abb. 1). Diese Ergebnisse unterstützen die Einschätzung WOCKENS: „Es ist mithin das ‚Schicksal‘ des Sonderpädagogen, daß

seine Verortung relativ unbestimmt und diffus ist“ (WOCKEN 1996, 375). Und mit Blick auf die Veränderung der Rolle durch das neue Aufgabenfeld Gemeinsamer Unterricht ist zu ergänzen:

„Die Berufsrollen des alten und neuen Sonderpädagogen unterscheiden sich mithin beträchtlich. Der alte Sonderpädagoge ist in seinem Kern ein Klassenlehrer, der neue Sonderpädagoge eher ein pädagogischer Berater, ein therapeutischer Helfer, manchmal nicht einmal mehr ein Lehrer“ (WOCKEN 1998, 30).



(Abbildung 1: Rollenverständnisse von Sonderschullehrern im GU)

Die sechs Rollenmuster lassen sich nochmals in zwei Gruppen differenzieren: Die drei Rollen in der oberen Hälfte der Grafik beziehen sich auf das Selbstverständnis im Integrationsprozess - also mit Fokus auf den Schüler -, die drei Rollen im unteren Teil auf das Selbstverständnis im Kooperationsprozess - also mit Fokus auf die Kollegen und die allgemeine Schule. Mit knappen Worten lassen sich die Rollenverständnisse folgendermaßen beschreiben:

- Als sonderpädagogische Förderer erstellen die beteiligten Förderschullehrer Förderpläne. Sie führen Fördereinheiten auf

der Grundlage einer Förderdiagnostik durch und erarbeiten mit den Schülern Strategien zum erfolgreichen Schulbesuch.

- Als psychosoziale Versorger sind sie den Schülern (und mitunter auch seinen Eltern) Stütze und Haltgeber. Sie stehen als Ansprechpartner in Problemsituationen zur Verfügung und tragen zur psychischen Stabilisierung im Integrationsprozess bei.
- Als Anwalt vertreten sie die Interessen der sinnesbeeinträchtigten Schüler. Sie wachen über deren Schullaufbahn und bemühen sich um Verständnis für den spezifischen Förderbedarf. Mitunter erstreiten sie bei Bedarf die Durchsetzung des Rechts auf Nachteilsausgleich.
- Als Experte für sonderpädagogische Förderung klären sie über sachliche Zusammenhänge auf, informieren Klassen- und Fachlehrer und stehen für Beratungen und Wissenstransfer im Hinblick auf Förderdiagnostik und Förderpädagogik zur Verfügung.
- Als Coach und Praxisberater leiten sie die beteiligten Klassen- und Fachlehrer in deren alltäglichem Handeln an und geben ihnen Feedback. In einigen Kooperationsbeispielen schreiben sich die befragten Sonderpädagogen in dieser Rolle auch eine Bewertungsfunktion zu. Darüber hinaus stehen sie bei besonderen Belastungssituationen für die psychosoziale Versorgung der Kollegen bereit.
- Schließlich sehen sich Sonderschullehrer an allgemeinen Schulen als Lobbyisten mit dem Ziel, den Gemeinsamen Unterricht mit sinnesbeeinträchtigten Schülern voranzutreiben.

In der Auswertung der Interviews wurde überaus deutlich, dass die befragten Förderschullehrer eine hohe Verantwortung für den Integrationsprozess, zum Teil auch für den Kooperationsprozess (vgl.

nachfolgenden Abschnitt), übernehmen. Dies zeigt sich unter anderem in einem hohen Arbeitsengagement, das oftmals über die dienstlich vorgesehen Einsatzzeiten hinausgeht.

Diesen Rollen stehen zwei Rollenverständnisse auf Seiten der Lehrer allgemeiner Schulen gegenüber (vgl. Abb.2):



(Abbildung 2: Rollenverständnisse von Lehrern allgemeiner Schulen)

Im Integrationsprozess verstehen sich die befragten Lehrer der allgemeinen Schulen als Experten für ihr Unterrichtsfach (Fachlehrer) bzw. für die Klassenführung (Klassenlehrer). Hierzu zählen sie vor allem die Vermittlung von Unterrichtsinhalten bzw. die Erziehung der Schüler, die Sorge um das soziale Gefüge der Lerngruppe sowie die Elternarbeit.

In der Kooperation verstehen sie sich insofern als Leitende, als sie den kooperierenden Förderschullehrern eingegrenzte Verantwortungsbereiche und damit eine assistierende Funktion zuweisen. Damit nehmen sie für sich eine Leitlinienkompetenz in Anspruch.

Im Vergleich der vielfältigen Kooperationserfahrungen und -fälle wird deutlich, dass die jeweiligen Rollenzuschreibungen keine überdauernden Phänomene darstellen, sondern den individuellen Bedingungen angepasst werden. Die beteiligten Sonderschullehrer variie-

ren aus taktischen Erwägungen ihr Auftreten an den allgemeinen Schulen. Ferner fällt auf, dass sich einzelne Rollenzuschreibungen zwischen den Lehrergruppen widersprechen, z.B. in den Fällen, in denen beide beteiligten Lehrer einen – nicht selten unbenannten – Leitungsanspruch erheben. Einige der in der Untersuchung belegten Kooperationskonflikte sind darüber erklärbar und nachvollziehbar. Diese und weitere Untersuchungsergebnisse stützen die These, dass die Kooperation im Gemeinsamen Unterricht mit sinnesbeeinträchtigten Schülern durch eine wiederkehrende und anhaltende Rollenunklarheit geprägt ist. In deren Folge werden hohe Anforderungen an die beteiligten Lehrer im Hinblick auf ihre interaktionalen Kompetenzen gestellt.

3. Rollen-Strategie-Muster

Eine Analyse der Strategien (vgl. Abb. 3), die die beteiligten Lehrergruppen in der konkreten Kooperation zur Durchsetzung ihrer Rollenverständnisse einsetzen, verstärkt die oben genannte These.

Rollen-Strategie-Muster	Rolle		Strategie
1	Sonderpäd. Förderer Psychosozialer Versorger Anwalt des Schülers Lobbyist	↔	Aufmerksamkeit erzeugen Eindringen Überzeugen Druck ausüben
2	Experte für Förderung	↔	Anpassen
3	Coach - Praxisberater	↔	Beruhigen

(Abbildung 3: Rollen-Strategie-Muster von Sonderschullehrern im GU)

Von Beginn des Integrations- und Kooperationsprozesses an bemühen sich die beteiligten Förderschullehrer darum, in der allgemeinen Schule wahrgenommen zu werden und die Interessen des sinnesbeeinträchtigten Schülers zu vertreten. Bei vermeintlich anhaltendem Misserfolg erhöhen sie ihre Bemühungen. Dies zeigt sich vor allem in der Intensitätssteigerung innerhalb der Strategien des ersten Rollen-Strategie-Musters (Aufmerksamkeit erzeugen – Eindringen – Überzeugen – Druck ausüben). Dieses Muster weist auf eine hohe Bereitschaft sowie das Bedürfnis nach Gestaltung und Einflussnahme bei der Integration und in der Kooperation hin.

Im zweiten Rollen-Strategie-Muster wird eine grundsätzlich ausgeglichene Beziehungsstruktur deutlich. Als Spezialist für sonderpädagogische Förderung reagiert der Förderschullehrer flexibel auf die Bedingungen der Schule und die Erwartungen der Kooperationspartner.

Als Coach und Praxisberater (Rollen-Strategie-Muster 3) erheben sich die befragten Sonderschullehrer insofern über ihre Kollegen an den allgemeinen Schulen, als sie sie bewerten und ihnen Hinweise zur Optimierung ihres Lehrerverhaltens geben, bisweilen sogar pädagogisch intervenieren. Dieses Phänomen erinnert an ein früheres Untersuchungsergebnis:

„Hier wird die der Kooperation immanente Fließrichtung des Kompetenztransfers (in die Köpfe der Grundschullehrerinnen) sehr deutlich; vor allem ist aber ersichtlich, dass die Sonderpädagoginnen ihren Auftrag einseitig so verstehen, als ob er eine Begleitung oder gar Anleitung der Selbstreflexion und der beruflichen Entwicklungs- und Veränderungsprozesse umfasste.“
(WERNING/URBAN 2003, 185)

Darüber hinaus ist auffällig, dass von den sechs über die Datenanalyse nachgewiesenen Strategien vier überaus initiativ und offensiv

erscheinen. Lediglich die Strategien „Anpassen“ und „Beruhigen“ lassen auf eine reaktive Handlungsweise schließen.

Die nachfolgend vorzustellenden Rollen-Strategie-Muster auf Seiten der beteiligten Kollegen der allgemeinen Schulen können als Reaktionen auf die tendenziell initiativen Aktionsmuster der Förderschullehrer aufgefasst werden (vgl. Abb. 4):

Rollen-Strategie-Muster	Rolle		Strategie
1	Experte für Unterricht und Klassenführung	↔	Abwehren Anpassen
2	Leitung	↔	Beschäftigen

(Abbildung 4: Rollen-Strategie-Muster von Klassen-/Fachlehrern im GU)

Die Analyse der in den Interviews beschriebenen Kooperationsstrategien lässt auf ein defensives und ein offensives Muster schließen. Das erste Rollen-Strategie-Muster stellt eine defensive Reaktion auf die konkret erfahrenen Strategien von kooperierenden Förderschullehrern dar. Als reaktive Strategien wählen die Lehrer allgemeiner Schulen Abwehr (z.B. in der Form, dass einer Förderschullehrerin der Zugang zur Klasse verwehrt wird) oder Anpassung (z.B. in der Form, dass eine Klassenlehrerin sich an den Hinweisen der Förderschullehrerin im Hinblick auf Gewährung des Nachteilsausgleichs orientiert). In den Fällen, in denen Lehrer allgemeiner Schulen prophylaktisch mit Abwehr gegenüber erwarteten Strategien von Förderschullehrern agieren, stellt diese Strategie ein offensives Muster dar.

Das zweite Rollen-Strategie-Muster von Lehrern allgemeiner Schulen spiegelt offenbar deren Bedürfnis nach Mitgestaltung und Selbstbestimmung im Kooperationsprozess wider. Dieses Muster zeigt sich beispielhaft in konkreten Kooperationsbeispielen darin, dass ein Grundschullehrer die Förderschullehrerin bittet, ein Unterrichtsfach mit der gesamten Klasse zu unterrichten, oder dass ein Klassenlehrer der Förderschullehrerin die alleinige Verantwortung für das hörgeschädigte Kind zu übertragen versucht. Neben dem Bedürfnis nach Autonomie wird mit Hilfe dieser Strategie offenbar auch sichergestellt, dass die befürchteten Beobachtungs- und Kontrollsituationen vermieden werden können.

Mit Blick auf die den jeweiligen Kooperationspartnern zugeschriebenen Rollen-Strategie-Muster scheint die Gefahr einer Aktions-Reaktions-Spirale gegeben. Die tendenziell insistierenden Strategien von Förderschullehrern stellen jeweils Variationen des Bemühens dar, Verhaltens- oder sogar Haltungsänderungen auf Seiten der Lehrer der allgemeinen Schulen zu bewirken. Je konsequenter die betroffenen Klassen- und Fachlehrer sich gegen dieses Ansinnen wehren, umso wahrscheinlicher scheint eine Eskalation des Interaktionsgeschehens. WERNING/URBAN verwiesen bereits entsprechend in einer früheren Untersuchung auf die Gefahr der Deformierung des Kooperationsprozesses (vgl. WERNING/URBAN 2003, 185).

Mit Blick auf die Rollenzuschreibungen der beteiligten Lehrer lässt sich feststellen, dass die Kooperationspartner zum Teil mit widersprüchlichen Rollenerwartungen agieren und dass die Gefahr einer Rollenkonfusion hoch erscheint. In der vorliegenden Untersuchung fällt auf, dass die Kooperationspartner in der Regel weder zu Beginn noch im laufenden Kooperationsprozess die gegenseitigen Rollenerwartungen benennen oder Zuständigkeiten vereinbaren. Er-

schwerend kommt hinzu, dass eine dienstrechtlich verbindliche Beschreibung der Verantwortungs- und Tätigkeitsbereiche der Beteiligten nicht vorliegt. Diesbezüglich scheint neben einer dienstrechtlichen Klärung die kooperative Entwicklung von Beziehungsklärungsstrategien vonnöten, in deren Rahmen Erwartungen, Rollenverständnisse, Führungsansprüche und pädagogische Leitvorstellungen offengelegt und verhandelt werden können.

4. Einflussvariablen der Förderschwerpunkte „Hören und Kommunikation“ sowie „Sehen“

Die hier gekennzeichneten Auffälligkeiten im Kooperationsprozess können lediglich im spezifischen Kooperationssetting der integrativen Förderung sinnesbeeinträchtigter Kinder und Jugendlicher nachgewiesen werden. Einige für die genannten Förderschwerpunkte spezifischen Variablen scheinen die Kooperation zu beeinflussen und damit die Gefahr einer Rollenkonfusion zu erhöhen. Hier ist vor allem zu nennen:

- Einzelintegration: Die sinnesbeeinträchtigten Schüler befinden sich an allgemeinen Schulen in einer besonderen Situation. Im Regelfall sind sie die einzigen Schüler der Lerngruppe mit besonderem Förderbedarf. Organisatorische, didaktische und personelle Maßnahmen werden ausschließlich für ihre schulische Integration durchgeführt und enden automatisch mit dem Verlassen der Schule. Eine Grundschule geht damit eine vierjährige Verpflichtung zur Förderung ein, nach Ablauf der Grundschulzeit wird sie möglicherweise nie wieder mit besonderem Förderbedarf konfrontiert. Eine nachhaltige Orientierung an individuellen Förderbedarfen oder eine inklusive Haltung wird dadurch vermutlich nicht erreicht; die Förderung konzentriert sich auf die Person des integrativ beschulten Schülers (und nicht auf die schulische Integration von Kin-

dern mit Förderbedarf im Allgemeinen). Die beschriebenen Rollenkonfusionen im Kooperationsprozess bilden sich im Alltag an der Person des Schülers aus, der damit möglicherweise belastet wird und dessen soziale Integration beeinträchtigt wird.

- Double-bind: Vor allem im Bereich der Sekundarstufe werden für die Schüler die Aspekte von „Normalität“ bzw. „Andersartigkeit“ zum Kriterium sozialer Integration. Schüler mit besonderem Förderbedarf drohen durch ihre besondere Wahrnehmungs- und Lernsituation zu Außenseitern zu werden, zumal die Bereitschaft der Mitschüler zur Berücksichtigung der Wahrnehmungsbedingungen in dieser Schulstufe zurückgeht. Die betreuenden Förderschullehrer repräsentieren dabei die Besonderheit der sinnesbeeinträchtigten Schüler und werden auf dem Schulgrundstück nicht selten von ihnen gemieden. Parallel dazu formulieren Förderschullehrer an die Schüler den Auftrag, auf ihre besonderen Bedürfnisse aufmerksam zu machen. Dieser Auftrag steht oftmals im Widerspruch zum von Klassen- und Fachlehrern formulierten Auftrag, sich so normal wie möglich zu geben und möglichst nicht aufzufallen. An anderer Stelle wurde bereits auf die Gefahr einer Double-bind-Situation in einer Dreier-Beziehung im Sinne WEAKLANDS hingewiesen (vgl. WESSEL 2005c, vgl. WESSEL 2006).

5. Organisationskulturen

Eine Analyse der von den Lehrern der unterschiedlichen Schulen beschriebenen Organisationskulturen (das Netzwerk von Werten, Geschichten, Mythen, Leitbildern und Professionsethiken) lässt auf einige Gemeinsamkeiten, allerdings auch auf deutliche Unterschiede schließen. Die Wahrscheinlichkeit, dass Kooperationskonflikte

entstehen, wächst nicht nur mit der Unklarheit der Rollen, sondern offensichtlich auch mit einem Mangel an Affinität der Organisationskulturen der beteiligten Schulen. Harmonische Kooperationsprozesse werden vor allem in den Kooperationsfällen beschrieben, in denen hohe Übereinstimmungen in den Strukturen und pädagogischen Leitvorstellungen herrschen, so z.B. auffällig oft zwischen Grund-, Haupt- und Förderschulen. Die Affinität zwischen Förderschulen und Gymnasien scheint dagegen eher gering, was vor allem in den unterschiedlichen Einschätzungen zur Wissensvermittlung, zur Leistungs- und Normorientierung und zur Individualisierung von Lernprozessen deutlich wird. Die hier zu beobachtenden Kooperationserschwerungen wurden bereits an anderer Stelle mit der Theorie der Doppelbewegung der Organisation, dem sog. „Witz der Organisation“ (BAECKER 2003, 141) gedeutet, nach der sich eine kompetente Organisation – hier die allgemeine Schule – zunächst aus gutem Grund für das Nicht-Lernen entscheidet (vgl. WESSEL 2005b).

6. Lehrerrollen in einer inklusiven Schule – Eine Skizze

Die Kooperation von Lehrern in einer inklusiven und damit nicht separierenden Schule konnte bislang empirisch nicht ergiebig erfasst werden. Somit ist an dieser Stelle lediglich eine Skizzierung potenzieller Kooperationsformen und Lehrerrollen in einer Schule denkbar, in der es keine Barrieren für Lernen und Teilhabe gibt und die die Vielfalt unterstützt. Hinweise für eine kooperative Kultur innerhalb der Mitarbeiterschaft einer inklusiven Schule sind im Index für Inklusion (vgl. BOBAN/HINZ 2003) auffindbar, so z.B. ein wertschätzender Umgang zwischen allen Mitarbeitern, die Bereitschaft zur Teamarbeit oder die Entwicklung einer gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsphilosophie.

Mit Blick auf die vorliegende Untersuchung erscheint die Entwicklung eines für alle Schulen gemeinsamen Leitbildes und einer gemeinsamen Erziehungsphilosophie notwendig, die Unterschiede, Besonderheiten und Originalitäten bei Schülern wie bei Lehrern begrüßt und fördert. Eine formelle Unterscheidung von schultypenspezifischen Berufsbildern bei Lehrern erscheint hierfür weniger hilfreich als eine inhaltliche Unterscheidung in Form von professionellen Qualifikationsprofilen, die sich gegenseitig ergänzen. Einer inklusiven Schule sollte die Überwindung exklusiver Rollen in Form von Spezialistentum gelingen, ein für eine heterogene Lerngruppe hochgradig kooperierendes Lehrerteam könnte einen Anfang darstellen.

Literatur

- BAECKER, Dirk (2003): Organisation und Management. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- BOBAN, Ines; HINZ, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität
- GATERMANN, Eva; GROHNFELDT, Angelika (2001): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Gemeinsamen Unterricht mit hörgeschädigten Kindern. In: Hörgeschädigtenpädagogik (55) 2, 85-88
- GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern Göttingen Toronto Seattle: Verlag Hans Huber.
- MARVIN, Christine Ann (1990): Problems in School-based Speech-Language Consultation and Collaboration Services: Defining the Terms and Improving the Process. In: RECORD, Wayne A.; WIIG, Elisabeth H. (Eds.): Collaborative Programs in the Schools. Concepts, Models, and Procedures. San Antonio: Harcourt Brace Jovanovich, 37-47
- WERNING, Rolf; URBAN, Michael (unter Mitarbeit von Björn SASSENHAUSEN) (2001): Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht - Auswertung einer Gruppendiskussion mit Sonderpädagoginnen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (52) 178-186

- WESSEL, Jürgen (2005a): Kooperation im Gemeinsamen Unterricht. Die Zusammenarbeit von Lehrern in der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat
- WESSEL, Jürgen (2005b): Kooperation zwischen Sonderschullehrern und Lehrern allgemeiner Schulen - Eine Begegnung kompetenter Organisationen. In: Das gepfefferte Ferkel - Online-Journal für systemisches Denken und Handeln. Online im Internet:
<http://www.ibs-networld.de/ferkel/20/009.htm>
(Zugriff 26.8.2006)
- WESSEL, Jürgen (2005c): Behinderung und Normalität – Sonderpädagogische Förderung hörgeschädigter Schüler im Gemeinsamen Unterricht aus der Perspektive der beteiligten Lehrer. In: JANN, Peter A.; KAUL, Thomas (Hrsg.): Kommunikation und Behinderung. Festschrift zum 80. Geburtstag von Univ.-Prof. Dr. phil. Heribert Jussen. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag, 296-310
- WESSEL, Jürgen (2006): Hörgeschädigte Schüler in Allgemeinen Schulen zwischen Normalität und Andersartigkeit - Double-bind im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (57) 10, 384-391
- WOCKEN, Hans (1996): Zur Aufgabe von Sonderpädagogen in integrativen Klassen - Eine theoretische Skizze. In: Behindertenpädagogik (35) 4, 372-376
- WOCKEN, Hans (1998): Kompetenzen und Ausbildung von Sonderpädagogen. In: Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen e.V. (VBS) (Hrsg.). Sehgeschädigte Kinder in allgemeinen Schulen - heute ein Regelfall? Zeitschrift für das Sehgeschädigten-Bildungswesen. Beilage zu Heft 1/98. Hannover: Verein zur Förderung der Blindenbildung e.V., 20-37

Über den Autor:

Jügen Wessel

Dr. päd., Studienrat im Hochschuldienst an der Universität zu Köln, Arbeitsbereich Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation; Supervisor (DGSv), Lehrender Supervisor (Systemische Gesellschaft)

Kontakt:

E-Mail: juergen.wessel@uni-koeln.de

Zu zitieren als:

WESSEL, Jürgen: „Zwischen allen Stühlen“ – Die Rollen von Lehrerinnen und Lehrern im Gemeinsamen Unterricht mit sinnesbeeinträchtigten Schülern. In: Heilpädagogik online 03/08, 3-20

http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0308.pdf,

Stand: 01.07.2008

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Alexander Wertgen

Schülerzeitungsarbeit an der Schule für Kranke: ein pädagogisches Angebot zur Unterstützung von Prozessen der Krankheitsbewältigung – Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse

Die Mitarbeit an einer Schülerzeitung, insbesondere das Verfassen autobiografisch orientierter und motivierter bzw. selbstanalytischer Texte, ist ein Unterrichtsangebot an der Schule für Kranke, das der erschwerten Lebens- und Lernsituation kranker Schüler gerecht werden kann. Im Rahmen einer Unterrichtsevaluation mittels der qualitativen Inhaltsanalyse, eines Verfahrens der Sozialforschung, sind die Beiträge der Schüler Inhaltskategorien zugeordnet worden, die nachvollziehbar machen, auf welche Weise und in welcher Hinsicht die Schülerzeitungsarbeit als ein pädagogisches Angebot zur Unterstützung von Prozessen der Auseinandersetzung mit einer Krankheit und zu deren Bewältigung beitragen kann.

***Schlüsselwörter:** Schülerzeitung, Schule für Kranke, Unterricht und Pädagogik bei Krankheit, sonderpädagogische Förderung*

Working on a school magazine is an educational offer for students with illness and special needs. Writing about autobiographical issues can be helpful for them to cope with their experiences with affliction and residence in hospital. To evaluate educational practice with these students their articles have been assigned to categories based on qualitative text analysis, a method of empirical social research. The categories show in which manner and in which way working on a school magazine can help them to deal with their life situation in the face of their illness and hospital stay.

***Keywords:** pupil magazine, hospital education service, instruction and education in case of illness, special educational needs*

Einleitende Bemerkungen

Schulen für Kranke stehen bei der Erfüllung ihres Unterrichts- und Erziehungsauftrags vor der Herausforderung, der krankheitsbedingt veränderten Lebens- und Lernsituation psychisch, psychosomatisch und somatisch erkrankter Kinder und Jugendlicher gerecht zu werden. Dabei sehen sie sich teils widersprüchlichen Erwartungen gegenüber, denen sie auf sehr unterschiedliche Weise zu entsprechen versuchen: einer pädagogisch selbstvergessenen, fast schon therapeutischen Arbeit steht als anderes Extrem ein formalistischer Rückzug auf die schulische Aufgabe der Wissensvermittlung mit dem Ziel einer weitgehenden schulischen Reintegration gegenüber. Angesichts der Situation kranker Kinder und Jugendlicher sind beide Haltungen verfehlt. Die „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schüler“ der Kultusministerkonferenz schlagen in Orientierung an den Bedürfnissen kranker Schüler einen vermittelnden Weg ein. Sie erkennen bei Kindern und Jugendlichen, die längerfristig oder chronisch erkrankt sind und die stationär in einem Krankenhaus behandelt werden müssen, einen temporären sonderpädagogischen Förderbedarf und verbinden die Arbeit an schulischen Bildungszielen mit dem Ziel der sonderpädagogischen Förderung durch die Schule für Kranke (vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ ... 1998).

Wie diese Verbindung in der pädagogischen Praxis gelingen kann ohne in die genannten Einseitigkeiten zu verfallen, klärt sich bei einem Blick auf die pädagogische Praxis. In der täglichen pädagogischen Arbeit und aus der Nähe zu kranken Schülern sind an Schulen für Kranke konkrete Formen pädagogischer Hilfe durch Unterricht und Erziehung entstanden. Ein Beispiel dafür ist die Schülerzeitungsarbeit, die an der Alfred-Adler-Schule Düsseldorf inzwischen eine fast zwanzigjährige Tradition hat.

Schülerzeitungsarbeit ist produktorientiert: die Arbeit ist zielgerichtet, viele, wenn auch nicht alle Texte und Bilder sind adressatenorientiert und im Hinblick auf eine spätere Veröffentlichung entstanden. Die Arbeit an der Schülerzeitung ist Teil schulischen Unterrichts; ihrer Organisationsform nach ist sie fächer-, jahrgangs- und schulformübergreifender, prozess- und subjektorientierter Unterricht. Der krankpädagogische Anspruch des Unterrichts steht bei der Arbeit an der Schülerzeitung im Vordergrund. Pädagogik bei Krankheit orientiert sich an der durch die Krankheit bedingten veränderten Lebens- und Lernsituation der Kinder und Jugendlichen. Kranke Kinder und Jugendliche sind auch weiterhin bildungsfähig und erziehungsbedürftig. Krankheit wirkt sich jedoch sowohl auf Bildungs- als auch auf Erziehungsprozesse aus. Der Umgang mit einer Krankheit fordert von Schülern vielfache und oft einschneidende Lern- und Veränderungsprozesse. Für die Lehrer der Schule für Kranke ist die schulische Begleitung kranker Schüler eine pädagogische und didaktische Herausforderung.

Die vorliegende Untersuchung ist im Rahmen einer Unterrichtsevaluation an der Alfred-Adler-Schule, der Städtischen Schule für Kranke in Düsseldorf, im Schuljahr 2007/2008 entstanden (vgl. Wertgen 2008). Einem Überblick über die Schülerzeitungsarbeit an der Alfred-Adler-Schule und einer Darstellung ihrer pädagogischen Ziele folgen methodische Überlegungen zur Evaluation des Unterrichts. Die Ergebnisse dieser Arbeit werden anschließend dargestellt und durch ausgewählte Schülertexte exemplarisch belegt.

Schülerzeitungsarbeit an der Alfred-Adler-Schule: ein Überblick

1991 gaben Schüler der Alfred-Adler-Schule erstmals die Schülerzeitung „Klapse“ als „Zeitung der Schule in der Kinder- und Jugend-

psychiatrie“ heraus. In der „Klapse“ veröffentlichten psychisch und psychosomatisch, in einigen späteren Ausgaben auch somatisch erkrankte Schüler. Die Herausgeber der Zeitung, die bis 2007 halbjährig erschienen ist, wollten dem negativen Image der Psychiatrie und ihrer Patienten durch Informationen und durch Einblicke in das Leben und das Erleben psychisch kranker Kinder und Jugendlicher offensiv entgegenwirken (vgl. KNOPP & NAPP 1995, 9). Die Schülerzeitung wirkte in den folgenden Jahren nicht nur im Sinne der Anti-Stigma-Arbeit nach außen; sie mobilisierte und ermutigte darüber hinaus auch die Schüler dazu selbstanalytische, autobiografisch orientierte Texte zu verfassen. Die Arbeit an den Texten kann Kindern und Jugendlichen dabei unterstützen, Gefühle und Erfahrungen auszudrücken, Probleme zu reflektieren und Gedanken zu ordnen. Das Verfassen von Texten für die Schülerzeitung kann eine Ventilfunktion haben und entlastend wirken. Es kann Schülern helfen, Lösungsmöglichkeiten für Probleme in einem geschützten Rahmen zu erörtern und es bietet ihnen Ausdrucksmöglichkeiten, die sie im Alltag oftmals nicht haben. Viele psychisch kranke Schüler fühlten sich durch die öffentliche Anerkennung, die sie durch die Arbeit an der „Klapse“ erfahren haben (vgl. KNOPP 2003, 170), dazu ermutigt, offensiver und konstruktiver mit ihrer Krankheit umzugehen (vgl. WERTGEN 2006; 2007a).

Seit 2002 geben somatisch erkrankte Schüler der Alfred-Adler-Schule zusätzlich die Schülerzeitung „Maske“ heraus, die seit Erscheinen der 6. Ausgabe 2007 von Mitarbeitern der Universitäts-Kinderklinik Düsseldorf als Patientenzeitung fortgeführt wird. Anfang 2008 erscheint voraussichtlich das erste Heft der neu begründeten Schülerzeitung „KraSs. Kranke Schüler schreiben“ als Zeitung aller Schüler der Alfred-Adler-Schule (für eine ausführlichere Darstellung der Entwicklung und der konzeptionellen Ausrichtung

der Schülerzeitungsarbeit an der Alfred-Adler-Schule vgl. WERTGEN 2007b, 85ff).

Die ‚Maske‘

Vorbilder für die „Maske“, die „Zeitung von Kindern und Jugendlichen aus der Uni-Klinik Düsseldorf“, waren ein Zeitungs- und Buchprojekt aus der Tübinger Kinderklinik (vgl. KLEMM 1998, 198ff; KLEMM, HEBELER & HÄCKER 1998). Die Herausgeber knüpften konzeptionell an die „Klapse“-Arbeit an und übertrugen Ziele der Anti-Stigma-Arbeit auf den Personenkreis somatisch erkrankter Schüler, die erfahrungsgemäß ebenfalls nicht nur unter ihrer Krankheit, sondern auch unter den Reaktionen ihrer sozialen Umwelt, insbesondere unter sozialer Isolation und unter den damit verbundenen psychischen Belastung zu leiden haben.

Die Herausgeber der „Maske“ erklären im Editorial des ersten Heftes die Motive für die Arbeit an einer Schülerzeitung in der Universitäts-Kinderklinik Düsseldorf. Die „Maske“ soll

- Lehrer und Schüler der Stammschulen über Erkrankungen und deren Auswirkungen auf die Lebensführung und –qualität von Kindern und Jugendlichen aufklären
- eine breitere Öffentlichkeit über das Leben im Krankenhaus und die Lebenssituation erkrankter Kinder und Jugendlicher informieren
- die betroffenen Schüler und ihre Eltern informieren und über ihre Erkrankungen und Formen des Umgangs mit einer Krankheit aufklären
- durch die Möglichkeit des schriftlichen Ausdrucks von Gedanken, Gefühlen und Erlebnissen entlastend wirken und die Kreativität der Schüler fördern

- eine verbindende und eine solidarische Funktion erfüllen. Autoren und Leser der „Maske“ erfahren, dass sie mit ihrem Krankheitsschicksal nicht alleine sind und dass andere Kinder und Jugendliche und deren Eltern Wege des Umgangs mit der Krankheit und Formen ihrer Bewältigung entwickelt haben oder noch finden müssen
- ein Sprachrohr für kranke Kinder und Jugendliche sein. Vor allem Jugendliche, die sich in einer Kinderklinik schnell deplaziert fühlen, haben dieses Angebot genutzt. Sie finden in der „Maske“ ein öffentliches Forum für den Ausdruck ihrer Erfahrungen und für die Veröffentlichung anderer Themen aus ihrer Lebenswelt (vgl. Wertgen 2007b, 89ff).

Bereits kurze Zeit nach ihrem erstmaligen Erscheinen übernahm die „Maske“ weitere Funktionen:

1. Die Zeitung war schon bald in der Klinik und darüber hinaus bekannt; sie entwickelte sich zu einer ‚Institution‘ (vgl. ANONYMUS 2004), zu einem öffentlichen Forum und zu einem Sprachrohr für somatisch erkrankte Kinder und Jugendliche aus der Universitäts-Kinderklinik Düsseldorf.
2. In der „Maske“ veröffentlichen auch Eltern, die die Krankheiten ihrer Kinder vorstellen und über die Auswirkungen auf deren Leben und auf ihre eigene Lebensführung berichten. Solche Berichte regen den Erfahrungsaustausch unter den Eltern an und können erfahrungsgemäß vielen Lesern Mut machen.
3. Die „Maske“ ist als ein Kooperationsprojekt zwischen der Alfred-Adler-Schule und der Universitäts-Kinderklinik von der Schule initiiert worden. Die große Popularität der „Maske“ und die gemeinsame redaktionelle Arbeit von Schülern, Lehrern und Klinikmitarbeitern konnten den Bekanntheitsgrad der Schule in der Klinik steigern. Die „Maske“ trug dazu bei,

dass das Klinikpersonal einen besseren Einblick in Inhalte des Unterrichts der Schule für Kranke gewinnen und sein Verständnis schulischer Arbeit vertiefen konnte.

4. Für die Lehrer bot die Arbeit an der „Maske“ die Möglichkeit einer spezifisch krankpädagogischen Förderung. Die Arbeit an der Zeitung war Teil des Deutschunterrichts, oftmals auch eines fächerübergreifenden Unterrichts, der von den besonderen pädagogischen Bedürfnissen kranker Schüler ausging und sich an den jeweiligen Richtlinien für den Unterricht der Stammschulen orientierte.

Der Titel „Maske“ spielt auf die entfremdend wirkenden Erfahrungen vieler längerfristig erkrankter und chronisch kranker Kinder und Jugendlicher an. „In der ‚gesunden Zeit‘ brauchen sie häufig den Schutz einer Maske, denn es wird ihnen nicht immer leicht gemacht, offen über ihre Erkrankung zu reden“ (MASKE 2002, 3). Einige Autoren der „Maske“ berichten außerdem, dass ihre Umwelt aufgrund der äußeren Zeichen ihrer Krankheit mit Unsicherheit oder Ablehnung reagiert. Andere Schüler wiederum kehren nach längerer Abwesenheit von der Schule äußerlich kaum verändert, wohl aber innerlich gereift und mit einem anderen Erfahrungshorizont in ihr soziales Umfeld zurück und müssen feststellen, dass sie kaum Gleichaltrige finden, die ihre Erfahrungen teilen oder ihr Erleben nachvollziehen könnten. Die Autoren wenden sich mit ihren selbstanalytisch-autobiografischen Texten an eine Öffentlichkeit und verfolgen damit das Ziel, um Verständnis zu werben und Vorurteile abzubauen.

Pädagogische Ziele der Schülerzeitungsarbeit

Die hohe Attraktivität der Schülerzeitungsprojekte ist mit deren vielfältigen pädagogischen Möglichkeiten zu erklären (vgl. Wertgen 2007b, 95ff):

- Schülerzeitungsarbeit ist krankenpädagogische Arbeit: die Schüler setzen sich persönlich, oft auch sachlich mit ihrer Erkrankung auseinander, sie reflektieren die körperlichen, psychischen und sozialen Folgen ihrer Erkrankung.
- Sie schafft Anlässe und Möglichkeiten für individuelle und differenzierte Förderung: individuell im Hinblick auf die Thematik der Beiträge, die häufig autobiografisch motiviert sind, differenziert hinsichtlich des Leistungsniveaus der Schüler und der pädagogischen und methodisch-didaktischen Hilfestellungen durch die Lehrer.
- Die Schülerzeitung trägt wesentlich dazu bei, ein Bewusstsein der Schüler für ihre Krankheit, insbesondere für das Überindividuelle ihrer Krankheit zu schaffen und zu schärfen. Damit verbunden ist ein emanzipatorisches Anliegen: die gemeinsame Arbeit an Texten über persönliche Lebensthemen und die Veröffentlichung der Beiträge können das Selbstbewusstsein der Schüler im Umgang mit ihrer Erkrankung und den Reaktionen der Umwelt stärken.
- Die Schülerzeitung hilft Schülern aus krankheitsbedingter Vereinzelung und Besonderung heraus, weil sie bei ihnen ein Bewusstsein dafür schafft, dass andere Menschen ähnliche Krankheiten haben.
- Sie kann die Identität und das Selbstverständnis der Schule für Kranke prägen, weil sie trotz der Heterogenität ihrer Schülerschaft und ihrer unterschiedlichen Förderorte ein gemeinsames Ziel verfolgt: die weitgehende (sonder)pädagogische Rehabilitation und schulische sowie gesellschaftliche

Reintegration psychisch, psychosomatisch und somatisch erkrankter Schüler durch Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische bzw. individuelle Förderung unter einer krankheitspädagogischen Perspektive.

- Sie erleichtert damit die Identifikation der Schüler mit ihrer Schule und schafft ein Gemeinschaftsgefühl. Schülern der Schule für Kranke ist gemeinsam, dass sie sich in einer besonderen Lebenssituation befinden und dass sich infolge ihrer Krankheit und deren Behandlung ihr Selbst- und Weltverhältnis ändert. Auch ihre Umwelt reagiert oftmals anders auf sie als vor der Erkrankung.

Methodische Überlegungen zur Evaluation der Schülerzeitungsarbeit

Die methodischen Überlegungen zur Evaluation der Zeitungsarbeit knüpfen zunächst an bislang praktizierte Formen der Evaluation an. Einer anschließenden knappen Darstellung der qualitativen Inhaltsanalyse folgen Überlegungen zur Planung und Durchführung der Untersuchung.

Evaluation der Schülerzeitungsarbeit an der Schule für Kranke

Schüler, Lehrer und ein zunehmend größerer Leserkreis haben die Schülerzeitungen aus ihrer jeweiligen Perspektive kontinuierlich begleitet, reflektiert und mit ihren Mitteln qualitativ evaluiert:

- Die Arbeit an der Schülerzeitung und die Produkte wurden schul- und redaktionsintern durch die beteiligten Schüler und Lehrer reflektiert. Daraus sind vielfältige Anregungen

für die Weiterentwicklung der Schülerzeitungsarbeit entstanden.

- Die Redaktionsgruppen haben einen intensiven Austausch mit den Lesern gesucht. Dazu gab es viele Anlässe: Leserbriefe, Besuche von Lesern in der Schule, gemeinsame Unterrichtsprojekte mit anderen Schulen und die von Beginn an enge Vernetzung mit den kooperierenden Kliniken und weiteren Institutionen. Durch ihre Rückmeldungen und Anregungen haben Leser und Kooperationspartner zu einer externen Evaluation der Schülerzeitungsarbeit beigetragen; diese Rückmeldungen haben nachweislich Einfluss auf die Schülerzeitungsarbeit genommen.
- Auf deutschlandweiten Lesungen haben die jungen Autoren ihre Texte unterschiedlichen Adressatenkreisen vorgestellt. Lesungen fanden und finden statt auf Bildungsmessen, in anderen Schulen, an Universitäten und Fachhochschulen, bei Festveranstaltungen und bei vielen weiteren Anlässen.
- Sehr eindeutige Rückmeldungen haben die Autoren und Herausgeber der Schülerzeitungen „Klapse“ und „Maske“ durch die regelmäßige Teilnahme an Schülerzeitungswettbewerben erhalten. Beide Zeitungen sind mehrfach ausgezeichnet worden.

Im Rahmen eines Unterrichtsevaluationsprojekts an der Alfred-Adler-Schule entstand die Idee, die bisherigen Formen der Evaluation durch eine systematische und produktorientierte Untersuchung zu ergänzen. Auf der Grundlage einer Analyse von Schülerzeitungstexten aus der „Maske“ soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, ob und inwiefern die mit der Schülerzeitungsarbeit verbundenen pädagogischen Ziele erreicht werden. Dabei wird ausgehend

von den Erfahrungen aus der pädagogischen Unterrichtspraxis vorausgesetzt, dass die Produkte des Unterrichts, die Zeitungsbeiträge der Schüler, Rückschlüsse auf Unterrichts- und Lernprozesse zulassen.

Die Unterrichtsevaluation orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse, einem sozialwissenschaftlichen Analyseverfahren. BORTZ & DÖRING beschreiben als Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse, „die manifesten und latenten Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren, wobei vor allem die Perspektive der Akteure herausgearbeitet wird“ (BORTZ & DÖRING 2002, 329). Darin unterscheidet sich dieses Verfahren grundsätzlich nicht von Interpretationsprozessen, die Teil alltäglichen pädagogischen Handelns sind.

Nach BORTZ & DÖRING sollte die qualitative Inhaltsanalyse insbesondere zwei Gütekriterien genügen:

- Die Kategorien sollten gesättigt sein. „Leere oder annähernd leere (ungesättigte) Kategorien deuten darauf hin, dass die betreffenden Konstrukte für das Untersuchungsschema irrelevant oder schlecht definiert waren bzw. dass noch nicht genügend Fälle untersucht wurden“ (BORTZ & DÖRING 2002, 331). Eine Sättigung der Kategorien in diesem Sinne wäre erst erreicht, wenn jeder Kategorie mehrere Schülerzeitungstexte zugeordnet werden könnten, die sich im Sinne der umgreifenden Theorie interpretieren ließen. Diese umfassende Aufgabe kann die vorliegende Evaluation nur exemplarisch leisten; die Auswahl der zitierten Texte in den einzelnen Kategorien ist jedoch repräsentativ, weil sich jeder genannten Kategorie weitere Schülertexte aus der „Maske“ zuordnen ließen.

- Die Arbeitsschritte der Inhaltsanalyse müssen intersubjektiv nachvollziehbar sein. Die Ergebnisse der Analyse müssen konsensfähig sein, d. h. von mehreren Menschen akzeptiert werden (vgl. BORTZ & DÖRING 2002, 331). Diese Prüfung auf Konsensfähigkeit soll in der vorliegenden Arbeit durch jeweils ein jeder Kategorie zugeordnetes Textbeispiel erleichtert werden.

Fragestellungen

In Orientierung an den pädagogischen Zielen der Schülerzeitungsarbeit lassen sich die folgenden Fragen stellen, die durch die qualitative Inhaltsanalyse eingehender zu untersuchen wären:

1. Lassen die Schülerzeitungstexte Rückschlüsse darauf zu, ob und inwiefern es Schülern gelingt, sich in ihren Texten mit ihrem krankheitsbedingten Erleben auseinanderzusetzen?
2. Welche Erfahrungen bringen die Autoren in ihren Texten zum Ausdruck? Wie und in welcher Hinsicht äußern sie ihre Krankheitserfahrungen?
3. Ist es möglich, die Zeitungsarbeit mit somatisch erkrankten Kindern und Jugendlichen als pädagogischen Beitrag zur Krankheitsbewältigung zu verstehen?

Planung und Durchführung der Untersuchung

Die Planung und Durchführung der Untersuchung folgt den Untersuchungsschritten der qualitativen Inhaltsanalyse:

1. Sichtung des Materials unter der angegebenen Fragestellungen. Das Material wurde auf die ersten vier Hefte der Schülerzeitung „Maske“ begrenzt (160 DinA-4-Seiten). Aufgrund dieser ersten Durchsicht wurden Kategorien gemäß der Leitfragen formuliert.

2. Auswahl geeigneten, aussagefähigen Materials im Hinblick auf die zu untersuchende Fragestellung. Die im Folgenden exemplarisch wiedergegebenen Texte aus der „Maske“ sollen die genannten Inhaltskategorien beispielhaft konkretisieren. Weitere Texte aus der „Maske“, auch aus der „Klapse“, ließen sich den Inhaltskategorien zuordnen.
3. Bildung von Kategorien aufgrund eines induktiven und deduktiven Vorgehens. „Idealtypisch werden Kategoriensysteme entweder induktiv aus dem Material gewonnen oder deduktiv (theoriegeleitet) an das Material herangetragen. In der Praxis sind Mischformen gängig, bei denen ein a priori aufgestelltes, grobes Kategorienraster bei der Durchsicht des Materials ergänzt und verfeinert wird“ (BORTZ & DÖRING 2002, 330). Diese Mischform hat sich bei der Durchführung der Evaluation als weiterführend erwiesen. Vorläufig formelle Inhaltskategorien, die sich nicht durch weiteres Textmaterial füllen ließen, wurden wieder verworfen.

Die Deduktion geht von drei Erkenntnisquellen aus: der Sichtung und Beurteilung des Textmaterials, von aus der pädagogischen Praxis gewonnenen Kenntnissen über Krankheitsbewältigungsprozesse bei Schülern und von Erkenntnissen aus der Coping-Forschung (vgl. u. a. SALEWSKI 2004).

Die Zuordnung eines Beitrags zu einer Kategorie erfolgte aufgrund der Konzentration des Textes auf den entsprechenden Inhalt der Kategorie. Das im Folgenden vorgestellte Kategorienraster erfasst weitgehend die in den Texten somatisch erkrankter Schüler zur Sprache kommenden Aspekte des Krankheitserlebens und der Krankheitsbewältigung.

Krankheitsbewältigung durch Freies Schreiben: Kategorien und Aspekte

Die Schülertexte, die im Folgenden in Auszügen wiedergegeben werden, sind in der Schülerzeitung „Maske“ in den Ausgaben Nr. 1, 2, 3 und 4 veröffentlicht worden. Die Beiträge überzeugen inhaltlich durch Authentizität und Ausdrucksstärke und gewähren Einblicke in Qualitäten des Erlebens kranker Kinder und Jugendlicher entsprechend der analysierten Kategorien. Kriterien literarischer Qualität bzw. ästhetische oder stilistische Kriterien waren bei der Auswahl der Texte nachrangig. Die Texte sollten jeweils eine der folgenden sechs Kategorien exemplarisch konkretisieren:

- Krank sein
- Patient sein
- Erlebtes ausdrücken und verarbeiten
- Das Bedürfnis nach Normalität
- Mit der Krankheit leben
- Experte in eigener Sache sein: die Krankheit und ihre Behandlung verstehen und erklären

Die Aussagen der Autoren stimmen mit vielen anderen Beiträgen aus der „Maske“ überein und sie entsprechen weitgehend dem Eindruck, den Lehrer aufgrund ihrer alltäglichen Unterrichtstätigkeit an der Schule für Kranke von der Lebenswelt und dem Erleben kranker Kinder und Jugendlicher gewinnen. Gleichwohl sind auf der Grundlage der im Folgenden wiedergegebenen Textbeispiele keine Aussagen über Krankheitserleben und –bewältigung somatisch erkrankter Kinder und Jugendlicher im Allgemeinen möglich.

Krank sein

Viele Schüler schildern Erlebnisse, die in direktem Zusammenhang mit ihrer Krankheit stehen. Sie beschreiben die Auswirkungen von Krankheiten und ihrer Behandlung auf ihr Leben und Erleben und sie legen dar, inwiefern die Krankheit ihr Leben oft schlagartig verändert. Sie berichten über Gründe und Umstände ihres Krankenhausaufenthalts und über Erfahrungen aus dieser Zeit. Freies Schreiben kann nachweislich bei der Bewältigung belastender Erfahrungen helfen. „Freie Texte bieten Kindern die Möglichkeit, mit jedem Text eine eigene Erfahrung schreibend festzuhalten, zu bedenken und zu verarbeiten“ (SPITTA 1999, 216). So nutzen viele Autoren die „Maske“ um Ereignisse, häufig Unfälle, zu schildern, wegen deren Folgen sie im Krankenhaus behandelt werden müssen.

Kaum ein Autor liefert einen trockenen Erlebnisbericht; alle Schüler stellen einen persönlichen Bezug zu ihrem Erleben her: sie bewerten das, was sie erlebt haben, und beeindrucken nicht selten durch die Reife ihres Urteils, ziehen eine Bilanz aus ihren Erfahrungen mit der Krankheit und formulieren Konsequenzen.

Wie Schüler ihr Kranksein erleben, hängt u. a. sehr von ihrer Erkrankung und deren Behandlung ab. Der folgende Bericht einer sechzehnjährigen Schülerin mutet an wie ein Bericht aus einer anderen Welt. Im Gegensatz zu anderen Patienten, die aufgrund einer akuten Verschlechterung ihres Gesundheitszustandes – beispielsweise infolge eines Unfalls mit Verletzungen – in einer Klinik behandelt werden und in der Regel bald die Erfolge der Behandlung feststellen können, fühlen sich viele an Krebs erkrankte Kinder und Jugendliche infolge der Krebstherapie zeitweise schlechter als zuvor. Die Schülerin drückt auch diese Erfahrung eindrucksvoll aus. Sie

vermittelt einen guten Eindruck davon, was es für sie bedeutet, krank zu sein und mit welchen konkreten Erfahrungen sie ihr Kranksein verbindet.

Meine Zeit auf der KMT-Station (aus „Maske“ Nr. 3, 2004, 22)

[... 2003] bin ich auf die KMT-Station gekommen. Mir wurden zuerst die Haare abrasiert. Dann bekam ich zwei Tage hintereinander Chemo[therapeutika] über den Tropf. [...] Acht Tage vorher wurden an drei Tagen meiner Schwester Stammzellen entnommen. [Dann] habe ich über [eine] Infusion die Stammzellen meiner Schwester erhalten. Zu dem Zeitpunkt ging es mir noch gut, aber mein Zustand verschlechterte sich danach immer mehr. [...] Jeden Morgen um 7.00 Uhr wurde mir Blut abgenommen [...]. Nachdem ich die Stammzellen bekommen habe, haben sich bei mir alle Werte verändert [...].

Trotz der ganzen Schläuche musste ich mich jeden Morgen duschen. Das war nicht gerade einfach, weil es mir ganz miserabel ging. Das Zimmer war ganz keimfrei [...] Nach ca. drei Wochen sind bei mir die Leukozyten- und Thrombozytenwerte gestiegen [...]. Mein Zustand verbesserte sich langsam. Ich bekam jede Menge Infusionen [...]. Nach etwa fünf Wochen waren meine Leukozytenwerte über 1000. Als das fünf Tage lang anhielt, konnte die sterile Zimmerwand weggenommen werden. Das war eine Riesenfreude für mich! Von da an wusste ich, dass ich den schlimmsten Teil meiner Behandlung überstanden hatte.

Ich durfte auf dem Flur der KMT-Station herumlaufen, aber nur mit Mundschutz und Handschuhen. Die Mitarbeiter und Besucher [...] mussten nur noch Mundschutz tragen. Die Medikamente wurden auch reduziert. Zwischendurch bekam ich noch Blutkonserven. [...] Nach sieben Wochen durfte ich zum ersten Mal ganz nach draußen [...]. [...] nach sieben Wochen Eingesperrtsein war das ein schönes

Gefühl, wieder frei zu sein. Von nun an sind meine Werte auch immer besser geworden. Nach neun Wochen KMT-Station durfte ich [...] endlich nach Hause.

Patient sein

Kinder und Jugendliche, die vorübergehend Schüler der Schule für Kranke sind, befinden sich in den meisten Fällen aufgrund ihrer Krankheit in einer besonderen, belastenden Lebenssituation. Die längere, häufig auch wiederkehrende stationäre Behandlung im Krankenhaus wird in der Regel als eine zusätzliche Belastung empfunden. Die Schüler müssen sich nicht nur an eine völlig andere, ihnen meist unbekanntere Umgebung mit anderen Abläufen und Strukturen gewöhnen; ihre Rolle als Patienten ist darüber hinaus mit einer neuen gesellschaftlichen Stellung, mit – häufig inadäquaten – Belastungen und mit neuen rollenspezifischen Verhaltenserwartungen verbunden (vgl. PARSONS 1951).

Schüler der Schule für Kranke verfügen über vielfältige Erfahrungen mit der Patientenrolle. Sie sollen nach den Schulgesetzen der Bundesländer voraussichtlich mindestens insgesamt vier Wochen innerhalb eines Schuljahres stationär in einem Krankenhaus behandelt werden. Viele Schüler verbringen auch wesentlich längere Zeiträume in stationärer Behandlung oder halten sich wiederholt für Tage und Wochen in der Klinik auf. Patient sein: das bedeutet für sie in einer fremden Umgebung zu leben, die von einer umgreifenden Institution bestimmt wird, sich mit einem vorgegebenen Tagesablauf arrangieren und bislang unbekanntere Regeln akzeptieren zu müssen. Es ist mit Einschränkungen persönlicher Freiheiten und Gewohnheiten verbunden, insbesondere mit der Einschränkung der Privat- und, belastend vor allem für Jugendliche, oftmals auch mit schambesetzten Einschränkungen der Intimsphäre. Die Kinder und

Jugendlichen liegen tagsüber und nachts mit anderen auf einem Zimmer, sie haben je nach Mobilität keine oder nur sehr eingeschränkte Rückzugsmöglichkeiten. Sie haben Angst vor operativen Eingriffen, vor Untersuchungen und ihren Ergebnissen und Therapien und müssen mit existenziellen Unsicherheiten und Ungewissheiten leben. Einige Schüler sind mit vorübergehenden oder bleibenden Veränderung ihres Aussehens konfrontiert. Viele Schüler machen im Krankenhaus die Erfahrung des Alleinseins und der Einsamkeit, des Hilflos- und des Ausgeliefert-Seins und der Abhängigkeit von anderen, oft von Pflegepersonal und Ärzten.

In ihren Beiträgen für die Schülerzeitung reflektieren die Schüler ihre Patientenrolle. In einigen Schülerzeitungstexten wird deutlich, dass die Schüler ihr Zuhause, ihre sozialen Beziehungen, ihre Schülerrolle und alles, was sie damit verbinden, als einen wichtigen Teil der normalen Lebenswelt oft schmerzlich vermissen. Sie bringen die Erfahrung zum Ausdruck, dass der Unterricht durch Lehrer der Schule für Kranke und der Hausunterricht in der Zeit längerer Krankheit für sie eine Brückenfunktion zur Normalität haben können (zur Brückenfunktion der Schule für Kranke vgl. VOLK-MOSER 1995).

In ihren Texten berichten die Schüler von ihrem Verhältnis zu Repräsentanten des Krankenhauses. Ein weiterer Aspekt der Texte ist die Auseinandersetzung der Schülerpatienten mit dem Krankenhaus als Institution. Vom Selbstbewusstsein und einer inneren Autonomie ihrer Autoren zeugen Texte, in denen die Schüler der Klinik, auch der Schule gegenüber, eine kritische Distanz, manchmal auch eine ironisch-distanzierte Haltung einnehmen und deutlich ihre Bedürfnisse artikulieren. So stellen sie beispielsweise aus ihrer Patientensicht einige scheinbar selbstverständliche Abläufe und Gepflo-

genheiten, beizeiten auch ganz grundlegend die Strukturen im Krankenhaus infrage oder üben Kritik an der medizinischen Behandlung. Die Schülerzeitung eröffnet ihnen die Möglichkeit, ihre persönliche Sicht in einer Öffentlichkeit zu vertreten. Viele dieser kritischen Texte sind von ihren Autoren bewusst unter dem Gesichtspunkt einer späteren Veröffentlichung und mit der Absicht geschrieben worden, eine Außenwirkung zu erzielen. Der folgende Text ist ein Beispiel für die Auseinandersetzung einer Schülerin mit dem Krankenhaus als Institution.

Der tägliche Kampf eines Patienten (aus „Maske“ Nr. 2, 2003, 52f)

Jeden Morgen um 7.00 Uhr, sogar am Wochenende, fängt der Kampf ums Überleben der Nerven an!!

Um diese Uhrzeit kommt normalerweise die Visite hereingeplatzt [...] Wenn die Visite sich nach ca. fünf Minuten wieder aus dem Staub macht, vergessen sie „versehentlich“ immer das Licht aus zu machen, so dass keiner mehr schlafen kann! Ungefähr 10 Minuten später kommen dann die Schwestern und verlangen, dass wir uns im Halbschlaf waschen! [...] Nach dem Frühstück, gegen 9 Uhr, müssen wir auf unsere Motorschienen. In dieser Zeit können wir eigentlich nichts anderes machen, als aus dem Fenster schauen. [...] Gegen halb eins, also mit einer halben Stunde Verspätung, kommt dann unser ‚leckeres‘ Mittagessen. Wenn man dann das Tablett vor sich stehen hat und denkt: „Juhuu, endlich etwas Essbares!“, dann [...] vergeht einem schlagartig der Appetit! Nach dem Mittagessen muss man oft für kleine Jungs oder Mädchen. Wenn man noch nicht alleine aufstehen darf, [...] muss man auf den berühmten roten Knopf an den viel zu kleinen Nachttischen drücken. Normalerweise [...] meldet sich nach fünf Minuten die Zentrale mit „Was gibt’s?“. Dann sagt man, was man will. [...] Nach insgesamt 15 Minuten

kommt dann endlich eine Schwester und meint: „Ich habe eben erst Bescheid [...] bekommen!“ [...]

Das einzig Bunte im Zimmer sind die orange[nen] Kabel von den Betten und die Vorhänge, die aber nicht so hübsch anzusehen sind. [...] Die ganzen Klappen, die in der Decke befestigt sind, jagen einem Angst ein. Kinder können nachts davon Alpträume bekommen! [...]

wir wollten hier mal unsere Meinung loswerden und hoffen, dass hier einiges besser wird!

Erlebtes ausdrücken und verarbeiten

Im vorherigen Abschnitt „Patient sein“ haben die Sprachrohr-Funktion der Schülerzeitung und ihre pädagogisch-emanzipatorischen Ziele im Vordergrund gestanden. Im Mittelpunkt dieses Abschnitts stehen die Innenperspektive der Schüler und die Möglichkeiten persönlichen Ausdrucks. Wer seiner Innenperspektive selektiv authentisch Ausdruck verleihen möchte, sollte über passende sprachliche Mittel verfügen. Da die Möglichkeiten der Selbstexploration eng mit den Mitteln des Selbstausdrucks verbunden sind, ist die Förderung des sprachlichen Ausdrucks eine wichtige pädagogische und didaktische Aufgabe an der Schule für Kranke. Der Ausdruck eigenen Erlebens und der begleitenden Gefühle kann erfahrungsgemäß für viele Menschen, die sich in einer belastenden Lebenssituation befinden, eine ordnende und objektivierende Funktion haben und persönliche Verarbeitungsprozesse unterstützen.

Kinder und Jugendliche müssen oftmals durch intensive Beratung und Begleitung während des Schreibens unterstützt werden. Damit sie ihren Lesern ihre besonderen Lebensthemen vermitteln können, müssen sie zunächst ihre Sprache suchen und finden. Der Deutschunterricht und die Schülerzeitungsarbeit bieten ihnen hier vielfältige

Möglichkeiten: sie lernen unterschiedliche literarische Textgattungen kennen, die ihnen feste Formen bieten, an denen sie sich beim Verfassen eines Textes orientieren können. Sie können hier in einem geschützten Raum mit Sprache experimentieren und Märchen, Erzählungen, Gedichte, Briefe oder Berichte verfassen. Viele Schüler wählen außerdem die besonderen Möglichkeiten des Ausdrucks, die ihnen Zeichnungen, gemalte Bilder oder Fotografien bieten. Auch die Kombination von Bild und Text in Form von Comics oder Bildergeschichten kann das Spektrum persönlichen Ausdrucks erweitern.

Durch das Schreiben objektivieren Schüler eigene Erfahrungen und erleichtern dadurch den Umgang mit Erlebnissen. Solche Texte können engeren Bezugspersonen und Lehrern dabei helfen, die Lebenssituation der Schüler, ihre Perspektive und ihre Reaktionen anders und meist besser zu verstehen. In ihren Texten bringen viele Schüler zum Ausdruck, dass sie sich in einer besonderen Lebenssituation befinden, deren Bewältigung hohe Anforderungen an sie stellt. Bei der Lektüre dieser Texte wird unmittelbar deutlich, dass das Schreiben Prozesse der Selbstexploration nachweislich unterstützen kann. Die Schülerzeitungsarbeit greift damit das pädagogische Ziel der Emanzipation auf und realisiert so ein wichtiges Ziel krankenkundlichen Unterrichts.

Das Aufschreiben des Erlebten und das Verfassen einer fiktionalen Geschichte mit autobiografischem Bezug kann den Autoren helfen, sich ihrer eigenen Geschichte zu bemächtigen. Sie schildern Gefühle, die oftmals durch ihre Tiefe und Reife beeindruckend (vgl. auch die Erfahrungen von KLEMM, HEBELER & HÄCKER 1998, 14). Wenn die Schüler Erfahrungen und deren emotionale Bewertung schreibend (ent)äußern, können sie eine Haltung dazu einnehmen und

sich ihrer selbst vergewissern. Sie können Gefühle und Gedanken, können Bedrückendes „auf den Punkt bringen“ und verdichten – so, wie die Autorin des folgenden Gedichtes.

SIE ist immer neben mir (aus: „Maske“ Nr. 2, 2003, 23; Hervorhebungen im Original)

SIE ist immer neben mir

und wartet voller Gier.

SIE durstet nach Schmerz

und Leid – SIE ist mein

größter Feind.

Dünnere und dünner

macht SIE uns –

schwächer und schwächer.

Sauerstoffmangel, Schwäche des Körpers

öffnet IHR das Tor.

Krankengymnastik und Inhalation,

Pillen und nochmals Pillen

kämpfen gegen SIE.

Wer wird gewinnen – SIE oder ICH?

Besiegen kann ich SIE nie

- aber ich höre nicht auf zu kämpfen,

sonst werde ich am Ende von IHR besiegt.

Das Leben ist schön und wertvoll.

Es lohnt sich, darum zu kämpfen,

Denn jeder Tag ist für mich ein Sieg.

Wie lange habe ich die Kraft?

Irgendwann kann ich nicht mehr.

Aber ich gebe die Hoffnung nicht auf.

Vielleicht gibt es für mich doch eine Lösung,

vielleicht wartet irgendwo eine Spenderlunge auf mich,

und ich habe den Kampf gegen SIE – die Mukoviszidose – gewonnen.

Das Bedürfnis nach Normalität

Normalität bedeutet für kranke Kinder und Jugendliche ganz konkret eine Normalisierung ihrer Lebensverhältnisse. Einige Autoren drücken die Grunderfahrung kranker Menschen aus, dass das ansonsten Selbstverständliche, das ‚Normale‘ und Alltägliche, aus der Perspektive des Krankseins als etwas sehr Erstrebenswertes erscheint, das während der Zeit des Gesundseins gemeinhin als nichts Besonderes gegolten hat. Die Schüler wünschen sich ihren Alltag, ihre Lebenswirklichkeit vor der Krankheit, insbesondere die Breite und Intensität ihrer sozialen Kontakte zurück. Bekanntes, Berechenbares, Alltägliches vermittelt ihnen Sicherheit.

Schüler, die über längere Zeit krank sind und häufig stationär behandelt werden, scheinen manchmal den Klinikalltag als ihre neue Normalität, als Teil ihrer neuen Lebenswirklichkeit zu betrachten. Mitpatienten, Pflegepersonal und Ärzte werden zu neuen wichtigen Bezugspersonen, die den Schülern nach einiger Zeit näher stehen können als die Mitschüler der Stammschule, manchmal auch als die Freunde aus der Zeit vor der Erkrankung. Ohne dass dies in den Texten direkt ausgesprochen würde zeigt sich, dass einige langfristig erkrankte Schüler ihr – vielleicht vorübergehendes – krankheitsbedingtes Anders-Sein und die damit verbundenen Veränderungen in ihrer Lebensführung fast schon pragmatisch als eine neue Realität zu akzeptieren scheinen und sich weniger an früheren Lebensbezügen orientieren, an denen sie über längere Zeit oft nur eingeschränkt teilhaben können. Dadurch kann es ihnen gelingen, das oft schmerzliche Gefühl der Diskrepanz zwischen ihrer Lebenswirk-

lichkeit und den früheren, als normal erlebten Lebensbezügen zu reduzieren.

Die weitgehende Normalisierung der Lebensverhältnisse, das Herstellen von Alltäglichkeit, ist ein Weg, aber auch ein Ziel schulischer und außerschulischer Pädagogik bei Krankheit. Die Arbeit der Schule für Kranke orientiert sich an diesem Ziel und konkretisiert es durch die sonderpädagogische Perspektive der möglichst umfassenden Rehabilitation und Reintegration der erkrankten Kinder und Jugendlichen. Die Teilnahme am Leben der Gemeinschaft, die Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten trägt zur Normalisierung der Lebensverhältnisse in der Klinik bei. Der Krankheitsbewältigung – und das zeigen die Texte in der Maske eindrücklich – dienen vielen Schüler auch die Ablenkung durch schulische Inhalte im engeren Sinne, aber auch kulturelle Veranstaltungen wie Feste, Feiern oder Projekte. Alles, was andere Schwerpunkte setzt als der bloße Klinikalltag, was von der bloßen Notwendigkeit der Behandlung im Krankenhaus ablenkt, ist sehr willkommen. Von solchen Ereignissen wird auch in der „Maske“ immer wieder berichtet. In dem folgenden Beitrag schildert eine Schülerin aus eigener Erfahrung, weshalb sie die Teilnahme am Unterricht der Schule für Kranke für wichtig hält.

Warum ich auch im Krankenhaus Schule brauche (aus „Maske“ Nr. 2, 2003 2,13ff)

[...] Warum es für mich wichtig ist, auch im Krankenhaus Unterricht zu haben? – Ganz einfach! [...] Wenn ich krank bin, heißt das noch lange nicht, dass auch mein Geist krank ist. Bekäme ich hier im Krankenhaus keinen Unterricht, so käme ich mir richtig abgeschoßen vor. Es ist mir sehr, sehr wichtig, dass ich in meiner alten Klasse bleiben kann. Der Kontakt zu meinen alten Freunden/innen trägt zu meiner Gesundung bei. Ich möchte nicht in eine andere Klasse

mit irgendwelchen Fremden [...]. Was ich auch sehr gut finde, dass ich durch die Krankenhausschule den Kontakt zu meiner Schule gut halten kann, so bekomme ich Arbeitsblätter, Bücher oder Arbeiten von meiner Klasse durch die Krankenhauslehrerin. Vor kurzem hat meine Lehrerin hier in der Klinik ein Treffen mit meinem Schulleiter, der Psychologin, der Ergotherapeutin, den Lehrern, meinem Vater und mir organisiert. Das war äußerst wichtig für mich [...].

Manchmal gibt es für mich aber auch so Tage, an denen es mir nicht gut geht, an denen ich einfach auf gar nichts Lust habe. Z. B. wollen dann plötzlich alle etwas von mir, [...] der Arzt, die Schwestern, Krankengymnasten und Lehrer. Dann bin ich genervt und wünsche mir, die Lehrerin würde mich in Ruhe lassen. Aber diese Tage gehen auch vorbei, schließlich wollen die Lehrer mir nur zu meinem Ziel verhelfen, dass ich eben die Klasse nicht wiederholen muss.

Ich kann euch allen sagen, wenn ihr in einer ähnlichen Situation seid, gebt nicht auf, es lohnt sich echt.

Mit der Krankheit leben

Der Umgang mit der Wahrheit hat einen entscheidenden Einfluss auf die Krankheitsverarbeitung sowohl somatisch als auch psychosomatisch bzw. psychisch erkrankter Kinder und Jugendlicher. Es überrascht nicht, dass Fachleute vor allem im Hinblick auf die Aufklärung lebensbedrohlich erkrankter Kinder und Jugendlicher sehr unterschiedliche Meinungen vertreten (vgl. LEMPP 1998, 11; DICHGANS 2004, 104ff). Diese Diskussion hat vor allem einen ethischen Gehalt.

Aus pädagogischer Sicht sind die Aussagen kranker Kinder und Jugendlicher zu diesem Thema sehr interessant und weiterführend. In der „Maske“ nehmen junge Autoren eine beeindruckend differen-

zierte Perspektive ein. Sie nutzen die Arbeit an ihrer Zeitung zu einer selbstbestimmten Auseinandersetzung mit ihrer Erkrankung. In einigen Schülertexten kommt zum Ausdruck, dass die Autoren ihre Krankheit als Teil der eigenen Lebenswirklichkeit erkennen und manchmal auch akzeptieren können. In diesen Texten somatisch erkrankter Schüler spielen die Hoffnung auf ein weitgehend normalisiertes Leben nach der Behandlung und auf die Wiederherstellung der Gesundheit eine zentrale Rolle. Einige Beiträge machen deutlich, dass kranke Schüler sich in mehreren Anläufen der individuellen schicksalhaften Bedeutung ihrer Krankheit zunehmend annähern. Die Schülerzeitungsarbeit kann als Teil schulischen Unterrichts nachweislich einen geschützten Rahmen für die Annäherung der Schüler an ihre Lebenswirklichkeit bieten und deren Akzeptanz fördern.

Entscheidend ist, wie weit ein Schüler sich mit seiner Lebenssituation auseinandersetzen will und kann. Von Lehrern fordert die Arbeit eine pädagogische Haltung, die durch Akzeptanz und Respekt, emotionale Wärme, jedoch auch von angemessener Distanz dem Schüler gegenüber geprägt ist. Aus der Erfahrung wissen die meisten Kinder und Jugendlichen instinktiv, wie viel der Wahrheit sie verkraften können. Oftmals brauchen sie Zeit, um eine Wahrheit Stück für Stück zu verarbeiten.

Die Schüler erzählen in der „Maske“ von Hoffnungen, die sie aufrechterhalten, und von Zielen, die die Gegenwart erträglich machen. Damit geben sie wichtige Hinweise auf Bewältigungsstrategien, die auch für die Leser der Schülerzeitung, die sich oftmals in einer ähnlichen Situation befinden, von Bedeutung sein können und die dabei helfen können, die Gefühlslage kranker Kinder und Jugendlicher zu verstehen. Aus der Krankheitserfahrung und der Er-

fahrung der Bewältigung von Krankheit können Schüler Mut und Hoffnung für die Zukunft schöpfen. Sie können das Gefühl entwickeln, dem, was noch kommen mag, gewachsen zu sein und es aus eigener Kraft bewältigen zu können. Ein Beispiel für diese Haltung ist der Beitrag eines neunzehnjährigen ehemaligen Schülers der Alfred-Adler-Schule.

Ich bin ein richtiger Ironman (aus „Maske“ Nr. 4, 2005, 16f)

Kopfschmerzen! Seit Tagen habe ich solche Kopfschmerzen, dass ich glaube, es zerspringt mir der Schädel oder ich verliere das Bewusstsein. [...] Irgendwann halfen auch keine Schmerztabletten mehr.

Seit gestern liege ich nun auf der Kinderstation der Uniklinik. Die Ärzte überlegen, wie sie mir helfen können. [...] Mittlerweile sind die Schmerzen so stark, dass ich mich hin und wieder sogar übergeben muss. [...]

Vor ein paar Minuten war der Professor bei mir. [...] Die Operation soll schon morgen früh sein ...

Szenenwechsel: Schmerzen! Es fällt mir schwer weiter zu laufen. Bei jedem Schritt merke ich alle Muskeln meines Körpers. [...] Trotzdem laufe ich weiter. Nur noch fünf Kilometer.

Die Zuschauer an der Strecke werden wieder mehr. Zwischenzeitlich war es recht einsam auf der Strecke. Sie feuern mich an. [...]

Nur noch zwei Kilometer. Jetzt bin ich wieder am Ortseingang des kleinen Städtchens [...]. Das Ziel kann nicht mehr weit sein. Immer mehr Leute stehen am Streckenrand [...]. Auf einmal sind alle Schmerzen wie weggeblasen. [...] Ein ohrenbetäubender Lärm, laute Musik [...]. Ein krasser Gegensatz zu der Stille, die zeitweise auf der Strecke herrschte. [...]

Ich hab's geschafft! Ich laufe ins Ziel und mir kommen die Tränen. [...] Jetzt bin ich ein richtiger Ironman.

Zwischen diesen beiden Grenzerfahrungen liegen neun Jahre meines Lebens. Neun Jahre, die mit insgesamt drei Operationen in der Neurochirurgie der Heinrich-Heine-Universität begannen. [...] Ich wog damals fast 110 Kilogramm und ließ mich ein bisschen hängen.

Nach dem Abitur begann ich dann mit dem Laufen. 1996 absolvierte ich meinen ersten Marathon [...] Nach einigen kleineren Triathlons finishte ich meinen ersten Ironman (3,8 km Schwimmen, 180 km Radfahren, 42,2 km Laufen) 1999. [...]

Es wird zwar immer wieder gesagt, wie wichtig Bewegung für die Gesundheit sei, doch ist es mir erst jetzt richtig bewusst geworden. [...] Ich persönlich halte einen weiteren Aspekt körperlicher Aktivität allerdings für fast noch wichtiger: Man ist besser drauf, fröhlicher, lustiger und liebevoller im Umgang mit seinen Mitmenschen. [...]

Experte in eigener Sache sein

Die Arbeit an einem Text mit autobiografischem, auch mit selbstanalytischem Gehalt ist für einige Schüler ein Anlass, sich sachlich intensiv mit ihrer Krankheit auseinander zu setzen. Die Autoren stellen ihre Erkrankung – oftmals am Beispiel der eigenen Krankheits- und Behandlungsgeschichte – vor und befassen sich dabei tiefer mit der Krankheit. Sie klären sich selbst und andere auf. Dabei gehen sie sehr offen mit ihrer Situation um und berichten wahrheitsgemäß und schnörkellos. Solche Texte können sich gut zur vertiefenden Aufklärung gleichaltriger Patienten eignen, die wegen einer ähnlichen Erkrankung behandelt werden. Die Autoren sprechen die Sprache ihrer Leser, wirken authentisch und können für sie in Bezug auf den Umgang mit ihrer Krankheit eine Vorbildfunktion übernehmen. In einigen Texten wird zudem deutlich, dass dieser erklärende Zugang zu der eigenen Krankheit auch die Akzep-

tanz der Schüler für ihre Behandlung und ihre Compliance steigern kann (vgl. den folgenden Text).

Viele kranke Kinder und Jugendliche haben unabhängig von der persönlichen Aufklärung über ihre Erkrankung und deren Behandlung durch Ärzte und Mitarbeiter des Psychosozialen Dienstes das Bedürfnis, sich mit anderen Patienten in einer ähnlichen Situation auszutauschen und zu erfahren, wie sie mit ihrer Krankheit umgehen und leben. Die persönliche Bewertung einer Krankheit, Formen der individuellen Bewältigung und Veränderungen der Lebensführung sind häufig keine Themen in Arzt-Patienten-Gesprächen. Diese beschränken sich üblicherweise eher auf instrumentelle Aspekte; hier wird bsw. knapp erklärt, wann eine Behandlung, warum ein operativer Eingriff notwendig ist, wie er durchgeführt wird, welche Optionen er eröffnet, welche Folgen er zeitigt usw.

Die Schülerzeitung bietet ein Forum für die Darstellung und den Austausch über persönliche Erfahrungen. Die Beiträge der Schüler stoßen auf das Interesse vieler Leser, weil sie Einblicke in die persönliche Bedeutung und die Bewertung einer Krankheit und ihrer Auswirkungen sowie in das Leben mit einer Erkrankung geben. Da es den Schülern freilich nicht immer gelingt, die komplexen Zusammenhänge ihrer Krankheit allgemeinverständlich und vor allem weitgehend unabhängig von ihrem Einzelfall darzulegen, wurden den „Maske“-Ausgaben schon früh ein Glossar beigelegt. Die fünfte Ausgabe enthält als Beiheft eine erweiterte und überarbeitete Zusammenfassung der bisherigen von Ärzten verfassten Glossare.

Mein Leben mit Mukoviszidose (Cystische Fibrose – CF) (aus „Maske“ Nr. 1, 2002, 8f; Hervorhebungen i. Orig.)

Angefangen hat alles, als ich zwei Jahre alt war. Weil ich relativ häufig Infekte (z. B. Erkältungen usw.) hatte, gingen meine Eltern mit mir zum Kinderarzt. Dieser überwies mich ins Krankenhaus, in dem ein „Schweißtest“ gemacht wurde. Dabei wurde festgestellt, dass ich Mukoviszidose habe. [...] Meine Eltern waren schockiert [...]. Besonders schlimm war es für meine Mutter, weil sie im zweiten Monat schwanger war. [...]

Mit sechs Jahren bekam ich Pseudomonas (Keime, die jeder CF-Patient irgendwann einmal bekommt). Dieser Keim ist es auch, der die Lunge zerstört. Er ist die Ursache für die meisten Lungenentzündungen. In dieser Zeit bin ich das erste Mal ins Krankenhaus gekommen und habe die erste intravenöse Therapie (IV) bekommen. Mit 10 Jahren hatte ich dann einen Lungenabszess, das ist die Steigerung einer Lungenentzündung. [...] Danach haben wir angefangen mit der regelmäßigen IV-Therapie [...], damit man einer Lungenentzündung vorbeugen konnte. [...]

Jetzt, mit 18 Jahren, hat sich mein Zustand sehr verschlechtert. Ich habe ständig Infekte [...] Meine Krankenhausaufenthalte werden immer häufiger. [...] Die Ärzte haben] mir zu einer Lungentransplantation geraten. Leider gibt es nur wenige Spenderlungen [...] Ich bin zwar [...] auf der Spenderliste, aber da es so viele Dringlichkeitsfälle gibt [...], muss ich noch weiter warten und hoffen. [...]

Auch wenn die Lungentransplantation geglückt ist, heißt das noch nicht, dass alles überstanden ist. Entscheidend ist, ob der Körper das fremde Organ nicht abstößt. [...]

Mein großer Wunsch ist es, endlich wieder DURCHATMEN zu können – mit einer neuen Lunge [...].

Zusammenfassung und weiterführende Fragestellungen

Schüler der Schule für Kranke nutzen gerne und mit Gewinn Unterrichtsangebote, die ihnen die Möglichkeit zu einer pädagogisch begleiteten Auseinandersetzung mit ihrer aktuellen Lebenssituation bieten. Ein Angebot dieser Art ist die Arbeit an einer Schülerzeitung. Anhand ausgewählter Texte aus der von somatisch erkrankten Schülern herausgegebenen Schülerzeitung „Maske“ konnten Inhaltskategorien formuliert und exemplarisch konkretisiert werden, die nachvollziehbar machen, in welcher Hinsicht die Arbeit an einer Schülerzeitung kranke Kinder und Jugendliche bei Prozessen der Auseinandersetzung mit einer Krankheit und der Bewältigung belastender Krankheitserfahrungen unterstützen kann. Die Schülerzeitungsarbeit ist ein Beispiel für gelungenen Unterricht an der Schule für Kranke, weil sie der pädagogischen, didaktischen und unterrichtsorganisatorischen Herausforderung gerecht wird, Unterrichtsinhalte zu finden und zu vermitteln, die Schüler bei der Bewältigung psychischer und sozialer Auswirkungen einer Krankheit unterstützen kann.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse werfen weiterführende Fragestellungen auf, die sich auf eine stärkere Systematisierung bzw. Konzeptionalisierung der Schülerzeitungsarbeit mit somatisch und psychisch kranken Schülern richten:

1. Welchen Stellenwert nimmt die Arbeit an der Schülerzeitung, vor allem das Verfassen autobiografisch orientierter und selbstanalytischer Texte im Rahmen individueller bzw. sonderpädagogischer Förderung und in den Förderplänen ein?
2. Welche Gelegenheiten individueller bzw. sonderpädagogischer Förderung eröffnen sich durch die Zeitungsarbeit?

3. Können Zusammenhänge zwischen der Erkrankung eines Schülers und seiner Art der Nutzung des Schreibangebots hergestellt werden?

Literatur

- ALFRED-ADLER-SCHULE, STÄDT. SCHULE FÜR KRANKE, DÜSSELDORF (Hrsg.). (1991-2007). Klapse. Die Zeitung der Schule in der Kinder- und Jugendpsychiatrie Düsseldorf. Die Ausgaben Nr. 1-31 sind online verfügbar unter Url: <http://www.klapse.de> (Stand: 02.01.2008)
- ALFRED-ADLER-SCHULE, STÄDT. SCHULE FÜR KRANKE, DÜSSELDORF (Hrsg.). (2002-2006). Maske. Zeitung von Kindern und Jugendlichen aus der Uni-Klinik Düsseldorf und der Alfred-Adler-Schule.
- ANONYMUS (2004). „Die ‚Maske‘ enthüllt, wie das so ist im Krankenhaus. Kinderzeitung der Uniklinik Düsseldorf bereits etabliert“. In: Ärzte-Zeitung vom 01.06.2004
- BORTZ, J. & DÖRING, N. (2002). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. überarb. Aufl. Berlin
- DICHGANS, J. (2004). Der Arzt und die Wahrheit am Krankenbett. Zur Aufklärung von Kranken und Sterbenden. In: Wiesing, U. (Hrsg.). (2004). Ethik in der Medizin. Ein Studienbuch. 2. Aufl. Stuttgart. 104-106
- HINNE-FISCHER, J., Flachskamp, U., Rittmeyer, C., Rotthaus, R. & Wertgen, A. (Hrsg.). (2007). Schule und Klinik. Beiträge zur Pädagogik bei Krankheit. Eine Festschrift der Alfred-Adler-Schule, 30 Jahre Städtische Schule für Kranke, Düsseldorf. Münster
- KLEMM, M. (1998). „Klinik-Rundschau“. In: Klemm, M., Hebler, G., Häcker, W. (Hrsg.). (1998). 198ff
- KLEMM, M., HEBELER, G., HÄCKER, W. (Hrsg.). (1998). Tränen im Regenbogen. Phantastisches und Wirkliches – aufgeschrieben von Mädchen und Jungen der Kinderklinik Tübingen. 9. Aufl. Tübingen
- KNOPP, M.-L. (2003). „Mit der ‚Klapse‘ fing alles an – Über den therapeutischen Effekt des Schreibens“. In: Knopp, M.-L. & Ott, G. (Hrsg.). (2003). Total durchgeknallt. Hilfen für Kinder und Jugendliche in psychischen Krisen. 2. Aufl. Bonn 168-172
- KNOPP, M.-L. & NAPP, K. (1995). „Vorwort“. In: Knopp, M.-L. & Napp, K. (Hrsg.). (1995). Wenn die Seele überläuft. Kinder und Jugendliche erleben die Psychiatrie. Bonn 9-10

- LEMPP, R. (1998). „Vorwort“. In: Klemm, M., Hebler, G., Häcker, W. (Hrsg.). (1998). 11f
- PARSONS, T. (1951). The social system. New York
- SALEWSKI, C. (2004). Chronisch kranke Jugendliche: Belastung, Bewältigung und psychosoziale Hilfen. München
- SPITTA, G. (1999). „Wenn Kindertexte uns berühren ... Oder: Gedanken zur (literarischen) Qualität von Kindertexten beim Freien Schreiben“. In: Duderstadt, M. & Forytta, C. (Hrsg.). (1999). Literarisches Lernen. Frankfurt a.M. 211-228
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1998). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998
- VOLK-MOSER, A. (1995). Zwischen Zukunftshoffnung und Resignation. Zur Brückenfunktion des Unterrichts am Krankenbett. In: Sonderpädagogik 25 (4), 218-225
- WERTGEN, A. (2006). „15 Jahre ‚Klapse‘: Erfahrungen mit einem Schülerzeitungsprojekt an der Alfred-Adler-Schule, Städt. Schule für Kranke, Düsseldorf“. In: Sonderpädagogische Förderung in NRW. Mitteilungen des Verbandes Sonderpädagogik e. V., Landesverband NRW H. 4/2006, 40-51
- WERTGEN, A. (2007a). „‚Klapse‘ wird Geschichte. Die Schülerzeitung aus Düsseldorf wird nach 16 Jahren durch eine Zeitschrift mit neuem Namen ersetzt – ein Rückblick“. In: SchuPs. Zeitung des Arbeitskreises Schule und Psychiatrie, 16. Jg. (2007). 60-61
- WERTGEN, A. (2007b). „Schülerzeitungsarbeit an der Alfred-Adler-Schule, Städt. Schule für Kranke, Düsseldorf“. In: Hinne-Fischer, J. u. a. (Hrsg.). (2007). 84- 109
- WERTGEN, A. (2008). Schülerzeitungsarbeit als pädagogischer Beitrag zur Krankheitsbewältigung. 2. Projekt zur Unterrichtsevaluation an der Alfred-Adler-Schule, Städt. Schule für Kranke, Düsseldorf, Schuljahr 2007/2008. Unveröffentlichtes Manuskript

Über den Autor:

Alexander Wertgen

Dipl.-Päd., Lehrer für Sonderpädagogik, Heilpraktiker/Psychotherapie, tätig an der Alfred-Adler-Schule, Städt. Schule für Kranke, Düsseldorf, Abteilung Kinder- und Jugendpsychiatrie

Kontakt:

E-Mail: alexwertgen@web.de

Zu zitieren als:

WERTGEN, Alexander: Schülerzeitungsarbeit an der Schule für Kranke: ein pädagogisches Angebot zur Unterstützung von Prozessen der Krankheitsbewältigung – Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse. In: Heilpädagogik online 03/08, 21-54
http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0308.pdf,
Stand: 01.07.2008

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Matthias Wenke

Medien und Bildungsprozesse. Phänomenologische und systemtheoretische Ideen.

Das theoretische Erbe von Phänomenologie und Systemtheorie ist von hohem Wert für den Zugang zu Medienwirkungen und Bildungsprozessen. Es werden Ideen von MERLEAU-PONTY, MCLUHAN und LUHMANN skizziert. Die erhaltenen Einsichten werden auch von Ergebnissen der Hirnforschung flankiert. Aus einer medienkritischen Perspektive wird die dringende Notwendigkeit einer essenziellen Medienpädagogik an den Schulen aufgezeigt.

***Schlüsselwörter:* Bildung, Hirnforschung, Husserl, Leib, Leibphänomenologie, Luhmann, McLuhan, Medien, Medienpädagogik, Medienphänomenologie, Merleau-Ponty, Pädagogik, Phänomenologie, soziale Systeme, sozialer Wandel, Systemtheorie.**

The theoretical heritage of phenomenology and the theory of social systems is of high value for an access to the effects of media and to learning processes. Ideas of MERLEAU-PONTY, MCLUHAN and LUHMANN are outlined. The insights received are also supported by results of brain research. With a critical view the urgent need of an essential media education in schools is shown.

***keywords:* brain research, education, Husserl, living body, Luhmann, McLuhan, media, media education, Merleau-Ponty, pedagogy, phenomenology, social systems, social change, system theory**

A. Medien

Die meisten unserer Vorstellungen über das, was wir „die Welt“ nennen sind nicht durch die direkte Erfahrung oder das Selbstdenken entstanden, sondern durch die Assimilation von Medienerfahrungen. Seit 1980 hat sich die durchschnittliche Nutzungsdauer der elektronischen Medien in Deutschland rund verdoppelt. Für die gesamte Mediennutzung in der Freizeit werden im Schnitt etwa 29 Stunden pro Woche verbraucht, für das Bücherlesen weniger als zwei Stunden (MEDIA PERSPEKTIVEN 2006). Für die meisten Kin-

der sind elektronische Medien heute die allerwichtigste Sozialisationsinstanz geworden, wichtiger noch als das Elternhaus und die Schule. Der Hirnforscher Manfred SPITZER geht davon aus, dass früher Fernsehkonsum eine deformierende Wirkung auf die Hirnentwicklung und die Ausbildung neuronaler Strukturen bei Kindern hat. Nach SPITZER liegt es auf der Hand, dass Fernsehen gewalttätig macht, „die Datenlage aus unzähligen Studien ist überwältigend. Dass Fernsehen dumm, dick und gewalttätig macht, ist die plausibelste Geschichte, die man aus all den Daten lesen kann“ (SPITZER 2006).

Medien formen unseren Leib und konditionieren unseren Körper. Auch heute erfüllen sicherlich viele Programme die Funktion der Figuration der inneren Welt und des *common sense*, sie bieten Verkörperungen für Gut und Böse und menschliche Charaktertypen an, sie verbreiten Identifikationsmodelle und führen die allgemeine Kultur vor. Allerdings ist das, was den Kindern darüber hinaus zur Verfügung steht von einer völlig neuen Qualität. Es sind wahrhaft traumatisierende Erfahrungen, die Kinder am Bildschirm machen können. „Anfang der neunziger Jahre zeigte das deutsche Fernsehen im Durchschnitt fünf aggressive Akte pro Stunde. Die größte Dichte an Gewalt fand sich dabei sogar im Vorabendprogramm, der Zeit, zu der die meisten Kinder fernsehen. [...]. Sie stammt überwiegend aus Spielfilmen und Serien und wird vor allem in einem ‚belohnenden‘ Kontext gezeigt, macht also Spaß oder hilft, Probleme zu lösen und Status und Macht zu erwerben“ (GROEBEL 1998, 105). Auch das Mobiltelefon verbreitet Bilder und Filme. „Videos zeigen realistische Szenen von Folter und Tod, die Computerspiele ermöglichen dem Benutzer, andere scheinbar umbringen zu können, das Internet ist neben den positiven Möglichkeiten eine Plattform für Kinderpornographie und Terrorismus geworden. Trotz dieser Phänomene bleiben die wichtigsten Ursachen für Gewalt immer noch Fa-

milie, Umgebung und soziale Umstände. Dennoch spielen die Medien eine wichtige Rolle bei der Entwicklung kultureller Orientierung von Weltbildern und Einstellungen, sowie der globalen Verbreitung von Werten. [...]. Letztlich sind sie sogar Konstituenten der sozialen Wirklichkeit“ (GROEBEL 1998, 99).

Weil im Sinne MERLEAU-PONTYS (1966) jede Wahrnehmung eine Vereinigung mit dem Wahrgenommenen ist, und weil sich alle Erfahrungen dem Bewusstseinsstrom einschreiben, muss man feststellen: **Wer Gewalt darstellt, verbreitet sie und vervielfältigt ihre Wirkungen.** Die Konsequenz kann laut SPITZER nur ein entschlossenes Fernseh- und Computermoratorium für Kinder und Jugendliche sein. „Die schädlichen Effekte sind offenkundig – also weg mit der Kiste. Punkt. [...]. Auch der Computer tut der geistigen Entwicklung der Jüngeren nicht gut. Ich rate davon ab. [...]. Was Kinder und Jugendliche lernen müssen, lernen sie viel besser ohne Computer. [...]. Das Auto zum Beispiel braucht man auch für viele Berufe, und trotzdem lernt man Autofahren nicht in der Schule“ (SPITZER 2006). SPITZER glaubt, dass wegen der katastrophalen Bildungsfolgen des hohen kindlichen Medienkonsums in Zukunft in Westeuropa „die T-Shirts für China genäht werden“. „Der massiv gestiegene TV-Konsum unserer Kinder bedroht [...] unsere wirtschaftliche Zukunft“ (SPITZER 2006). Auch die epidemieartige Zunahme der Zahl auffälliger und unruhiger Kinder könnte hier eine teilweise Erklärung finden. „Bestätigt wird diese Annahme durch Ergebnisse der UNESCO-Studie“ (GROEBEL 1998, 102).

Die von vielen Verteidigern kommerziellen Fernsehens und Verharmlosern gewaltverherrlichender Medien behauptete klare Unterscheidung von Fiktion und Wirklichkeit ist alles andere als klar, vor allem bei Jugendlichen in gewalttätiger Umgebung. „Aber auch rund vierzig Prozent der Jugendlichen aus gewaltarmer Umgebung halten die gewalttätige Medienerfahrung für ein Nachbild ihres Alltags“

(GROEBEL 1998, 109). Die Medien und alle ihre Angebote greifen tief in die Alltagswelt ein. Ein neuer „digitaler Bezugsrahmen“ ersetzt die traditionellen sozialen und kulturellen Bezüge (GROEBEL 1998, 111).

Ein weitverbreiteter Irrtum ist die Annahme, dass Massenmedien Formen der mitmenschlichen Kommunikation sind – das Gegenteil ist richtig. LUHMANN definiert sie gerade als *Kontaktunterbrecher*. „Entscheidend ist auf alle Fälle: *daß keine Interaktion unter Anwesenden zwischen Sender und Empfängern stattfinden kann*. Interaktion wird durch Zwischenschaltung von Technik ausgeschlossen, und das hat weitreichende Konsequenzen, die uns den Begriff der Massenmedien definieren“ (LUHMANN 1996, 11).

So etabliert der mediale Blick durch die Kamera einen neuen Wahrnehmungsbezug zum Beobachteten. Menschen verwandeln sich vom nahen Partner in der realen Interaktion zum angeschauten Objekt im Fernsehen oder Film, vom *Du* zum *Jemand* und schließlich zum *Etwas*. Die Kamera ist nicht einfach eine Verlängerung unserer Augen. Sie stellt sich *zwischen* uns und die Anderen. Sie schafft räumliche Nähe bis zur Obszönität und zugleich unbeteiligte emotionale Distanz. Der Kamerablick kann den beobachteten Menschen als Mit-Menschen auslöschen. „Fast unbemerkt wird der Zuschauer dazu gebracht, sich selbst als Beobachter von Beobachtern zu begreifen [...]“ (LUHMANN 1996, 110). Das Erlernen dieser Beobachtung zweiter Ordnung führt zum Wegfall von Mitgefühl. Ein augenfälliges Indiz für diesen Wandel der Beziehung zur Welt ist das neuerdings von Jugendlichen praktizierte Filmen von realen Gewaltakten, Verbrechen und auch sexueller Handlungen mit den Kameras von Mobiltelefonen.

Medien verdrängen die unmittelbare Form des Lebensvollzuges durch parasoziale Scheinkontakte. Dabei wird mit den mitmenschlichen Interaktionen auch die entsprechende Lebenszeit vernichtet.

Das ist besonders tragisch für Kinder. „Eltern, die DVD, Video, Spielekonsole, Computer und Fernseher ins Kinderzimmer stellen, klauen ihren Kindern Zeit [...]. Sie tragen Schuld an der Misere“ (Christian PFEIFFER in DBU 2007). Bei sehr vielen elektronischen Spielen und Anwendungen wird immer die gleiche sensomotorische Sequenz trainiert: Sehen – Zielen/Fokussieren – Abdrücken/Zerstören, die als neuer erlernter Reflexbogen in Fleisch und Blut übergeht, quasi als Konditionierung eines Schießreflexes, „und zwar mit Spielen, die zum Teil von der amerikanischen Armee erdacht und produziert wurden [...]. Wir bringen also mit komplexer Software und Hardware der nächsten Generation das Töten bei“ (SPITZER 2006b). Und der absurden Annahme entgegen, dass solche Medien die Konzentration fördern, konditionieren sie stattdessen aggressive *Faszination*. Man *verlernt* gerade die Selbstabschirmung gegen Ablenkung und wird zum ferngesteuerten Äffchen, das auf jeden Reiz mit Angriff bzw. Knopfdrücken reagiert, „das heißt, sie können sich eine Aufmerksamkeitsstörung antrainieren, sofern sie noch keine haben. Und wenn sie schon eine haben, wird sie schlechter“ (SPITZER 2006b). Hinzu kommt, dass Medienkonsum immer Kontaktunterbrechung bedeutet: „Das elektronische Spiel ist tendenziell autistisch. [...]. Indem die Spielekonsolen kleiner wurden, wuchs die Möglichkeit, die autistische Blase von Spieler & Konsole transportabel werden zu lassen“ (VULNER 2000, 257).

Eine andere wichtige mögliche Folge des expansiven Mediensystems ist die schleichende Veränderung einer Kultur gewissensgesteuerter Individuen in eine stammesähnliche Gemeinschaft der „Schande“ bzw. äußerer Anerkennung. Dominiert die außengeleitete Persönlichkeit in einer Gesellschaft, kann man sagen, dass der Zivilisationsprozess wachsender Selbstkontrolle der Individuen praktisch rückgängig gemacht wurde. Aus autonomen Individuen werden konsumorientierte und abhängige Opportunisten (vgl.

RIESMANN 1950; ELIAS 1976). Der Preis dafür ist die ständige Umorientierung durch immer neue Moden und „Trends“, der Verlust eines inneren Zentrums und damit permanente Unruhe. In diesem Zusammenhang sollte man auch die vom Privatfernsehen wie Kampfarenen inszenierten so genannten „Talkshows“ sehen, in denen meist junge Menschen mit ihren intimsten Problemen dem Urteil, Applaus und Gebrüll einer ebenso jungen Zuschauermenge und dem heuchlerischen Interesse eines sogenannten „Moderators“ ausgeliefert werden. Hier zählen nicht Verständnis, Einfühlung oder Vernunft, sondern die johlende „Volkszustimmung“. Seelische Qualen und intime Abscheulichkeiten werden zu brutaler Unterhaltung umfunktioniert. Das ist die Folge des mitleidlosen Blickes der Kamera. Man braucht keine Begründungen mehr für sein Handeln, alles ist beliebig und jeder ist freigegeben zum medialen Abschuss, solange es verwertbar ist. „Es gibt [...] keinerlei in der Moral selbst liegenden Gründe, nicht auch Kampf gegen Feinde, in-group und out-group Unterscheidungen, Dissens im Verhältnis zu andersartigen Auffassungen zu prämiieren“ (LUHMANN 1996, 142).

Die teilweise Umkehrung des Zivilisationsprozesses, die zugleich weltweite Verfügbarkeit aller Medien und der daraus folgende Bedeutungsverlust des Ortes und der Zeit erzeugen eine neue Form der Vergesellschaftung, diagnostizierte schon in den 60er Jahren der phänomenologische Medienwissenschaftler Marshall MCLUHAN. MCLUHAN nennt sie das „Globale Dorf“. Es ist allerdings alles andere als eine positive Utopie. „Das globale Dorf sichert die absolut maximale Uneinigkeit in allen Punkten. [...]. Dorf ist tiefgreifende Spaltung, nicht Fusion. [...]. Ich heiße das globale Dorf nicht gut“ (MCLUHAN 2001, 73f.). Er sieht das Fernsehen als ein totales Medium der emotionalen Verstrickung: „Das Fernsehen wird die Gesellschaftsstruktur in kurzer Zeit vollkommen auflösen“ (MCLUHAN 2001, 105f.).

Unsere Überlegungen zeigen exemplarisch, welche enorme Bedeutung elektronische Massenmedien für das Leben der meisten Menschen haben. „Wir müssen uns immer vor Augen halten, daß, wann immer wir eine neue Technologie anwenden oder wahrnehmen, wir uns ihr mit Leib und Seele ausliefern“ (MCLUHAN 2001, 234). Medien sind nicht Dinge, die von uns benutzt werden. Wir werden quasi von ihnen benutzt, sie formen unsere Gedanken, Gefühle und Handlungen. Hier finden wir die gegenseitige Hervorbringung von Subjekt und Welt aus der Phänomenologie. „Weil alle Medien, vom phonetischen Alphabet bis zum Computer, Ausweitungen des Menschen sind, die tiefe und andauernde Veränderungen im Menschen selbst auslösen und seine gesamte Umwelt verwandeln“ (MCLUHAN 2001, 171). Medien sind *Extensions of Man*, Erweiterungen des menschlichen Leibes, und elektronische Medien gleichen Erweiterungen des Zentralnervensystems. „In meinem ganzen Werk sage ich immer wieder, daß Bewußtsein immer mehr nach außen, in die Umwelt verlagert wird“ (MCLUHAN 2001, 75). Fällt uns noch auf, dass Bücher ausgelagertes Bewusstsein sind, dass wir einst das kulturelle Gedächtnis auf das Papier platziert haben? So wie man ein Musikinstrument oder ein Auto mit seinem ganzen Leib erfasst, sie „bewohnt“ und sich „in ihnen einrichtet“ (MERLEAU-PONTY 1966), so „bewohnt“ man auch die Medien als Umwelten und bemerkt sie nicht mehr. „Ich nenne diese spezielle Form der Selbsthypnose ‚Narziß-Narkose, ein Syndrom, bei dem sich der Mensch der psychischen und sozialen Auswirkungen seiner neuen Technologien genauso wenig bewußt ist, wie ein Fisch sich des Wassers bewußt ist, in dem er schwimmt“ (MCLUHAN 2001, 171).

Man kann prinzipiell zwei Realitätsschichten von Massenmedien unterscheiden, nämlich erstens die Realität der Medienoperationen, d.h. der Infrastruktur und der Beschäftigten, und zweitens die Realität der Medienprodukte, „im Sinne dessen, was *für sie* oder *durch*

sie für andere als Realität erscheint. In Kantischer Terminologie gesprochen: Die Massenmedien erzeugen eine transzendente Illusion“ (LUHMANN 1996, 12f.). Sie ist wie ein elektronischer Welthorizont, den sie stetig aufrecht erhalten. Dieser ist so allgegenwärtig, dass man ohne Übertreibung sagen kann: „Was wir über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien“ (LUHMANN 1996, 9). Dabei geht es niemals um die „Abbildung“ irgendeiner Wirklichkeit. Das ist ein gefährlicher Irrtum. „Das alle Bereiche des Menschen erfassende Medium selbst, und nicht der Inhalt, ist die Botschaft, die Message. Und das Medium ist nicht nur Message, sondern auch Massage – jedes Zusammenspiel der Sinne wird von ihm durchgeschüttelt, durchdrungen und ständig umgeformt“ (MCLUHAN 2001, 173). So enthüllt MCLUHAN das *visuell-akustisch* operierende Fernsehen auch als *taktil*es Medium, welches tief in die Sinnlichkeit eingreift (2001, 190). Das ist phänomenologisch plausibel: „Derselbe Leib sieht und berührt, und deshalb gehören Sichtbares und Berührbares derselben Welt an. [...]. Es gibt eine doppelte und überkreuzte Eintragung des Sichtbaren in das Berührbare und des Berührbaren in das Sichtbare“ (MERLEAU-PONTY 1986, 177). Bedenkt man, dass alle Dinge ihren Sinn immer aus Bewegungserfahrungen erhalten und dass Intentionen Keime der Bewegung sind, begreift man auch, dass bewegte Bilder und Klänge als intentionale Keime für den Leib fungieren und ihm ihren Sinn aufdrängen.

Der Zuschauer erhält mit den verschiedenen Programmen massenweise „Identitätsmaterial“, aus dem er sich je nach seinen Vorerfahrungen und vermeintlichen Bedürfnissen „bedienen“ kann. „Unterhaltung ermöglicht eine Selbstverortung in der dargestellten Welt. [...]. Damit regelt die Unterhaltung auch, zumindest auf der Seite der Subjekte, Inklusion und Exklusion“ (LUHMANN 1996, 112; 115).

Die Forschung zu sozialem Lernen (BANDURA 1963) und die Hirnforschung (BAUER 2006, 12; RIZZOLATTI et al. 1996) haben die phänomenologische Einsicht unterfüttert, dass man menschliches Verhalten allein durch Beobachtung erlernen kann. Es schlummert dann abrufbereit als Potential. Deshalb funktioniert soziales Lernen auch sehr gut am Bildschirm, z.B. die Identifikation, Imitation und Einverleibung von fremden Lebensinhalten, Sprech-, Denk- und Fühlschemata. „Medien können deshalb zu einer aggressiven Kultur beitragen: Menschen, die zu Aggressionen neigen, werden in ihren Einstellungen und Haltungen darin bestärkt“ (GROEBEL 1998, 109). Fernsehen ist so gesehen regelmäßiges und intensives parasoziales Mentaltraining, mit dem sich das Subjekt die dargestellte Welt mit ihren Gefühlen, ihrer Sprache und ihren Bewegungen einverleibt. Die Phänomenologie zeigt, wie man einen Anderen durch Beobachtung nacherlebt: „Es genügt, daß ich sein Artikulations- und Klangwesen innehabe als eine mögliche Modulation, einen möglichen Gebrauch meines Leibes. [...]. Dann ist es, als wohnten seine Intentionen meinem Leibe inne und die meinigen seinem Leibe“ (MERLEAU-PONTY 1966, 214; 219). Die fremde Welt kommt ins Wohnzimmer und der Zuschauer wird in sie verstrickt. „Bis vor kurzem hat man nicht besonders beachtet, daß durch die elektronischen Medien Sender und Nutzer gesendet werden. Wer telefoniert oder Radio hört, begibt sich augenblicklich an ganz entfernte Orte. [...]. Die Allgegenwart ist eine alltägliche Dimension des menschlichen Lebens geworden“ (MCLUHAN 2001, 138). Damit ist klar, warum elektronische Medien das Verhältnis zu Raum und Zeit tiefgreifend verändern, so wie schon die Schrift das Verhältnis zur Zeit komplett erneuert hatte. In dieser Weise transformieren z.B. auch Mobiltelefone Kontexte und Räume. Der Rahmen eines Gesprächs überstreicht oft zahlreiche räumliche Bewegungen und Tätigkeiten, so dass diese zum Hintergrund des Telefonats werden: Die primäre

Welt wird zur sekundären Schicht des Erlebens, und Grenzen getrennter Lebenskontexte werden ausgewischt. Intimste Privatgespräche z.B. finden plötzlich öffentlich statt.

Diese Umkehr von Figur und Grund ist nach MCLUHAN das Kennzeichen jeder Medienrevolution. Ein herausragendes Schlüsselereignis in der Mediengeschichte der Menschheit ist für MCLUHAN der erste Umlauf eines Satelliten um die Erde. „Das war im Oktober 1957, als ein Sputnik die Erde umkreiste und damit unseren Planeten in eine vom Menschen geschaffene Umwelt einsetzte. Der Planet selbst wurde zum Kunstprodukt. Umschlossen – wie der Rahmen um ein Bild – hörte der Planet auf, Natur zu sein, wurde zu einem menschlichen Kunstwerk, für das wir jetzt vollständig verantwortlich sind“ (MCLUHAN 2001, 48).

Als Tendenz der Entwicklung zeichnet sich neben der Vernichtung von Privatheit, dem Verlust des *sense of place* (MEYROWITZ in LUDDES 1998) auch die Beliebigkeit von Information ab. „Bei Lichtgeschwindigkeit gibt es keine Verbindung zwischen den Nachrichten mehr. Alles wird appositionell oder zur Juxtaposition ohne irgendeine Verbindung“ (MCLUHAN 2001, 22).

MCLUHAN zeigt, dass der „Inhalt“ eines Mediums im Prinzip unwichtig ist, es genügt allein die neue Art der Beziehung zur Welt, die wesentlich ist und alles verändert. „Wenn jemand versuchen wollte, Malerei anhand ihres gegenständlichen Themas zu bewerten, dann befände er sich in einer sehr schwachen Position“ (MCLUHAN 2001, 97).

Das Erscheinende ist wirklich, es gibt keine andere Wirklichkeit hinter dem Erscheinenden. Die Systemtheorie hat eine eigene Sprache für diese phänomenologische Wahrheit: „Die primäre Realität liegt [...] nicht in „der Welt draußen“, sondern in den kognitiven Operationen selbst. [...]. Aber (die These des operativen Konstruktivismus) setzt Welt nicht als Gegenstand, sondern im Sinne der Phäno-

menologie als Horizont voraus“ (LUHMANN 1996, 18). Das Mediensystem erzeugt also intentionale Bewusstseinsobjekte und Horizonte. „Es kann deshalb gar nicht darum gehen, mit Hilfe dieses Systems, [...] zu erkennen, wie die Welt beschaffen ist und diese Erkenntnis dann allgemein zugänglich zu machen“ (LUHMANN 1996, 31). Die „transzendente Illusion“ der Medien ist eine hochwirksame soziale Realität. Medien bilden einen Hintergrund aus „Selbstverständlichkeiten“, die von allen Konsumenten geteilt werden. „Nach ihrer Publikation können Themen als bekannt behandelt werden“ (LUHMANN 1996, 29). „Und so arbeitet auch das System der Massenmedien in der Annahme, daß die eigenen Kommunikationen [...] fortgesetzt werden. Jede Sendung verspricht eine weitere Sendung. Nie geht es dabei um die Repräsentation der Welt, wie sie im Augenblick ist“ (LUHMANN 1996, 26). Die Bekanntheit bestimmter Themen und der kontinuierlich erneuerte Bedarf nach Anschließendem konstituiert den Zeitrhythmus, nach dem die ganze medienkonsumierende Gesellschaft lebt, „fresh money und new information sind zentrale Motive der modernen Gesellschaftsdynamik. [...]. Der geradezu neurotische Zwang in Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Kunst, etwas Neues bieten zu müssen [...] bietet dafür einen eindrucksvollen Beleg“ (LUHMANN 1996, 44).

Wegen ihres immanent flüchtigen Charakters sind die thematischen Elemente der Medienwelt immer nur unscharf und oberflächlich. Die Medien arbeiten mit eingängigen Metaphern und simplen Vorstellungen, aber nicht mit intellektuellen Konzepten. Das Fernsehen ist primärer Sozialisationsagent und Wissensquelle für Milliarden von Menschen, nicht die Schule. Das birgt eine Gefahr: „Im Fernsehen gibt es laut Bourdieu für das Denken [...] keinen Platz, weil es nur denen das Wort erteilt, die schnell reagieren und schnell denken. Sobald ein Gedanke nicht mehr dem Gesetz des Gemeinplatzes gehorcht, greift der Moderator ein [...] und macht sich so ,zum Spre-

cher der Dummköpfe, um eine intelligente Darbietung zu unterbrechen“ (WIRTH in WERTHEIMER 2006, 54). Das Medium erzeugt ephemere Bewusstseinsobjekte, die nicht mit eigener Erfahrung gefüllt sind, und darum fast beliebig metaphorisch aufgeladen werden können (vgl. KRIPPENDORF 1989). Ein Großteil dessen, was wir über unsere Welt zu „wissen“ glauben besteht aus solchen halb-leeren Appräsentationen, denen wir Existenz unterstellen. Das Fernsehen ist im Wesentlichen nicht diskursiv, es wirkt durch Bilder und Assoziationen. Es überwiegen spontane und emotionale Wahrnehmungsakte, die Möglichkeit eigener Kategorisierung und Benennung wird systematisch entzogen. „Tempo und optisch/akustische Harmonie des Bildverlaufes entziehen sich dem punktuell zugreifenden Widerspruch und erwecken den Eindruck einer bereits getesteten Ordnung. Es gibt jedenfalls nicht im gleichen Sinne wie beim Widerspruch des Wortes gegen das Wort einen Widerspruch des Bildes gegen das Bild“ (LUHMANN 1996, 80). Kaum jemand kann übrigens nach einer Nachrichtensendung im Fernsehen deren informationalen Inhalt wiedergeben, erinnert sich aber sehr wohl an die bildhaften Eindrücke. Aber dass es in den Medien um so etwas wie „Information“ geht hatte sich ja schon als fundamentaler Irrtum herausgestellt. Die wirklichen Funktionen der Massenmedien liegen woanders: „Ihre Präferenz für Information, die durch Publikation ihren Überraschungswert verliert, also ständig in Nichtinformation transformiert wird, macht deutlich, daß die Funktion der Massenmedien in der ständigen Erzeugung und Bearbeitung von Irritation besteht – und weder in der Vermehrung von Erkenntnis noch in einer Sozialisation oder Erziehung in Richtung auf Konformität mit Normen. [...] nur so ist es möglich, die moderne Gesellschaft in ihrem Kommunikationsvollzug endogen so unruhig einzurichten wie ein Gehirn und sie damit an einer allzu starken Bindung an etablierte Strukturen zu hindern“ (LUHMANN 1997, 174f.). Es wäre

also geradezu der Wesenskern von Massenmedien, „Unruhe zu stiften“ und Information zu vernichten, damit neue Orientierungsmuster angeboten werden können – z.B. in Form kaufbarer Produkte und einer Außenleitung durch wechselnde Meinungen und Moden. Was für den außengeleiteten Menschen zählt, ist vor allem die magnetische Kraft der Aufmerksamkeit um jeden Preis und mit jedem beliebigen Mittel.

LUHMANN nennt Werbung die „Beihilfe zur Selbsttäuschung des Adressaten“: Werbung setzt ganz auf gute Form. Erscheinung ist Wirklichkeit, so wie das Gestische Ausgedrückte immer vollständig *im* Ausdruck erscheint und nicht jenseits davon existiert. „Gute Form vernichtet Information. Sie erscheint durch sich selbst determiniert, als nicht weiter erklärungsbedürftig, als unmittelbar einleuchtend“ (LUHMANN 1996, 87). So konnte es kommen, dass „Handys“, „Klingeltöne“ und „Soaps“ zu Kultgegenständen wurden. Die Gleichsetzung von Form und Inhalt und die Konkurrenz um Aufmerksamkeit erklären auch die Bedeutungssteigerung von kamera-tauglichen Körpermerkmalen, was wiederum entsprechende Moden, Charaktere und Tätigkeiten generiert, vom TV-Moderator zum Schauspieler, vom „Model“ bis zum „Pornodarsteller“ – und in logischer Konsequenz folgt der medial inszenierte Trend zur „Schönheits“-Chirurgie bis zur totalen Übersteigerung visueller Merkmale. Die hohe Bedeutung äußerer Anerkennung fördert auch eine veränderte Identitätsbildung. Man behandelt sich selbst als Marktware und missversteht sein von Aufmerksamkeitssucht versklavtes Leben als „Ich-Marketing“. „Was einer für sich selbst darstellt, verliert an Bedeutsamkeit. Die Wertschätzung der eigenen Person bemisst sich am Quantum von außen zugebilligter Aufmerksamkeit. Warum diese gezollt wird, spielt keine Rolle“ (VULNER 2000, 391). Aus dieser fundamentalen Bedeutung von Aufmerksamkeit im kommerziellen Fernsehen folgt auch eine bemerkenswerte Einsicht darüber,

was dessen eigentliches Erzeugnis ist. Normalerweise nimmt man an, dass es das Programm sei. Aber: „Das ist falsch. Die Wirtschaftstätigkeit kommerzieller Fernsehstationen besteht darin, Zuschauerschaften zu produzieren. Diese Zuschauerschaften, oder besser gesagt, der Zutritt zu ihnen, werden an die werbungstreibende Wirtschaft verkauft“ (Robert OWEN in VULNER 2000, 200). Im Jahr 2005 wurden im deutschen Privatfernsehen 15 Milliarden Euro Bruttowerbeumsatz gemacht (MEDIA PERSPEKTIVEN 2006, 18). Die Werbewirtschaft vertraut also stark auf die Wirksamkeit ihrer Bemühungen. Das Vertrauen ist begründet, denn man kann dem durch Irritation und Neuigkeitssuche präparierten Zuschauer bequem Angebote von neuen kognitiven Schemata, mentalen Typisierungen und Handlungsskripten machen, die er sich einverleibt. Deshalb sind Radio und vor allem Fernsehen auch so mächtig, weil wir uns noch die Stimmen, die räumlichen Positionen, die Blicke, das Gehör und die Körperbewegungen unsagbar vieler Anderer zu eigen machen. Wir bestehen immer aus dem Fluss der Bewusstseinsereignisse unserer sich kontinuierlich anreichernden Vergangenheit. *Man ist, was man sieht*. Weil Sinnliches jeweils eine bestimmte Weise der existenziellen Beziehung zur Welt ist, sind Leib und Wahr-Genommenes immer gepaart: „Empfindung ist buchstäblich eine Kommunion“ (MERLEAU-PONTY 1966, 249).

Aber: Medienangebote, Programme, Bilder usw. sind keine „physikalischen Reize“, die mechanisch irgendwelche „Reaktionen“ in einem biologischen Körper „auslösen“. Was wir *erleben* wirkt, nichts anderes. Die Medien haben keine „Wirkung“ wie ein Laserstrahl, der Schriftzüge in ein Papier einbrennt. Wir selbst nehmen Kontakt mit Gesehenen und Gehörtem auf und weisen ihm eine Bedeutung zu, oft allerdings ganz unwillkürlich und passiv. Es kann also beim Medienkonsum keine physikalische Kausalität geben, sondern nur Motivierungsverhältnisse. Wir rekonstruieren aus den Medienphä-

nomenen deren möglichen Sinn. Stefan AUFENANGER bezeichnet die Mediennutzer darum auch als „rekonstruktive Hermeneuten“ (in DICHANZ 1995, 143). Wahrnehmung ist Aktivität und bedeutet *Nehmen*: „Empfindender und empfundenes Sinnliches sind nicht zwei äußerlich einander gegenüber stehende Terme, und die Empfindung ist nicht die Invasion des Sinnlichen in den Empfindenden. Die Farbe lehnt sich an meinen Blick, die Form des Gegenstandes an die Bewegung meiner Hand“ (MERLEAU-PONTY 1966, 251).

Wir machen uns selbst durch das, was wir tun und erleben und sind auch verantwortlich für unseren Medienkonsum. *Allerdings muss man eine wichtige Einschränkung machen*: Wenn die Medien als allgegenwärtiger Universalhorizont des täglichen Lebens keinen Alternativraum mehr offen lassen, hat man praktisch keine Wahl mehr, und die Rede vom mündigen Bürger oder Konsumenten ist nur Hohn. Wenn immer dasselbe lange genug und überall wiederholt wird, setzt die *Schweigespирale* ein, d.h. es erscheint nur noch eine einzige öffentliche Meinung in den Medien – und die Konsumenten glauben, dass keine andere Art des Denkens legitim ist (NOELLE-NEUMANN 1977).

Die phänomenologischen Erkenntnisse zur Einverleibung von Medienerfahrung kongruieren erwartungsgemäß mit Ergebnissen der Hirnforschung, die zeigen, dass einmal Erfahrenes als Getanes oder nur Nachvollzogenes eine dauerhafte, lebendige und energiezehrende Spur im Organismus hinterlässt. „Diese Sinneseindrücke werden im Gehirn nicht einfach abgelegt, sondern ständig weiterverarbeitet“ (SPITZER 2006). Medienprogramme besetzen unseren Bewusstseinshorizont mit emotional geladenen intentionalen Objekten, welche die Offenheit für das wirkliche Leben und die Mitmenschen verdrängen können. Medienkonsum kann zu Identitätsirritationen führen, schon allein durch den Wegfall der Beziehung zwischen Leibbewegung und davon abgelöster medialer Erfahrun-

gen. „Das ‚Ich‘ als Zentralphantom der Rekursivität des Erlebens und Handelns lebt immer noch vom Körperbezug aller Wahrnehmung; aber es findet sich zusätzlich angereichert und verunsichert durch das, was es durch die Massenmedien weiß“ (LUHMANN 1996, 163). Das gilt in besonders starkem Maße für Kinder. Wie fühlt es sich für ein Kind an, das in der Schule sitzt und an nichts anderes denken kann als an die fast nackten hässlichen Männer und Frauen in sadomasochistischer Lederausstattung, die es am Vortag primitiv über Sex herumpöbelnd in einer Nachmittagstalkshow gesehen hat? Denken wir an die Tatsache, dass keine zwei Zustände zugleich im Bewusstsein Platz haben. Hier stellt sich also die Frage nach dem positiven Erfahrungsgegengewicht von lebendiger Zuwendung, von Liebe, Gemeinschaft und Anerkennung für medienüberflutete Kinder, damit traumatisierende innere Bilder nicht ihren Lebensmut und ihr Vertrauen zerstören. „Die Fähigkeit, einer Erfahrung einen Sinn zuzuweisen, ist extrem begrenzt, und wenn Sie die Menge an Erfahrungen vergrößern, wird der Sinngehalt kleiner“ (MCLUHAN 2001, 136). Für die Leibphänomenologie ist es eine Selbstverständlichkeit, dass die Gedanken des Subjektes seine Lebensenergie lenken und formen. Manchmal pfeift man noch nach 30 Jahren plötzlich eine uralte Werbemelodie. Solange besetzen Medienerfahrungen unseren Leib.

Systemtheoretisch wird der Prozess der Einverleibung von Erfahrungen als „strukturelles Driften“ beschrieben, als Strukturveränderung durch Dauerzufuhr von Irritationen in ein System. In einer Gesellschaft, in der Medien die dominierende Sozialisationsinstanz bilden, interessiert vor allem die Frage nach der „Richtung, die ein *structural drift* nimmt, wenn die Weltkenntnis nahezu ausschließlich durch die Massenmedien erzeugt wird. Es fehlt uns noch ein Begriff, der zum Beispiel erklären könnte [...], wie die Weltkenntnis, die sich aus dem Leben in [...] der traditionellen Gesellschaft ergibt,

verdrängt oder überformt wird durch die Teilnahme an den Sendungen der Massenmedien. Für diese Frage könnte ein Repertoire nützlich werden, das mit Begriffen wie schema, cognitive map, prototype, script, frame eine breite Diskussion ausgelöst hat" (LUHMANN 1996, 192).

Mediale Erfahrungen hinterlassen ebenso Bewusstseinspuren und strukturieren unser Erleben wie alle anderen Lebensäußerungen oder Erlebnisse. „Die Medien organisieren unser Leben. Erst die Medien machen individuelle Lebenskonstrukte zu Konventionen. Erst die Medien ermöglichen weltanschauungsmäßige kulturelle Einheiten wie Religionen, Staaten, Ideologien, Wirtschaftskonzerne oder Sekten. Das Medium generiert den Konsens, durch den sich eine solche Einheit definiert, der ihr zugrunde liegt und mit dem sie arbeitet. [...]. Medien spielen also schematische Lebenskonstrukte vor, die erst vom Rezipienten ‚aktualisiert‘ oder ‚konkretisiert‘ werden“ (KOLERUS 1998). Die psychische Verankerung der dargestellten Schemata können wir als Folge des Konsums massenmedialer Produkte sicher annehmen. Massenmedien sind Distributionsmedien für die Verbreitung bestimmter kognitiv-emotionaler Strukturen. Das System erzeugt eine zweite Schicht der Genesis einer elektronischen Lebenswelt, und so „scheint sich die Kommunikation heute durch ein subjektiv nicht mehr kontrollierbares Anschauungswissen tragen zu lassen, dessen Gemeinsamkeit sich den Massenmedien verdankt und durch deren Moden mitgezogen wird“ (LUHMANN 1996, 149).

Nach dieser skizzenhaften Analyse kann man sich fragen, warum eine Gesellschaft ein solch gewichtiges und mächtiges Subsystem einfach dem sogenannten „freien Markt“ überlässt, also einer Handvoll Akteuren, die starke Interessen haben, aber mit ziemlicher Sicherheit keine sozialen, ethischen oder humanistischen.

Wir kommen zwar nicht umhin, dem Zuschauer Verantwortung für die Bewertung, Selektion und Verweigerung dem Medium gegenüber zuzuschreiben, welche sich letztlich wieder im Angebot niederschlägt. Die Interaktion von Mensch und Medium ist zweiseitig: „Marshall MCLUHAN begreift jegliches Medium als [...] eine artifizielle Verlängerung unter anderem auch der Sinne. Diese Vorstellung impliziert das Vorhandensein eines Umschlagpunktes [...], die das Aufeinanderstoßen von menschlichem Wahrnehmungsapparat und artifiziellem Medium markiert. In den vom Medium aufgemachten Kanälen wäre somit ein Negativabdruck der Wahrnehmungstendenzen des Benutzers manifestiert“ (KOLERUS 1998). Aber es fragt sich, woher der Benutzer die Referenz-Schemata für einen kritischen, unabhängigen Blick auf das Medium nehmen soll, wenn diese selbst aus dem Medium stammen. „Die Bilder werden immer mehr so, wie sie die Empfänger haben wollen, damit die Empfänger immer mehr so werden, wie sie die Bilder haben wollen“ (Vilém FLUSSER zitiert nach VULNER 2000, 211). Wir haben es also anscheinend mit einem wechselseitigen Prozess zu tun, auch hier formen sich Subjekt und Welt gegenseitig. Die Energie stammt aber immer von den beteiligten Menschen. „Natürlich sind artifizielle Medien keine Lebewesen, sie können von sich aus keine Innovation anstoßen. Wir ermöglichen es ihnen jedoch, indem wir ständig gegen sie anrennen und uns an ihnen stoßen und reiben. [...]. Plötzlich sind wir das Medium, und das Medium, als eine Art ‚Cyber-Rezipient‘, formt uns. Der Begriff ‚Medienethik‘ erscheint hier in einem völlig neuen Licht. Wenn ich gegen eine Wand renne und mir dabei ein blaues Auge zuziehe, so werde ich wohl nicht ernsthaft daran denken, die Wand anzuzeigen“ (KOLERUS 1998). Oberflächlich betrachtet ist dies ein entwaffnendes Argument für die Apologeten der Quotenmaximierung ohne Zumutbarkeitsgrenzen. Aufgrund der Zirkularität des Prozesses ist es jedoch unzulässig, die Verantwor-

tung für diese Interaktion auf den Zuschauer abzuwälzen und den Anbieter auf die Rolle des verantwortungsfrei Reagierenden zu schrumpfen. Der Medienunternehmer ist eindeutig der aggressivere Part in der Beziehung. Er ist der Initiator der Programme und trägt deshalb für sein Angebot die volle und alleinige Verantwortung. Wir haben es mit einer extrem asymmetrischen Beziehung zwischen Medienakteuren und Konsumentem zu tun, und alle Beschwörungen des „freien Zuschauerwillens“ verschleiern die Angebotsübermacht und den Werbedruck der Sender, denen sich kaum jemand entziehen kann.

Paradoxerweise bleibt dem Zuschauer gerade deshalb keine andere Wahl, als verantwortlich zu wählen, denn man kann den elektronischen Medien nicht ganz ausweichen. Und prinzipiell brauchen wir sie natürlich. Nicht umsonst garantiert das deutsche Rundfunkgesetz eine kulturell und informational hochwertige Grundversorgung der Bevölkerung durch öffentlich-rechtliche Sendeanstalten. Hier kommen wir dann zu der Einsicht, dass das Medium zwar die Botschaft ist, aber nicht die ganze Botschaft. Denn Inhalt und Form bedingen sich gegenseitig und damit die Möglichkeiten, die ein Programm dem Zuschauer lassen will. Verantwortliche Medienproduktion lässt „die Sachen selbst“ sprechen und bleibt bei den Menschen. Sie sollte das Gemeinschaftsgefühl fördern statt den Blick ohne Mitgefühl. Ob wir wollen oder nicht, Medien erziehen uns und unsere Kinder. Eine sichere Selektionsfähigkeit bedeutet Selbstvertrauen und Urteilsvermögen und damit Bildung und Medienkompetenz. „Bildung verhilft uns zur positiven Ignoranz, zur Fähigkeit der Wahrnehmungsverweigerung“ (GUGGENBERGER 2003). Wir brauchen also eine intensive, allumfassende und tiefschürfende Medienpädagogik für Kinder und für Erwachsene, damit wir wissen, was wir tun. Denn: „Wie ist es möglich, Informationen über die Welt und über die Gesellschaft als Informationen über die Realität zu ak-

zeptieren, wenn man weiß, *wie* sie produziert werden?“ (LUHMANN 1996, 215).

B. Bildung

Besinnen wir uns an dieser Stelle einer wichtigen Wurzel der Vorstellung von „Bildung“: „Der deutsche Bildungsbegriff entstand in der Mystik des 14. Jahrhunderts und wurde von Gott her verstanden: als Aktualisierung der Gottesebenenbildlichkeit des Menschen, als Wiedergebildetwerden in Gott, als Wiedervereinigung mit Gott aus Gottes Gnade. Beispielsweise meinte Meister Eckhart (1260-1327) mit ‚Bilden‘ das ‚Einbilden‘ des Bildes Gottes in die menschliche Seele (XOCHELLIS 1973, 16).

Im Kern aller in dieser Tradition stehenden Bildungskonzepte steht etwas fundamental Gemeinsames. Es geht nämlich immer um die Entfaltung eines Potentials von des Menschen, die Entfaltung einer Entelechie. Mensch sein heißt, sein Ziel nur aus sich selbst gewinnen zu können. Es geht um Selbstvervollkommnung. Werde, der Du bist (Nietzsche). Die Setzung Gottes ist dabei in heutigen Ansätzen oft in den Hintergrund getreten oder völlig verschwunden. Bildungstheorie setzt jedoch immer eine Teleologie voraus, ein zielführendes Sollen, welches sich an der unveräußerlichen Würde der Person zu orientieren hat. Als Erwachsener bedeutet das eine Pflicht zur bewussten Selbstbildung, aber nicht etwa im beschränkten Sinne instrumenteller beruflicher Qualifikationen, sondern als selbstbestimmte Erweiterung des Bewusstseins, als Interesse am eigenen Geheimnis, den Anderen und der eigenen Beziehung zur Welt. Bildung ist unausweichliche Notwendigkeit, und auch wenn der Mensch nichts tut, verändert ihn das, oft in die falsche Richtung.

Die allgemeine Notwendigkeit einer Erziehung der Nachkommen ist seit Menschengedenken unstrittig. Die in Deutschland immer noch

an das preußische Schulsystem des 18. Jahrhunderts angelehnten Bildungseinrichtungen verlieren in der mediatisierten Welt rapide an Wirkung, und man muss die Ziele und Bedingungen solcher staatlicher Erziehung neu bedenken. „Vor allem aber ist die Frage, wie der Mensch zu einem wahren oder wirklichen Menschen werden könnte, von hier an unausweichlich als eine Medienfrage gestellt, wenn wir unter Medien die kommunionalen und kommunikativen Mittel verstehen, durch deren Gebrauch sich die Menschen selbst bilden zu dem, was sie sein können und sein werden“ (SLOTERDIJK 1999). Das reproduzierbare Buch ist das erste technische Massenmedium und machte in Verbindung mit einer überregionalen Nationalsprache staatliche Schulen erst möglich. Der Buchdruck verwandelte die traditionelle Gesellschaft in eine Mediengesellschaft. Die Weltreligionen sind Völker des Buches, der gemeinsame Text stiftet Sinn über Jahrtausende. Daran erkennen wir zwei wichtige Dinge:

1. Menschen und Kulturen brauchen Medien.

2. Ursprung der globalisierten Kultur ist die Schrift und das Buch.

Wenn auch elektronische Medien erziehen und die Erziehung Aufgabe der Gesellschaft als Ganzes ist, dann sollte man die entsprechende Macht nicht jedem X-Beliebigen überlassen. Die Gesellschaft muss eindeutige Vorgaben machen, sonst betreibt der „liberalisierte“ Medienmarkt das, was in jeder „deregulierten“ ökonomischen Sparte geschieht: die Ausbeutung und Zerstörung der menschlichen Ressourcen. Im Falle der Medien sind das die lebendige mitmenschliche Kommunikation, das Mitgefühl, die Aufmerksamkeit und die psychische Gesundheit unserer Kinder, kurz: das *soziale Kapital* (vgl. PUTNAM 1995). Praktisch alle menschlichen Beziehungen werden im Extremfall mediatisiert und durch parasoziale Interaktionen ersetzt.

Die Gesellschaft als Ganzes hat ein berechtigtes Interesse an der öffentlichen Kontrolle des Bildungswesens. Warum hat man dann

aber einen großen Teil der Erziehungshoheit an die nur dem ökonomischen Diktat folgenden Massenmedien abgegeben? In der „Mediengeschichte der Bundesrepublik“ finden wir einen aufschlussreichen Passus zur politischen Durchsetzung des Privatfernsehens: „Schon in den Kabelpilotprojekten stellt sich heraus, daß die als wichtigster Grund für die Dualisierung des Rundfunks propagierte Meinungs- und Medienvielfalt umstritten blieb und daß vor allem Konzentrationsprozesse stattfanden. Es ging nicht wirklich darum auszuprobieren, sondern zu ‚implementieren‘ [...]. Rundfunk als Ware, Kabelfernsehen als Supermarkt“ (WILKE 1999, 182). Profitinteressen und Machtkalkül haben also die Politik bestimmt. Diese „Deregulation“ der Gesellschaft wurde von den gleichen politischen Kräften betrieben, die heute nach „alten Werten“ rufen und den Zerfall der Familie beklagen. Diese Paradoxie zeigt sich auch in der Bildungspolitik, man spricht von „Bildung“ und meint aber „vermarktbar Qualifikation“. Man redet von „Medienkompetenz“, meint aber „technisches Computerwissen“. „Und Lehrer transportieren die Ideologie, die ihnen von einem zukunftsgeilen Kultusministerium frei Schule geliefert wird, nach der nur ein computergeschulter Schüler ein zukunftsgeprägter Schüler sein kann“ (VULNER 2000, 105). Der Computer ist aber kontraindiziert für die Bildung der Schüler, auch weil man eine Pseudokompetenz erzeugt, die schon veraltet ist, bevor der Schüler die nächste Klasse durchlaufen hat. Ein technischer Computerunterricht verschwendet wertvolle Lernzeit, die für echte Medienpädagogik und sprachlich anspruchsvolle kategoriale und emotionale Bildung viel besser verwendet wäre. Man verwechselt auch beim Computer Inhalt und Form. Der Rechner als „Universalmaschine“ führt schnell zur Inflation des Möglichen mit dem Resultat, dass Allesmögliche angefangen, nichts verstanden und alles entwertet wird. Computer verändern die Beziehung zu den Inhalten total. Texte, Klänge und Bilder werden zu

„Files“, von denen man im Prinzip unendlich viele besitzen oder aber jederzeit „downloaden“ kann. Also warum noch einen ganzen Text lesen oder ein ganzes Musikstück hören oder eine Anwendung wirklich in der Tiefe verstehen? Das Medium ist die Botschaft. „Computer sind mystisch aufgeladene Werkzeuge. Sie sind dienlich als Projektionsfläche für wahnhafte Träume und unerledigte Utopien, wie jene der Demokratisierung. [...]. Der [...] Irrtum der Demokratisierer [...] besteht in der schon klassischen Verwechslung von massenhafter Verbreitung und demokratischer Nutzung“ (VULNER 2000, 144f.).

Es versteht sich von selbst, dass man Medien in der Schule nicht ignorieren darf. Es kann nur nicht die Aufgabe der Schulen sein, steuerfinanziert kostenlose Bedienerkurse für schnelllebige Industrieprodukte anzubieten, während sie zugleich mit der Produktion und Reproduktion des sozialen Kapitals überfordert sind.

MCLUHAN macht darauf aufmerksam, dass die Bildung von jahrelang an elektronische Medien gewöhnten Kindern immer eine Bildung unter den Bedingungen des Körperverschleisses bedeutet. „Der Unterricht für solche Menschen muß erst noch erfunden werden. [...]. Irgendwie muß man die Bedeutung der persönlichen Identität, physikalischer Körper und Ziele neu beleben, aber Ziele sind unter den Bedingungen der Lichtgeschwindigkeit sinnlos“ (MCLUHAN 2001, 31). Durch mitmenschliche Leiberfahrungen bildet sich der intentionale „Anhalt des Leibes an der Welt“. Wenn aber die vollständige Leiberfahrung der Lebenswelt zunehmend verkrüppelt und ausgelöscht wird, ist die geistig-seelische Gesundheit von Menschen direkt gefährdet. Die unmittelbare Lebenswelt erscheint vielen Kindern inzwischen wertlos und langweilig, weil sie durch eine zweite elektronische Schicht überlagert wird, die ihre eigenen Wurzeln verdrängt. Nicht umsonst heißt eine Pixelsimulation im Internet „Second Life“. Auch hier hat eine vollständige Figur-Grund-Um-

kehr stattgefunden, und die primäre Realität wird als „Real Life“ zur Ausnahmefigur vor einem bewegten, aber toten elektronischen Ersatzhintergrund.

Aufgrund des blinden Fleckes für dieses Phänomen und des technokratischen Missverständnisses von Medien als „Instrumenten“ gibt es merkwürdigerweise in den Schulen bis heute kein verpflichtendes Hauptfach „Medien“, welches angesichts ihrer Allgegenwart und der Überforderung von Lehrern, Eltern und Kindern dringend geboten ist – nur keinesfalls als technische „Medienkunde“. Vor allem ist korrigierende Kommunikation nötig, die die Schüler leibhaftig in der nichtelektronischen Lebenswelt verwurzelt und Selbsterfahrung und Gemeinschaftsgefühl ermöglicht.

Ein Teil des Internet sind virtuelle Foren, in denen sich weltanschaulich isolierte Zirkel bilden, die keine Kritik dulden und keine alternative Perspektive zulassen. Viele Forenuser kommen gar nicht mehr in Kontakt mit Andersdenkenden, welche ihre teilweise abstrusen Hirngespinnste am *common sense* korrigieren könnten. Sie bilden so ein Potential an Radikalisierung und Segmentierung der Gesellschaft in zersplitterte Einzelwirklichkeiten. Weil aber niemand ohne die Annahme einer Realität leben kann, entsteht ein Problem: „Die Unterscheidung einer nicht konsenspflichtigen, individuell anschnidbaren Welt könnte nun eine [...] Lösung für dieses Problem sein, und genau das scheint die Lösung zu sein, die die Massenmedien anbieten und verbreiten. [...]. Wenn dies eine zutreffende Diagnose ist, wird auch verständlich, weshalb sich unter diesen kommunikativen Bedingungen Fundamentalismen aller Arten entwickeln“ (LUHMANN 1996, 168).

Den Verlust des *common sense* ist ein Element des Globalen Dorfes. Es ist also geboten, in den öffentlichen Bildungseinrichtungen eine mitmenschliche Realität herzustellen und zu stabilisieren. Referenz kann aber immer nur die nichtelektronische Lebenswelt sein.

Kinder mit wenig unmittelbarer sozialer und sprachlicher Lebenswelterfahrung dürfen als mehr oder weniger verwahrlost gelten. „Verwahrlost ins Leben tretende Bevölkerungsgruppen sind für Sozialisation und Kulturation kaum zugänglich. Sie fallen in der Regel Ideologien und Massenbewegungen anheim, die kulturzerstörend wirken“ (RATTNER & DANZER 2007, 67).

Es besteht also Handlungsbedarf auf verschiedenen Ebenen für die Schulen. Vor allem müssen sie die Medienrevolution in ihrer ganzen Tiefe wirklich verstehen lernen und nicht dem gefährlichen Aberglauben „kontrollierbarer technischer Apparate“ erliegen. Wir brauchen keine technisch orientierte „Medienkunde“, sondern eine Art „Medienethik“, die unvermeidbar zugleich Gesellschaftskunde und Selbsterfahrung ist. Das ist nicht mit ein paar „Video-AGs“ oder einem „Hip-Hop-Projekt“ abzuhaken. Es braucht mehr Substanz dahinter. Kinder sollten begreifen, was Medien wirklich tun, und das können sie nur, wenn sie zuvor gut sprechen, singen, laufen, tanzen, zuhören, malen, zeichnen, lesen, schreiben und rechnen gelernt haben – ohne Computer. Bevor ein Schüler nicht Inhalte von Texten lesen, verstehen, wiedergeben, selbst verfassen und in einer Bibliothek recherchieren kann, sollte von ihm für Schulaufgaben nicht die Nutzung eines Computers oder des Internet gefordert werden. Denn mit Lesen und Schreiben fängt alles an. Geschriebene Texte gehören einfach zum „Urphänomen des geistigen Europas“ (HUSSERLIANA VI, 321). Eine frühe Leseförderung wäre also eine sehr wichtige Aufgabe der Bildungsinstitutionen. Bettina HURRELMANN hat die fundamental positiven Wirkungen von Lesepraxis untersucht und stellt fest, „daß keine andere Alltagssituation so ergiebig für den Spracherwerb des Kleinkindes ist wie die Vorlesesituation“ (HURRELMANN 1998, 131). Sie zieht aus diesem Ergebnis und der Vielschichtigkeit der Lesekompetenz einen entscheidenden Schluss: „Als wirksamste Medienpädagogik kann denn auch immer

noch ein effizienter Leseunterricht bezeichnet werden, auf dem freilich eine umfassende Medialphabetisierung aufzubauen wäre“ (HURRELMANN 1998, 132). Literalität ist demnach nicht nur historisch, sondern auch in jeder individuellen Lebensgeschichte der Ursprung der Kultur- und Menschenbildung. „Beim Bücherlesen findet das Kind zu einer ‚kontemplativen Haltung‘, in der es sich selbst ein Stück weit von der Welt abzugrenzen und zu unterscheiden lernt“ (HURRELMANN 1998, 131). Das hat nichts mit der erwähnten „autistischen Blase“ elektronischer Medien zu tun, die Konzentrations- und Denkstörungen konditionieren. Ein Leser hingegen muss das Vorliegende intellektuell aktiv nachvollziehen, er muss sich fokussieren und in sich selbst eine fließende Denkspur erzeugen, sonst findet er nur schwarze Kleckse auf Papier: „Lesen ist eine konstruktive Operation. [...]. Lesen ist vermutlich die ergiebigste Quelle des Begriffslernens“ (HURRELMANN 1998, 131). Lesen ist also Denk- und Sprachtraining *par excellence*. Lesen fördert die Unterscheidungsfähigkeit und das Urteilsvermögen. Eine allererste Grundvoraussetzung für das Lesen von Texten ist bereits selbst wertvolles soziales Kapital, nämlich die respektvolle, ja liebende Aufmerksamkeit für das Produkt eines Mitmenschen. „Daher ist die Kunst des Lesens fast ebenso wichtig wie die Kunst des Liebens. Genauer gesagt ist sie eine Konkretisierung der Letzteren“ (RATTNER & DANZER 2007, 89). Lesen schwingt uns ein in den *common sense* der intersubjektiven Welt, der in der Sprache liegt. Lesen kann von der liebenden Aufmerksamkeit für die Gedanken Anderer auch zur Schätzung des eigenen Selbst beitragen.

Auch das Buch ist als Medium natürlich ein Kontaktunterbrecher, in diesem Falle zwar ein sprachstiftender und die reflexive Distanz fördernder, aber es ist eben nicht die unmittelbare Kommunikation. Auch das Lesen erhält seinen Sinn gerade erst, weil es die lebendi-

ge Erfahrung voraussetzt und thematisiert. Lesen ist aber für die gegenwärtige globale Kultur unverzichtbar.

Im Kern geht es bei allen Bildungsbemühungen eigentlich um Kommunikation, Verstehen, Denken und Sprechen, um lebendigen Dialog im Gemeinschaftsgefühl – Lesen und Schreiben sind bereits deren Abstraktionsform.

Die Säuglingsforschung und die Entwicklungspsychologie lehren uns, wie wichtig noch vor dem Spracherwerb die leibhaftige Erfahrung von Vertrauen, Zuwendung, Wertschätzung und Dialog für die gesunde und glückliche Entwicklung eines jeden Menschen ist, sie ist der Boden für die ganze menschliche Existenz. Unsere allererste Beziehung zur Mutter und später zur Familie und Anderen ist auch ein allererster leibhaftiger Dialog, den wir ununterbrochen führen und der uns für immer prägt. Schon diese ersten Erfahrungen verbinden uns zugleich mit der Gesellschaftsschicht, in der wir leben, mit ihren speziellen Handlungsweisen und Beziehungen, ihrem Gefühlsspektrum, ihren Überzeugungen, Hoffnungen und Ängsten. „Die kulturellen Welten unterscheiden sich grundlegend durch die in ihnen jeweils vorherrschende Konstellation tiefer Stimmungen“ (HELD 2003, 8). Bildung beginnt also schon in den Armen unserer Eltern. Sie ist kein passives „Geformtwerden“, sie ist aktiv handelndes Einverleiben der Mitwelt, die wir vorfinden.

Nur wer sich selbst als wertvoll empfindet, kann sich auch Mühe mit sich geben und offen werden für eine Bildung, die ihn wirklich weiter entwickelt. Nur ein Mensch, der weiß, wer er ist, weiß, was er soll (frei nach Sokrates). Denn „das Ausmaß des Unbewußten wächst mit der Unehrlichkeit gegen uns selbst“ (RATTNER 1994, 80). Eine echte Menschenbildung ist eigentlich ein therapeutischer Weg, ein Weg zur eigenen Gesundung und Vervollständigung, der weit über oberflächlichen Wissenserwerb hinausgeht. Immer ist dabei leibseelische, auch emotionale Bildung gemeint, welche den

ganzen Menschen öffnet, zu sich selbst bringt und damit auch zu den Mitmenschen (vgl. WENKE 2008).

Literatur

- BANDURA, A.& Walters, R.H. (1963). Social Learning and personality development. New York.
- BAUER, Joachim (2006). Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern (8.Aufl.). München: Piper.
- CASPARY, Ralf (Hrsg.) (2006). Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg: Herder Spektrum.
- DBU Deutsche Bundesstiftung Umwelt (2007). Durch „Killerspiele,“ „klare Erhöhung des Risikos, Gewalttäter zu werden,“. 15. Pfingstsymposium des ZUK Benediktbeuern und der Umweltstiftung am 25.5.2007: 170 Akteure diskutieren. Online im Internet: <http://www.dbu.de/799.html> (Zugriff: 23.8.2007).
- DICHANZ, Horst (1995). Einführung in die Medienpädagogik. Grundlagen einer Medienwissenschaft. Kurs Nr. 3083. Hagen: Fernuniversität.
- DORNES, Martin (1997). Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main: Fischer.
- ELIAS, Norbert (1976). Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FUCHS, Thomas: Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart 2008
- GUGGENBERGER, Bernd (2003). Internet und eine Sozialbilanz der Gesellschaft. Manuskript zur Sendung am 1.1.2003, 3sat. Online im Internet: : http://www.medienrezeption.de/F7_GUGGENBERGER.pdf (Zugriff: 21.6.2007).
- GROEBEL, Jo (1998). Ergebnisse der internationalen UNESCO-Studie "Gewalt in den Medien". In: Roters, G./ Klingler, W./ Gerhards, M. (Hrsg.). Mediensozialisation und Medienverantwortung. Baden-Baden 1998. www-Dokument. URL: <http://www.medienrezeption.de/Texte/GROEBEL.pdf> (21.6.2007).
- HELD, Klaus (2003). Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Verständigung. Vortrag bei der Organization of Phenomenological Organizations. www-Dokument. URL: <http://www.o-p-o.net>. Zitiert nach Shiau 2004.

- HURRELMANN, Bettina (1998). Leseförderung. In: DICHANZ 1998, 129-139.
- HUSSERLIANA Bd. VI: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Hrsg. von W. Biemel 1954. Nach Shiau 2004, 132.
- KOLERUS, Alexander (1998). Medienobservationen. Aufgaben der Medienanalyse - Grundriß eines Interpretationsmodells. Online im Internet: <http://www.medienobservationen.uni-muenchen.de/artikel/theorie/Mamo.html> (Zugriff 29.9.2006).
- KRIPPENDORF, Klaus (1989). Eine häretische Kommunikation über Kommunikation über Realität. Delfin 7 (1), XIII, 52-67. Nach Köster, Werner (2001). Grundlagen der Medienpädagogik. Kurs Nr. 3088. Hagen: Fernuniversität.
- LUDES, Peter (1998). Einführung in die Medienwissenschaft. Entwicklung und Theorien. Berlin: Erich Schmidt.
- LUHMANN, Niklas (1996). Die Realität der Massenmedien. (2.Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- MCLUHAN, Marshall (2001). Das Medium ist die Botschaft. Dresden: Verlag der Kunst.
- MEDIA PERSPEKTIVEN (2006). Basisdaten. Daten zur Mediensituation in Deutschland 2006. Frankfurt am Main.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1966). Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: De Gruyter.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1986). Das Sichtbare und das Unsichtbare. München: Fink.
- NOELLE-NEUMANN, Elisabeth (1977). Die Schweigespirale. Über die Entstehung der öffentlichen Meinung. In: WILKE, Jürgen (Hrsg.) (1977). Öffentlichkeit als Bedrohung. Beiträge zur empirischer Kommunikationsforschung. München: Alber.
- PUTNAM, Robert D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. Journal of Democracy 6 (1), 65-78.
- RATTNER, Josef & Danzer, Gerhard (2007). Individualpsychologie heute. 100 Jahre Lehre Alfred Adlers. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- RIESMAN, David (1950). The Lonely Crowd. New Haven. Deutsch: Die einsame Masse (1956). Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters. Darmstadt.
- RIZZOLATTI, G. et al. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. Cognitive Brain Research 3, 131-141. Nach BAUER (2006, 12; 65).
- SHIAU, Yuh An (2004). Wachen und Schlaf in der Phänomenologie Husserls. Dissertation. Wuppertal: Bergische Universität, Fachbereich A (Geistes- und Kulturwissenschaften).

- SLOTEDIJK, Peter (1999). Regeln für den Menschenpark. Vortrag im Rahmen der Schloss Elmau Symposien zur Philosophie am Ende des Jahrhunderts, 16.-20. Juli 1999 auf Schloss Elmau/Obb. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SPITZER, Manfred (2006). Das ist doch hirnrissig. Interview in der Weltwoche vom 23.7.2006.
- SPITZER, Manfred (2006b). Hirnforscher fordert Extra-Steuer auf "Killerspiele". Folge der Sendung Fazit des Deutschlandradio vom 24.11.2006. Online im Internet: <http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/fazit/567218/> (Zugriff: 20.9.2007).
- VULNER, Jo (2000). Info-Wahn. Eine Abrechnung mit dem Multimedienjahrzehnt. Wien: Springer.
- WENKE, Matthias (2008). Im Gehirn gibt es keine Gedanken. Phänomenologische Skizzen. Würzburg: Königshausen & Neumann. Erscheint noch.
- WERTHEIMER, Jürgen; Zima, Peter von (Hrsg.) (2006). Strategien der Verdummung. Infantilisierung in der Fun-Gesellschaft (6.Aufl.). München: C.H. Beck.
- WILKE, Jürgen (Hrsg.) (1999). Mediengeschichte der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- XOCHELLIS, P. (1973). Pädagogische Grundbegriffe. Eine Einführung in die Pädagogik. München: Ehrenwirth. Aus: Online-Handbuch Kindergartenpädagogik <http://www.kindergartenpaedagogik.de/127.html> (Zugriff: 21.6.2007).

Über den Autor:

Matthias Wenke M.A., studierte Chemie, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und Philosophie an den Universitäten Münster, Marburg, Köln und Hagen. Er ist Psychotherapeutischer Heilpraktiker und Yogalehrer. Buchveröffentlichungen: „Im Gehirn gibt es keine Gedanken. Kritik des Reduktionismus“ Würzburg 2008; „ADHS: Diagnose statt Verständnis? Wie eine Krankheit gemacht wird“, Frankfurt am Main 2006.

Kontakt:

E-Mail: mowenke@web.de.

Internet: www.mwenke.de

Zu zitieren als:

Wenke, Matthias: Medien und Bildungsprozesse. Phänomenologische und systemtheoretische Ideen. In: Heilpädagogik online 03/08, 55-85

http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0308.pdf,

Stand: 01.07.2008

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Rezensionen

**Fornefeld, Barbara
(Hrsg):**

Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik.

München: Reinhardt-Verlag 2007

Preis:

24,90€

ISBN:

3497019844



Das grundlegende Anliegen des Buches ist, Menschen mit mehrfacher Behinderung in den Fokus heilpädagogischen Interesses zu rücken. Im einleitenden Kapitel begründet FORNEFELD diesen Schritt damit, dass im Schatten der Verbesserung der Lebensbedingungen von Menschen mit geistiger Behinderung (Selbstbestimmung, Teilhabe, Deinstitutionalisierung) eine problematische Situation für diejenigen entstanden ist, die auf mehr Hilfe angewiesen sind. Fornefeld spricht in diesem Zusammenhang von einer „Zwei-Klassen-Versorgung“. Von der gesellschaftlichen Teilhabe seien demnach diejenigen ausgeschlossen, „die in ihrem Verhalten schwierig oder deren Beeinträchtigungen gravierend sind. [...] Ihre Eingliederung in Einrichtungen der Behindertenhilfe wird angesichts des sich dort vollziehenden Wandels schwierig“ (23). Interessant ist, dass FORNEFELD diese Veränderungen, die in weiten Teilen auch auf einem Ökonomisierungszwang sozialer Sicherungssysteme und einem „behindertenpolitischen Aktionismus“ (18) beruhen, nicht grundlegend kritisiert, sondern ihnen durchaus positive Effekte für die Lebensbedingungen vieler Menschen mit geistiger Behinderung zugesteht. Kurz: im einleitenden Kapitel wird eine bislang kaum beachtete und wichtige Positionierung für das gegenwärtige Aufgabenfeld der Heilpädagogik vorgenommen. Leider bleiben eini-

ge Aussagen im Bereich der Meinungsäußerungen, etwa dann, wenn die Autorin davon spricht, dass die Förderschulen mit dem FS Geistige Entwicklung in jüngster Vergangenheit vermehrt „'Leistungsverweigerer' aus anderen Sonderschulformen“ aufnehmen, „die wegen des dort gestiegenen Leistungsdrucks abgeschoben werden“ (25). Belege für diese Aussage fehlen völlig und ähnlich vorgetragene Äußerungen finden sich an mehreren Stellen des Buches.

Im anschließenden Kapitel zeichnet DEDERICH zunächst den gesellschaftlichen Wandel in Bezug auf die Situation von Menschen mit Behinderungen seit den 1970er Jahren nach. Er kommt dabei zu ähnlichen Aussagen wie zuvor FORNEFELD, konkretisiert diese jedoch um soziologische Aspekte. Dabei bezieht er sich im wesentlichen auf Aussagen von Wilhelm HEITMEYER und adaptiert dessen grundlegende Erkenntnisse zum gesellschaftlichen Wandel für das Fürsorgewesen für Behinderte. HEITMEYER selbst jedoch befasst sich mit dieser Problematik eher nebensächlich, bzw. sogar „explizit nicht auf behinderte Menschen bezogen“ (37). Im Rahmen eines gewissen Alarmismus kommt DEDERICH dennoch zu dem Schluss, dass die Behindertenhilfe dann in den Blick genommen werden muss, wenn „Auseinandersetzungen um die Verteilung knapp werdender Ressourcen geführt werden“ (ebd.).

Im dritten Kapitel definiert FORNEFELD den Begriff „Menschen mit Komplexer Behinderung“, kann jedoch nicht überzeugend darlegen, wo die Vorteile gegenüber Begriffen wie „Mehrfachbehinderung“ oder „Schwerstmehrfachbehinderung“ liegen. Phänomenal geht es auch im nächsten Kapitel weiter, wenn STINKES „Bildung“ für Menschen mit Mehrfachbehinderung aus gewohnt leiblicher Sicht angeht. Martin W. SCHNELL positioniert die Basale Stimulation als

„Ansatzpunkt für eine Gleichheit der ethischen Relevanz aller Menschen“ (152), ohne zu erwähnen, dass dieses Konzept weder international von Relevanz noch in Deutschland hinreichend bezüglich seiner Effektivität erforscht ist.

Im vorletzten Kapitel geht FORNEFELD auf das Konzept „capabilities approach“ der amerikanischen Philosophin Martha NUSSBAUM ein. Sie kommt zu dem Schluss, dass in „dem gemeinsamen Versuch den Fähigkeiten-Ansatz in der Praxis und Theorie zur Anwendung zu bringen, [...] die Bildungs- und Unterstützungsansprüche von Menschen mit komplexer Behinderung zur Geltung gebracht werden“ könnten (180). Bemerkenswert hieran ist vor allem, dass NUSSBAUM, also die herangezogene Philosophin, schreibt, „dass bestimmte schwerstbehinderte Kinder keine menschlichen Wesen sind, auch wenn sie von menschlichen Eltern abstammen - also diejenigen mit einem umfassenden und totalen Ausfall sensorischer Fähigkeiten und/oder dem völligen Fehlen von Bewußtsein und Denkvermögen“ (zit. nach Fornefeld, 177). Noch vor einigen Jahren hätte sich kaum ein deutscher Behindertenpädagoge getraut, sich mit Theorien im Umfeld solcher Aussagen zu beschäftigen. FORNEFELD relativiert diese u.a. damit, dass NUSSBAUM ihren Ansatz nicht dogmatisch sieht und als Philosophin „nicht die Fachkompetenz [hat], um behinderungsspezifische Feinheiten zu erkennen“ (179). Nun ja.

Im abschließenden Kapitel betritt DÖRR „den Raum des Rechts“ (184). Nach einem geschichtlichen und philosophischen Abriss stellt er die Grundlagen des modernen Verfassungsstaates vor und schildert das gegenwärtige Netz sozialer Sicherheit. Dies alles geschieht sachlich und hinreichend fundiert.

„Menschen mit Komplexer Behinderung“ nähert sich von Ansatz her einem wichtigen Thema der Behindertenpädagogik. Die in der Auswahl der Aufsätze vorherrschenden Denkansätze basieren jedoch auf einer sehr einheitlichen Basis und bleiben provinziell. Internationale Forschungsergebnisse werden nur spärlich einbezogen, Rückschlüsse auf die Ergebnisse empirischer Untersuchungen finden so gut wie gar nicht statt. Dies täte jedoch auch ethischen Reflexionen, die in diesem Buch den Schwerpunkt bilden, durchaus mal gut.

Sebastian Barsch

Doose, Stefan: Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Integrationsfachdienste und Werkstätten für behinderte Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie. Marburg: Lebenshilfeverlag 2007

Preis: 25,00 €
ISBN: 978-3-88617-209-2



Stefan DOOSE ist einer der Väter der Unterstützten Beschäftigung (UB) in Deutschland, der sich seit 17 Jahren für die berufliche Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten einsetzt. Auch wenn es bereits Ende der achtziger Jahre Modellversuche zur Unterstützten Beschäftigung in Baden-Württemberg und Hamburg gab, so muss festgehalten werden, dass DOOSE sich seit 1991 mit diesen Fragen nicht nur beschäftigt, sondern zahlreiche Projekte und Modelle aktiv aufgebaut, begleitet und strukturell abgesichert hat. Wie er im hier vorgestellten Band selber schreibt, hat er sich in den letzten Jahren schwerpunktmäßig mit der wissenschaftlichen Begleitung und Auswertung der inzwischen zahlreichen Projekte beschäftigt. Die hier besprochene Studie dokumentiert diese Entwicklung und untersucht, in welchem Maße es gelungen ist, Menschen mit Lernschwierigkeiten in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu integrieren. Hierbei werden die Ergebnisse aller früheren Untersuchungen, die DOOSE zum Teil selber durchführte, einbezogen und kritisch überprüft. Das vorliegende Werk gibt dem Leser einen profunden, vor allem aber vollständigen Überblick über den aktuellen Stand der integrations-politischen Entwicklungen im beruflichen Bereich sowie der darauf bezogenen wissenschaftlichen Erkenntnis. Es ist deshalb für Wissenschaftler im Feld der Heil-, Sonder- oder Inte-

grationspädagogik ebenso zu empfehlen wie den in den Schulen tätigen Kolleginnen und Kollegen, die hier zahlreiche Anregungen zur Weiterentwicklung ihrer Praxis finden. Es muss betont werden, dass gerade die anregende Verbindung zwischen theoretischem Rahmen der Dissertation und den konkreten Untersuchungsergebnissen und Darstellungen eine Weiterentwicklung schulpädagogischer Praxis in allen Förderschulen sowie integrativen Schulen ermöglichen kann.

Unterstützte Beschäftigung in Deutschland hat sich ohne theoretisches Fundament entwickelt und doch nicht ohne Reflexion des Menschenbildes. Immer war es das Ziel der beteiligten Protagonisten Handlungsmöglichkeiten für Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen zu erweitern um ein Leben so normal wie möglich, also in integrativen Lebenszusammenhängen verwirklichen zu können. Die Entwicklung eines theoretischen Rahmens oder theoretischer Orientierungspunkte ist zum jetzigen Zeitpunkt hilfreich, um die inzwischen erprobten Praxismodelle zu hinterfragen. DOOSE stellt den ökosystemischen Ansatz nach BRONFENBRENNER, die Kapitaltheorie nach BOURDIEU und das Lebensqualitätskonzept, welches zurzeit von mehreren heilpädagogischen Autoren genutzt wird, vor und diskutiert deren Angemessenheit kritisch. Insgesamt erscheint die Verwendung der drei theoretischen Ansätze ausgesprochen berechtigt, denn sie ermöglichen, Schwachstellen, z.B. im Bereich des Erwerbs sozialen Kapitals, also unterstützender Menschen bzw. Netzwerke bei Schülern mit Lernbeeinträchtigungen bzw. den pädagogischen Einrichtungen, deutlich zu machen.

Eine ausführliche Darstellung bzw. Diskussion aller Aspekte von Behinderung und gesellschaftlicher Teilhabe, fokussiert auf den Bereich der beruflichen Rehabilitation und Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben schließt sich an und wird ergänzt durch eine ebensolche Darstellung der Entwicklung der UB. In diesem Kapitel werden

die historische Entwicklung der UB vorgestellt und erforderliche Kompetenzen der Integrationsfachkräfte ausführlich diskutiert. Das vierte Kapitel enthält eine vollständige Zusammenfassung des Forschungsstandes zur UB in Deutschland entsprechend dem Stand des Jahres 2005. Die Darstellung schließt mit der Erkenntnis ab, dass alle vorliegenden Studien den Aspekt der Nachhaltigkeit nicht gesichert erfassen; womit das Anliegen der vorliegenden Untersuchung benannt ist. DOOSE will nicht weniger, als mit der vorliegenden Untersuchung zu erheben,

- wie die Arbeits- und Lebensbedingungen der von Integrationsfachdiensten vermittelten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mehr als fünf Jahre nach deren Vermittlung von diesen selbst erlebt werden;
- welche beruflichen Biografien sich ergeben haben bzw. wie langfristig die Vermittlungen tatsächlich waren;
- und welche Unterstützungsverläufe sich ergeben haben.

Der Autor beschreibt die Gruppe der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen als Gruppe, deren primäre Beeinträchtigung eine Lern- oder geistige Behinderung ist. In seiner Untersuchung sollten nur Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer berücksichtigt werden, die bis Ende 1998 auf den Allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelt wurden. In einer ersten Gruppe konnten fast 130 Arbeitnehmerinnen einbezogen werden, die bereits bis 1995 vermittelt worden waren. Eine weitere Gruppe umfasste 238 bis 1995 aus hessischen WfbM vermittelte Menschen, sowie insgesamt 105 differenzierte Rückmeldungen von Arbeitgebern, ferner 83 Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen im Rahmen eines im Rheinland bis 2005 durchgeführten Teilprojekts. Da die Teilnehmergruppe auch Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen erfasste, reduzierte sich die Stichprobe auf insgesamt 251 Arbeitnehmerinnen mit Lern-

schwierigkeiten, die überwiegend in persönlichen Gesprächen durch vertraute Personen anhand eines Leitfadens befragt wurden. Wo dies nicht möglich war, wurden zumindest vertraute Mitarbeiter der IfD einbezogen bzw. befragt, um wesentliche Verbleibdaten zu erheben. Gleichzeitig fand eine kooperierende Verbleib- und Verlaufsstudie an der Universität Münster statt, in deren Rahmen weitere 125 Menschen mit Lernbeeinträchtigungen befragt wurden.

Die Untersuchungsergebnisse im Einzelnen können hier nicht vorgestellt werden. Sie geben Antworten und Hinweise für die Bereiche Vermittlung und Vermittlungsergebnisse, Charakteristika bestehender und vergangener Arbeitsverhältnisse sowie Entwicklung und subjektive Einschätzung der allgemeinen Lebenssituation und gehen damit weit über den Bereich der beruflichen Integration hinaus. In einem zusammenfassenden Schlusskapitel analysiert DOOSE die durch ihn und weitere Autoren ermittelten Untersuchungsergebnisse differenziert, macht auf Schwachstellen aufmerksam, gibt Anregungen und betont immer wieder die große Bedeutung sozialer Netzwerke und eines notwendig hohen Maßes an Kooperation als einer Form des sozialen Kapitals für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen sowie umgekehrt als Aufgabe der sie begleitenden Institutionen (auch Schulen) und Fachdienste. Die von DOOSE vorgelegte Studie enthält eine Vielzahl von Anregungen sowohl für die Forschung als auch die pädagogische Praxis. DOOSE selber gibt zahlreiche Anregungen für weitere Forschungen und Praxisprojekte, die sich nicht nur auf die Gruppe der jungen Menschen mit eher leichten Beeinträchtigungen richten. Gerade für die Schulen stellt sich nach der Lektüre die Frage, wie eine möglichst integrationsorientierte pädagogische Vorbereitung auf die nachschulische Lebenssituation so gestaltet werden kann, dass im Erwachsenenleben sowohl berufliche Integration als auch individuelle Lebensgestaltung

innerhalb sozialer Bezüge möglich werden. Hier gibt das Buch verständlicherweise keine konkreten Antworten (diese finden sich bereits in anderen Veröffentlichungen, an denen DOOSE ebenfalls beteiligt war), regt aber durch die Einbeziehung der Lebensqualitätsdimensionen und der Theorie der Entwicklung sozialen Kapitals die pädagogische Diskussion an.

Ein Aspekt bleibt im besprochenen Buch, aber auch in vielen anderen Veröffentlichungen zur UB unbearbeitet bzw. wird höchstens verallgemeinernd angesprochen (Eine Ausnahme bildet hier der Abschlussbericht des Projekts Chance 24): Dies sind Probleme in der Tätigkeit der Beschäftigten, die immer wieder auch zu Abbrüchen der Arbeitsverhältnisse führen können und den Einsatz der Integrationsfachdienste erfordern. Im Abschlussbericht des Hamburger Projekts Chance 24 wird konkreter ausgeführt, dass die hier angesprochenen Probleme sich auf die Bereiche Einhaltung der persönlichen Hygiene, zeitliche Orientierung, Kommunikation im Team, Befolgen von Arbeitsanweisungen und Aushalten des immer wieder auch vorhandenen Zeitdrucks sowie den achtsamen Umgang mit Arbeitsmaterialien und Lebensmitteln beziehen. Sie sind besonders dann von Bedeutung, wenn die behinderten Mitarbeiter sie selber weniger oder nicht wahrnehmen bzw. Verhaltensänderungen nicht als notwendig oder möglich erachten (vgl. ELBE-WERKSTÄTTEN 2007, 70). Gerade weil hier ein Konflikt deutlich wird, der sich einerseits theoretisch auf das Verhältnis von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung bzw. Anpassung bezieht, andererseits aber häufig große praktische Bedeutung hat und im Fall der Nichterfüllung zur Kündigung führen kann, sollte das hier angesprochene Thema sowohl im praktischen Feld als auch im theoretischen Raum zukünftig stärker beachtet bzw. untersucht werden.

Unabhängig von diesem kritischen Hinweis, der sich weniger auf das Buch als auf die Weiterentwicklung der UB richtet, ist dem Buch von Stefan DOOSE, welches von der Lebenshilfe zu einem außerordentlich günstigen Preis angeboten wird, eine weite Verbreitung zu wünschen.

Reinhard Lelgemann

Exner, Karsten: Kritik am Integrationsparadigma im 'Behindertenbereich'. Von der Notwendigkeit soziologischer Theoriebildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007
 Preis: 29,80 €
 ISBN: 978-3-7815-1563-5



Die Integration behinderter Menschen in die Gesellschaft ist seit Jahrzehnten Gegenstand der Sonder- und Integrationspädagogik. Sei es in Forschungsvorhaben oder in Modellversuchen, sei es in der praktischen Arbeit in Behinderteneinrichtungen oder Schulen: es steht außer Frage, dass behinderte Menschen in die Gesellschaft (besser) integriert werden müssen, dass sie dies momentan mindestens nicht ausreichend sind. Hier wird EXNER zum Spielverderber: „Die vorliegende Untersuchung zeigt, daß aus soziologischer Perspektive die 'Integration in die Gesellschaft' grundsätzlich nicht in Frage steht, denn 'behinderte [...] Menschen sind Teil unserer Gesellschaft – es bedarf deshalb nicht ihrer Eingliederung in die Gesellschaft'“ (189). EXNER stellt damit in Frage, ob der Forschungsgegenstand Integration geeignet ist, wesentliches zur Erhellung (und zur Verbesserung) der Lebenssituation behinderter Menschen beizutragen. Was stattdessen einer differenzierten und sich soziologischer Theorien und Methoden bedienenden Forschung zum Gegenstand werden könnte, dazu später mehr.

Nach einem einleitenden Kapitel befasst Karsten EXNER sich ausführlich mit dem Begriff „Integration“ im 'Behindertenbereich'. Er zeichnet in einer historischen Perspektive nach, wie durch die Gesamtschuldiskussion der 1970er Jahre die Entstehung einer Integrationsbewegung gefördert wurde und wie sie durch die Interessen der nichtbehinderten Fachleute unter Vernachlässigung der Perspektiven und Sichtweisen behinderter Menschen ein Selbstver-

verständnis entwickelte (Kapitel 1.1 und 1.2). In den Kapiteln 1.3 und 1.4 analysiert EXNER dann das Verständnis von Integration in Sonder- bzw. Integrationspädagogik. Für beide Disziplinen wird zum einen deutlich, dass mit dem Begriff „Integration“ in ihren Konnotationen auch innerhalb der Disziplinen sehr Unterschiedliches gemeint wird. Zum anderen bescheinigt EXNER beiden Disziplinen, dass sie ihren Forschungsgegenstand nicht ausreichend differenziert und mit entsprechend passenden Theoriekonzepten (etwa der Soziologie) reflektieren. Abschließend analysiert EXNER im Kapitel 1.5 die auch im Rahmen des Integrationsparadigmas weiterbestehende Bestimmung des Begriffs Behinderung. Diese wird als soziale Konstruktion und in Form von Zuschreibungsprozessen wirksam und (re-)produziert zum Teil die Probleme, „die eigentlich durch Integration gelöst werden sollen.“ (185) Wesentlich ist hier, dass es „mehr oder weniger zwangsläufig zur Gegenüberstellung – also Abgrenzung – von 'Behinderten' und 'Nichtbehinderten' [kommt]. Das heißt: Eine Zwei-Gruppen-Theorie ist die Folge, denn 'man kann in einem ganz grundsätzlichen Sinne nicht von Behinderung reden, ohne Nichtbehinderung mitlaufen zu lassen – unabhängig davon, wie man Behinderung füllt'. Damit geht einher, daß – so unterschiedlich das Integrationsverständnis im 'Behindertenbereich' auch ist – die (soziale) Integration behinderter Menschen grundsätzlich an die Anwesenheit nichtbehinderter Menschen geknüpft wird.“ (185)

Im 2. Kapitel seines Buches stellt EXNER differenziert einen auf der Gesellschaftstheorie Niklas LUHMANNs beruhenden Begriff von Gesellschaft dar. Gesellschaft zeigt sich in diesem systemtheoretischen Verständnis als ein Sozialsystem, das sich in den drei Sozialsystemtypen Interaktionssysteme, Organisationssysteme und Gesellschaftssysteme unterscheiden lässt. Hierbei nehmen die Organi-

sationssysteme eine Stellung zwischen Interaktionssystemen und Gesellschaftssystemen ein, indem sie Funktionsbereiche übernehmen und über Kommunikation, Anschluss und Grenzsetzung Exklusion und Inklusion (zum jeweiligen Organisationssystem!) bestimmen.

Im Kern bleibt aber für alle diese Bereiche gültig: Gesellschaft produziert und reproduziert sich demnach alleine durch Kommunikation. Und behinderte Menschen werden – ebenso wie nichtbehinderte Menschen – erfasst und sind inkludiert in alle Funktionsbereiche der Gesellschaft. Ebenso sind behinderte wie nichtbehinderte Menschen in manche Organisationssysteme inkludiert, von anderen ausgeschlossen.

Aus diesem Gesellschaftsverständnis entwickelte EXNER dann im 3. Kapitel Konsequenzen für die Frage nach der gesellschaftlichen und sozialen Integration behinderter Menschen. Integration kann demnach verstanden werden als soziale und als Systemintegration. „So gesehen geht es im Hinblick auf die Beteiligung von Individuen an sozialen Systemen nicht um die Frage, ob es sich dabei um Integration handelt, sondern darum, wie diese sich aufgrund von unterschiedlicher Positionierung der Beteiligten für diese und die jeweilig beteiligten Systeme konkretisiert und welche Bedingungen hinsichtlich der Gestaltung von Lebenslagen damit für die beteiligten Individuen einhergehen. Womit wiederum die Frage nach sozialer Integration im Sinne von sozialen Beziehungen und sozialer Ordnung, sowie deren Normenorientierung und Bewertbarkeit aufgeworfen wird.“ (161)

Hieraus ergeben sich zukünftige Forschungsprojekte: Prozesse der sozialen Positionierung sollten ebenso wie die unterschiedlichen sozialen Rollen und Funktionen behinderter Menschen auf Makro-, Meso- und Mikroebene analysiert werden. „Ziel muß es sein, daß

geschädigte und beeinträchtigte Menschen nicht in eine – ob und wie auch immer konkretisierte – 'Behindertenrolle' gezwungen werden, sondern ihre vielfältigen tatsächlichen und potenziellen Rollen in unterschiedlichen Lebenslagen gleichberechtigt entfalten und leben können.“ (190)

Ein nicht immer einfach zu lesendes Buch, dem jedoch eine weite Rezeption innerhalb der Sonder- und Integrationspädagogik in ihrer wissenschaftlichen Ausprägung zu wünschen ist.

Markus Brück

Veranstaltungshinweise

Call for Papers

„Facilitated Communication (fc) - Forschung und Praxis im Dialog“

Freitag, 15.05.2009 bis Samstag, 16.05.2009

Ort: Basel

Vorankündigung

Vom 15. bis 16. Mai 2009 veranstaltet die **Pädagogische Hochschule Heidelberg** gemeinsam mit dem Schweizer **Institut für gestützte Kommunikation (IFC) in Basel** eine Fachtagung zum Thema „**Facilitated Communication (fc) - Forschung und Praxis im Dialog**“.

An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wird seit einiger Zeit zum Phänomen der so genannten ‚Facilitated Communication‘ geforscht, um zu klären, welche Interaktionsprozesse bei dieser sehr umstrittenen Methode wirksam sind (Projekt KAFCA). Das Schweizer Institut für gestützte Kommunikation (IFC) bietet seit einigen Jahren Fortbildung und Supervision zu fc an und verfolgt dabei u.a. das Ziel, StützerInnen und NutzerInnen dabei zu unterstützen, eine möglichst große Unabhängigkeit zu entwickeln, sowie für die Methode entsprechende Qualitätsstandards zu entwickeln und wirksam werden zu lassen.

An der Facilitated Communication (fc) scheiden sich auch fast zwei Jahrzehnte nach ihrem Bekanntwerden in Europa die Geister. Besonders Menschen mit Autismus und anderen erheblichen Kommunikationsbeeinträchtigung nutzen sie in Schulen, Familien und Einrichtungen. Häufig wird von sehr positiven Auswirkungen berichtet, und manche NutzerInnen machen mit fc Abitur, obwohl sie zuvor als geistig behindert galten. Von Seiten der Wissenschaft erfährt diese Methode hingegen weitgehende Ablehnung. Die bisherigen empirischen Studien geben Anlass zu erheblichen Zweifeln an der Validität, so dass viele KritikerInnen den fachlichen Diskurs um fc offenbar im Grunde als beendet ansehen. Sie halten die Methode für unwirksam oder gar schädlich. Bisher fehlen allerdings weitgehend empirische Untersuchungen zu möglichen Auswirkungen von fc, vor allem aber zu der Frage, wie und wodurch sich das ‚Funktionieren‘ von fc erklären lässt. Das ist jedoch für eine endgültige Beurteilung der Wirksamkeit unabdingbar und erforderlich, um – möglicherweise in jedem Einzelfall – zu entscheiden, ob und in welcher Form eine Anwendung sinnvoll und verantwortbar ist oder nicht.

PraktikerInnen, die fc anwenden, schätzen die Methode und ihre Auswirkungen für die Beteiligten überwiegend positiv ein. Diese sind zunehmend auch bereit, sich kritisch mit fc auseinanderzusetzen und eine Überwindung der mit dem Stützen verbundenen Abhängigkeit anzustreben. Eine sachliche, fundierte Auseinandersetzung mit den damit aufgeworfenen Fragen erscheint dringlich. Einige wenige Forschungsansätze untersuchen inzwischen die bei fc wirksamen Prozesse bzw. Auswirkungen der Anwendung von fc. Die Fachtagung „fc – Forschung und Praxis im Dialog“ soll eine sachliche Diskussion um diese Methode, um ihre Chancen und Probleme, erneut beleben. Dabei sollen positive wie auch problematische Erfahrungen aus der Praxis ebenso einbezogen werden wie kritische Einwände.

Dazu wird die Tagung

- über den aktuellen Stand der fc-Forschung informieren
- Wissenschaftlern ein Forum zum Austausch mit PraktikerInnen über aktuelle Forschungsergebnisse bieten,
- PraktikerInnen die Möglichkeit geben, neue Erkenntnisse vor dem Hintergrund ihrer Arbeitsergebnisse und Erfahrungen zu diskutieren, und
- aus diesem Dialog heraus auch neue Fragestellungen für eine fundierte Klärung der Bedeutung von fc für die Beteiligten zu entwickeln.

Der gemeinsame Dialog soll vor allem dem Ziel dienen, zur Verbesserung der Lebenssituation von Menschen mit Autismus und erheblichen Kommunikationsbeeinträchtigungen beizutragen – durch den verantwortlichen Umgang mit einer Methode, über deren Möglichkeiten und Grenzen eine sachliche Auseinandersetzung notwendig ist.

Die Tagung wird in den Hauptvorträgen über Forschungsprojekte und -ergebnisse zum

- Kommunikationsprozess bei fc,
- zur Interaktion zwischen StützerIn und SchreiberIn sowie zu
- Auswirkungen der fc-Nutzung

informieren.

Call for Papers

Neben den genannten Hauptbeiträgen ist die Bearbeitung von und Auseinandersetzung mit weiteren Themenkomplexen vorgesehen. Wir laden ForscherInnen ein, die aktuell im Kontext von fc forschen, ihre Ergebnisse zu den folgenden Themenbereichen zu präsentieren und neue Forschungsideen zu skizzieren. Dabei sind auch qualifizierte Master- und Diplomarbeiten willkommen. Wir laden außerdem PraktikerInnen ein, die ihre Erfahrungen und Konzepte vor und sich der kritischen Diskussion stellen.

Wirkungsweise von fc

- Interaktive Prozessanalysen
- Kommunikationsprozess
- Handlungssteuerung
- Eyetracking-Studien
- Analysen zur Autorenschaft
- Beeinflussung und Unabhängigkeit
- Automatisches Schreiben bei fc
- Neuropsychologische Aspekte

Auswirkungen der Anwendung von fc

- Verbreitung und Häufigkeit von fc
- Verlaufserhebungen und Entwicklungen bei den fc-NutzerInnen

Strukturelle und Rahmenbedingungen von fc

- fc im Unterricht und in Einrichtungen
- Projektbegleitung und -entwicklung

Rolle der StützerInnen

- Rolle, Selbstverständnis und Verhalten
- Umgang mit eigenen Zweifeln
- Qualifikation und Standards für fc

Autonomie und Unabhängigkeit

- Fallbeispiele für Rücknahme und Ausblendung der Stütze
- Autonomiefördernde Maßnahme

Information, Tagungsorganisation und Anmeldung

Weitere Informationen sind auf der Homepage www.fc-tagung.ch verfügbar. Dort finden sich die Formulare zur Anmeldung von Referenten und Workshops (Anmeldeschluss 15. September 2008) und demnächst auch zur Anmeldung als TeilnehmerIn.

AnsprechpartnerInnen

- Dipl. Psych. Christiane Hör, (PH Heidelberg). Kontakt: hoer@ph-heidelberg.de (Anmeldung von Beiträgen)
- Prof. Dr. Theo Klaus (Pädagogische Hochschule Heidelberg), Kontakt: theo.klauss@urz.uni-heidelberg.de
- Dr. Frauke Janz (Pädagogische Hochschule Heidelberg), Kontakt: frauке.janz@ph-heidelberg.de
- Lic. Phil. I Andrea Alfaré (Institut für gestützte Kommunikation IFC, Region Nordwestschweiz), Kontakt: alfare@ifc.ch
- Thekla Huber-Kaiser (Institut für gestützte Kommunikation IFC, Region Bern), Kontakt: huber@ifc.ch

Förderpreis Leben pur 2009 zum Thema „Kommunikation bei Menschen mit schwersten Behinderungen“

Das Wissenschafts- und Kompetenzzentrum der Stiftung Leben pur vergibt im März 2009 den vierten Förderpreis Leben pur. Der Förderpreis ist mit 3000 € dotiert.

Ausgezeichnet werden innovative und anwendungsorientierte Arbeiten aus der Praxis, Praxisberichte über neue Projekte und herausragende wissenschaftliche Arbeiten zum Thema Kommunikation bei Menschen mit schwersten Behinderungen.

Alle Eltern, Fachkräfte, Studenten und Wissenschaftler sind hiermit aufgefordert, ihre neuen Konzepte, Ideen oder Abhandlungen zum Thema einzusenden.

Die Bewerbung ist nicht an eine bestimmte Fachdisziplin gebunden. Über die Preisvergabe entscheidet eine interdisziplinäre Jury.

Einsendeschluss der Arbeiten ist der 1. Dezember 2008 (Poststempel)

Weitere Informationen zur Einsendung können der Homepage unter www.stiftung-leben-pur.de entnommen werden, oder direkt bei Herrn Grunick erfragt werden. (Tel. 089/ 357 481-18, E-Mail grunick@stiftung-leben-pur.de)

Juli 2008

8. SommerAkademie zur Gesundheitsförderung

Mittwoch, 02.07.2008 bis Freitag, 04.07.2008

Ort: Magdeburg

In diesem Jahr findet die 8. SommerAkademie zur Gesundheitsförderung vom 02. Juli bis 04. Juli 2008 in Magdeburg unter dem Titel „Gesunde Lebenswelten gemeinsam gestalten – Politiken, Programme und Praktiken gesundheitsfördernder, sozialer Stadtentwicklung“ statt.

Die SommerAkademie zur Gesundheitsförderung ist ein jährliches Forum für Wissenstransfer auf dem Campus der Hochschule Magdeburg-Stendal. Vorträge, Praxis-Workshops und Diskussionsveranstaltungen dienen dem Informations- und Erfahrungsaustausch und der Fort- und Weiterbildung.

Die diesjährige SommerAkademie beschäftigt sich mit Politiken, Programmen und Praktiken gesundheitsfördernder, sozialer Stadtentwicklung. Es geht um die Frage, wie gesunde Lebenswelten in der Kooperation unterschiedlicher Akteure im kommunalen Rahmen wirksam gestaltet werden können.

„Gesundheit wird von Menschen in ihrer alltäglichen Umwelt geschaffen und gelebt: dort, wo sie spielen, lernen, arbeiten und lieben“ heißt es in der Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung der WHO und daran wollen wir mit der diesjährigen SommerAkademie anknüpfen.

Weitere Informationen:

Website: <http://www.sgw.hs-magdeburg.de/sommerakademie>

Kinder-Verhaltenstherapie-Tage

Samstag, 05.07.2008 und Sonntag, 06.07.2008

Ort: Bremen, Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation

Die Kinderverhaltenstherapietage an der Universität Bremen verstehen sich als offenes Fortbildungsangebot, welches das Ziel verfolgt, neue pädagogische und therapeutische Ansätze unterschiedlichen Berufsgruppen bekannt zu machen. Die Inhalte werden dabei praxisorientiert vermittelt. Als Berufsgruppen stehen im Blickfeld:

- Psychologen und Ärzte
- Sozialpädagogen, Sonder- und Behindertenpädagogen
- Lehrer und pädagogische Mitarbeiter in Heimen und Kliniken
- Mitarbeiter in der Frühförderung und Entwicklungsrehabilitation
- Ergotherapeuten, Lerntherapeuten (Anerkannt vom Fachverband für integrative Lerntherapie)
- Logopäden, Sprachtherapeuten, Sporttherapeuten und Heilpädagogen
- Mitarbeiter von Jugendämtern, Schulpsychologischen Diensten und Erziehungsberatungsstellen
- Mitarbeiter von Gesundheitsämtern, Kinderzentren und im Sektor der Neuro- und Sozialpädiatrie
- Mitarbeiter im Bereich der Kinder-/Jugendpsychiatrie, der Sozialpädiatrie und ambulanter Dienste
- Studenten und Ausbildungskandidaten der angesprochenen Berufsgruppen

Die Veranstaltungsreihe versteht sich als interdisziplinäres Fortbildungsangebot, das über die Jahre zu einem berufsqualifizierenden Kurssystem ausgebaut wird. Jeder Kurs umfaßt 16 Ausbildungsstunden gemäß den Richtlinien der Verhaltenstherapieausbildung.

Weitere Informationen:

http://www.zrf.uni-bremen.de/zkpr/base/top_r06/c6_left01.html

Disability History: Theory and Practice
Donnerstag, 31.07.2008 bis Sonntag, 03.08.2008
Ort: San Francisco

The San Francisco State University's Institute on Disability, the Disability History Association, and the Disability History Group arrange a conference at San Francisco State, 31 July-3 August 2008. Disability as a social, cultural, and political phenomenon has drawn increasing attention. This conference will assess the state of the field and further its development and intellectual coherence. We invite papers on any aspect of disability history that open up broader issues. What analytical and methodological tools inform presenters' interpretations? How does their work connect with other fields, such as social history, political history, the histories of class, gender, race, religion, and so forth. If the work focuses on a specific stream of disability history, e.g. blind people's history, what are its implications for other streams? Does the work draw on and what are its implications for disability studies? We welcome scholars of every rank from academically based senior faculty to graduate students, as well as public historians, archivists, and other scholars.

Contact:

Paul K. Longmore
Professor of History and
Director, Institute on Disability
San Francisco State University
fax: 415-338-7539
Email: longmore@sfsu.edu

August 2008

Es liegen keine Termine vor.

September 2008

Frühe Risiken und Frühe Hilfen - Interdisziplinäre Grundlagen und Präventionsbeispiele

Freitag 12.09.2008, 09:30 Uhr bis Samstag 13.09.2008, 17:40 Uhr

Ort: Köln

Der interdisziplinäre Kongress zielt einerseits darauf ab, aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen die Auswirkungen früher Risiken unter besonderer Berücksichtigung von Kindern sozial benachteiligter Familien zu erörtern (Tag 1). Zum anderen sollen Beispiele für evaluierte Programme und andere Maßnahmen im Bereich der Frühprävention vorgestellt werden (Tag 2).

Weitere Informationen:

<http://www.hf.uni-koeln.de/31516>

Der Vielfalt begegnen - Die Arbeit an der Lerntheke als eine Möglichkeit der inneren Differenzierung im Mathematikunterricht

Samstag 20.09.2008, 10:00 Uhr bis Samstag 20.09.2008, 17:00 Uhr

Ort: Dortmund

Die Prävention von Schulproblemen im Unterricht beruht im Wesentlichen auf der Strategie, Lernangebote und individuelle Lernvoraussetzungen aufeinander abzustimmen und ... zur Passung zu bringen (Hartke 2005, 474 f.).

Die im Schulalltag zwingend notwendige Differenzierung und Individualisierung kann über verschiedene Wege realisiert werden. Eine mögliche Organisationsform für die Gestaltung von Unterricht in einer „Heterogenen Lerngruppe mit Treffpunkten“ stellt das Konzept der Arbeit an der Lerntheke dar, welches sich in der darzustellenden Form im Mathematikunterricht der Referentin an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen entwickelt hat und dort sehr erfolgreich umgesetzt wird. Die theoretischen Grundlagen hierzu sollen den Teilnehmern in diesem Seminar vermittelt werden, weiterhin sollen erste praktische Erfahrungen bei der Erstellung einer Lerntheke gesammelt und diskutiert werden.

Informationen und Anmeldung:

http://www.bildungsakademie-sonderpaedagogik.de/cms/front_content.php?client=4&lang=4&id-cat=&idart=1208&m=&s

Vorankündigung für Oktober 2008

Alles InTakt: Musik und Menschen mit Behinderung

Donnerstag, 09.10.2008 – Samstag, 11.10.2008

Ort: Dortmund

Die TU Dortmund bietet einen Zertifikatskurs für Berufstätige in Pädagogik und Rehabilitation mit den Schwerpunkten „Sprachförderung durch Musik und Bewegung“ für Kinder bis 10 Jahren und „Musik mit Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderung“ an. Der zweijährige Kurs beginnt mit dem integrativen Workshopangebot des Kongresses InTakt vom 09.-11. Oktober 2008. Der Kongress InTakt kann auch unabhängig vom Zertifikatskurs als dreitägige Weiterbildungsveranstaltung besucht werden – von Menschen mit und ohne Behinderung.

Weitere Informationen:

Internet: www.zfw.tu-dortmund.de

Hinweise für Autoren

Falls Sie in „Heilpädagogik online“ veröffentlichen möchten, bitten wir Sie, ihre Artikel als Mailanhang an eine der folgenden Adressen zu senden:

sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com

tim.bendokat@heilpaedagogik-online.com

markus.brueck@heilpaedagogik-online.com

Texte sollten uns vorzugsweise als Word- oder rtf-Dateien geschickt werden. Der Umfang eines Beitrages sollte den eines herkömmlichen Zeitschriften-Artikels nicht überschreiten, also nicht länger als 45.000 Zeichen sein.

Jeder Beitrag soll den Standard-Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens entsprechen. Zitate und Vergleiche sind im Text zu kennzeichnen (AUTOR + Jahr, Seite). Dem Beitrag ist ein Verzeichnis der verwendeten Literatur anzufügen (Nachname, Vorname abgekürzt: Titel. Erscheinungsort + Jahr, ggf. Seitenzahlen). Zur Information der Leser ist weiterhin ein kurzes Abstract auf Deutsch und Englisch mit Schlüsselwörtern zu jedem Beitrag erforderlich (Umfang max. 10 Zeilen).

Leserbriefe und Forum

Leserbriefe sind erwünscht und werden in den kommenden Ausgaben in Auswahl aufgenommen – soweit uns Leserbriefe erreichen. Sie sind an folgende Adresse zu richten:

leserbrief@heilpaedagogik-online.com

Alternativ können Sie ihre Meinung auch direkt und ohne Zeitverlust im Forum auf unserer Seite kundtun:

<http://heilpaedagogik-online.com/netzbrett>

Wir werden die dort vorgenommenen Eintragungen – ob anonym oder namentlich – nicht löschen oder ändern, sofern sie nicht gegen geltendes Recht verstoßen oder Personen und Institutionen beleidigen.