

Integration

In der Schule benutzen die Kinder alle möglichen Kommunikationsformen, um miteinander zu kommunizieren. Alle vier Kinder können sich in einem gewissen Maße lautsprachlich ausdrücken, d.h., wenn sie ein Wort kennen und wissen, was es bedeutet, dann sprechen sie auch. Manuela spricht viel, die drei Jungs weniger, da sie ja erst in der zweiten Klasse sind, der Wortschatzspurt hat noch nicht eingesetzt. Ich bin aber sicher, dass dies genau wie bei Manuela zum Ende der dritten Klasse geschehen wird. Die Klassenkameraden der vier Kinder empfinden sie nicht als behindert, sondern nur als Menschen mit einer anderen Muttersprache und gehen dementsprechend ungehemmt darauf ein. Ein Kindergebärdenkurs hat auch entsprechende Effekte erbracht, alle Kinder können das Fingeralphabet und haben damit Lesen gelernt. Die Mitschüler wiederholen gegebenenfalls die Aufgabenstellung, sollten ihrer Meinung nach die gehörlosen Kinder nicht verstanden oder gerade nicht hingeschaut haben. In Manuelas Klasse können wir eine Integration von beiden Seiten beobachten: Manuela spricht mit ihren hörenden Mitschülern und diese gebärden mit ihr. Jeder passt sich den kommunikativen Fähigkeiten des

anderen an. Dies ist in unseren Augen eine gelungene Integration.

Nun bin ich am Ende meines Vortrags und stehe Ihnen für Fragen und eine Diskussion zur Verfügung. Vorher noch ein Tip: Vor kurzem wurde von SEHEN STATT HÖREN ein neuer Film über das Regelschulprojekt gedreht, der voraus-

sichtlich im Frühjahr 2002 gesendet wird. – Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Daniela Happ M.A.

Institut für Deutsche Sprache und Literatur 11
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main
D.Happ@lingua.uni-frankfurt.de
Mitarbeiterin Katholische Gehörlosenseelsorge PAX, Frankfurt/Main

Unsere Adresse:

oder per E-mail:

dfgs@taubenschlag.de

Zur Bedeutung schulischer Elternarbeit für die Hörgeschädigtenpädagogik¹

Elternarbeit in der Hörgeschädigtenschule – Fehlzanzeige?!

Manfred Hintermair

Elternarbeit ist seit vielen Jahren ein zentraler Bestandteil hörgeschädigtenpädagogischen Handelns. Man weiß mittlerweile, „dass ohne die Eltern gar nichts geht“ und dass vor allem im Bezug auf die verschiedenen Förderkonzeptionen die angedachten Förderimpulse ihre eigentliche Umsetzung in der Familie finden müssen, um wirksam werden zu können. Aber nicht nur für die Fördersituation des hörgeschädigten Kindes erachtet man die Eltern als unabkömmlich, sondern auch insgesamt für seine psychische Entwicklung scheint die emotionale Stabilisierung der Eltern und das Finden einer neuen Lebensperspektive unter veränderten Bedingungen ein unabdingbarer Garant zu sein. Wichtige Grundaussagen einer progressiven Eltern- oder Familienarbeit sind zum Beispiel (vgl. Hintermair, 1997):

a) Eltern sollten nach der Diagnosestellung eine differenzierte Beratung angeboten bekommen.

b) Eltern sollten die Angebote der Institutionen weniger als Anleitung, sondern als Begleitung erfahren können, wo sie

unter Einbeziehung ihrer eigenen Kräfte (Stichwort: Ressourcenorientierung!) Hilfen, Perspektiven, Handlungsmöglichkeiten, etc. aufgezeigt bekommen.

c) Eltern sollten bei aller Wichtigkeit des erzieherischen Umgangs mit dem Kind vor allem auch die Gelegenheit haben, sich über ihre innere Situation Klarheit zu verschaffen.

d) Eltern sollten von Anfang an Unterstützung in ihrem Bemühen bekommen, ihre Autonomie als „Eltern ihres Kindes“ bewahren zu können. Dazu brauchen die Eltern neben den individuellen Hilfen durch die Institutionen auch Angebote, die ihnen Perspektiven autonomen Lebens aufzeigen und die als Impulse zur Auseinandersetzung und eigenen Weiterentwicklung dienen können. Gemeint sind damit Kontakte zu anderen Eltern mit hörgeschädigten Kindern und mit erwachsenen Hörgeschädigten.

Bei genauerer Betrachtung müssen wir nun aber ehrlicherweise feststellen, dass die Wichtigkeit von Elternarbeit an der Schwelle zur Schule nicht schlagartig, aber doch deutlich erkennbar an Bedeutung zu verlieren scheint. Es stellt sich also die Frage: Schulische Elternarbeit bei hörgeschädigten Kindern –

Fehlzanzeige? In der Tat scheint es so zu sein, dass – wenn man einen Blick in die Praxislandschaft wie auch in Wissenschaft und Forschung wirft – mehr Fragen als Antworten zu diesem Thema auftauchen (vgl. im Folgenden vor allem Hintermair, 2001).

Fragen an die Praxis:

- Es mag sein, dass es durchaus innovative Elternangebote in den schulischen Einrichtungen gibt (über den üblichen und von der Schulordnung vorgeschriebenen Elternabend pro Halbjahr hinaus). Nur, wo sind diese Angebote nachzulesen, wo werden sie publik gemacht, damit z.B. auch andere Einrichtungen davon profitieren können? Gattermann und Schnurer (2001) setzen mit ihrer aktuellen Arbeit einen wichtigen Impuls in diese Richtung.
- Reichen vielleicht der halbjährige Elternabend und ein Elternheft, das täglich zwischen Schule und Elternhaus hin und her geht sowie die Herausgabe bzw. der Austausch der privaten Telefonnummern aus, um das, was an Elternarbeit im schulischen Rahmen notwendig ist, in einem befriedigenden Maße zu leisten?

Fußnoten siehe Seite 66

- Verpuffen nicht auch vielleicht viele neue Ideen und Angebote schon im Ansatz, weil die Resonanz der Eltern zu gering ist, im Klartext, weil kein Interesse vorhanden ist?
- Brauchen vielleicht auch Eltern, deren Kinder aus dem Größten heraus sind (sprich Frühziehung und Kindergarten sowie die damit verbundenen und gepriesenen sensiblen Phasen der Hör- und Sprachentwicklung hinter sich haben) keine so intensive Elternarbeit mehr, weil das Wichtigste eh schon erreicht oder – im negativen Fall – verpasst worden ist?

Es wird vermutlich von allen hier angesprochenen Aspekten keiner ganz falsch und keiner ganz richtig sein. Festzuhalten ist aber, dass von außerschulischen Institutionen wie z.B. den CI-Zentren (vgl. Beiträge in der *Schnecke*) oder Modellprojekten wie GIB ZEIT (1999) jeweils im Kontext ihrer Erziehungsphilosophie Angebote auch für die Eltern von Kindern im Schulalter gemacht werden. Wollen die Schulen das, dass ihnen hier jemand die Butter vom Brot nimmt?

Fragen an Wissenschaft und Forschung:

- Wo lassen sich Untersuchungen, Befunde, etc. vorlegen,

die gezielt die Situation von Eltern mit älteren Kinder thematisieren?

- Ist es nicht auch hier besonders chic, sich der frühen Kindheit zu widmen, weil man halt weiß (oder zu wissen glaubt; vgl. Bruer, 2000), dass diese ersten Jahre die wichtigsten sind und es vor allem in diesen frühen Phasen gilt, die Eltern zu stärken und zu befähigen?
- Brauchen die älteren Eltern keine Stärkung mehr, weil sie schon so stark sind oder was sind die Gründe dafür, dass sich im deutschen Sprachraum keine Forschung explizit diesem Thema widmet? Ist die Phase des Spracherwerbs so zentral und wichtig, dass andere Aspekte davor verblasen?
- Wenn man sich dessen möglicherweise so sicher ist, wurden Eltern von älteren hörgeschädigten Kindern gefragt, was sie wollen oder was sie in ihrer speziellen Situation brauchen?

Es wäre an der Zeit, einmal systematisch die Bedürfnisstruktur von Eltern älterer hörgeschädigter Kinder zu erkunden und den Hilfe- und Unterstützungsbedarf dieser Zielgruppe differenziert zu ermitteln! Das muss gar kein

großes Forschungsprojekt sein, da hilft es schon, wenn z.B. eine schulische Einrichtung per kleinem Fragebogen nach den Bedürfnissen ihrer Klientel fragt.

Ohne diesen noch zu erstellenden Befunden vorgreifen zu wollen, kann an dieser Stelle auf der Basis eines gesicherten entwicklungspsychologischen Wissens festgehalten werden, dass Eltern von hörgeschädigten Schulkindern nicht weniger Unterstützung als Eltern von Kindern im Vorschulalter, sondern andere Formen der Unterstützung brauchen! Neuere Ergebnisse aus dem angelsächsischen Raum gehen klar in die Richtung, dass Eltern in unterschiedlichen Phasen der Entwicklung ihres Kindes unterschiedliche Bedürfnisse haben, einfach weil die anstehenden Aufgaben in der Erziehung von 2- oder 3jährigen Kindern nun mal ganz andere sind als die Erfordernisse bei der Erziehung von 14- oder 15-jährigen Kindern. Es liegt so-mit auf der Hand, dass vermutlich die Eltern der älteren Kinder qualitativ andere Angebote brauchen als die Eltern der jüngeren Kinder, einfach weil die Sorgen von Eltern mit älteren Kindern andere sind als die von Eltern mit sehr kleinen Kindern (vgl. Calderon & Greenberg, 1999, S.16; Ritter-Brinton & Stewart, 1992, S. 89f.).

Ergebnisse aus der Belastungs-Bewältigungsforschung

Hinweise in dieser Richtung haben wir indirekt aus einem Forschungsprojekt erhalten, das wir vor einem Jahr abgeschlossen haben und in dem wir uns mit der sozialen Unterstützung von Eltern hörgeschädigter Kinder befassen haben. Obwohl dort keine systematische und gezielte Erfassung der Sichtweisen von Eltern zur Frage der Qualität der Elternarbeit an den Schulen im Zusammenhang mit ihren Wünschen und Vorstellungen erfolgte, weil der Forschungsschwerpunkt ein anderer war, lassen sich aus dieser Studie, die wir mit Eltern hörgeschädigter Kinder in Bayern durchgeführt haben, so mancherlei Hinweise ableiten, was Eltern beschäftigt, was sie belastet und wo sie für sich Unterstützungsbedarf sehen (vgl. im Folgenden Hintermair et al., 2000). Das, was in den Aussagen von den Eltern angesprochen wird, muss und kann in seiner Umsetzung sicherlich nicht alles der Schule aufgebürdet werden und von ihr in ihrem Leistungskatalog aufgenommen werden, aber ein Teil könnte auch hier aufgefangen werden bzw. könnten neue konzeptionelle Impulse von den Befunden ausgehen.

- Wir haben in diesem Projekt 250 Eltern von hörgeschädig-

ten Kindern im Alter zwischen 6 und 19 Jahren u.a. danach gefragt, welche Personen im Ihrem Umfeld sie für sich als unterstützend bzw. als belastend erleben und was vor allem die Gründe dafür sind, dass sie jemanden als unterstützend und jemand anderen als belastend erleben.

Ich möchte an dieser Stelle lediglich kurz auf die Aussagen verweisen, in denen die Eltern ihr Verhältnis zu den Fachleuten etwas verdeutlichen. Wir haben dazu die Eltern u.a. nach der *Zufriedenheit mit dem fachlichen Angebot sowie mit den Fachleuten*, die dieses Angebot bereitstellen, gefragt. Die Angaben der Eltern hierzu stellen den pädagogischen Institutionen ein überwiegend positives Zeugnis aus: Ca. 2/3 aller gemachten Äußerungen zeugen von einer allgemeinen Zufriedenheit, die im Speziellen Aspekte der hohen Kompetenz des pädagogischen Personals, seines ebenso hohen Engagements, einem Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder, günstigen Lehr- und Lernbedingungen (v.a. kleine Klassen) und einem differenzierten Angebot enthalten. Allerdings gibt eben auch ein Drittel der Eltern an, mit dem Angebot nur teilweise oder auch gar nicht zufrieden zu sein. Wenn wir diese Zahlen z.B. mit aktuellen amerikanischen Daten vergleichen

(Meadow-Orlans et al. 1997, S. 283), müssen wir festhalten, dass dort knapp 90% der Eltern sich sehr zufrieden bzw. zufrieden zeigen mit dem fachlichen Angebot, das sie erhalten. Dieser doch wesentlich höhere Prozentsatz zufriedener Eltern dürfte nicht zuletzt auf die Angebotsvielfalt in den USA zurückzuführen sein, die es eher ermöglicht, bedürfnisorientiert zu arbeiten.

Interessant sind auch die Inhalte der Begründungen, also warum Eltern Probleme mit dem professionellen Angebot haben.

- Während das Engagement der Lehrer unbestritten scheint, werden spezifische Defizite in der fachlichen Kompetenz und in der Fähigkeit, bedürfnisorientiert zu arbeiten, angemeldet. Die Zweifel an der fachlichen Kompetenz werden hier zum einen u.a. auch in Verbindung gebracht mit der „Gebärdenfrage“ und zeigen sich auch in den Angaben zur Angebotsstruktur, bei der mehrmals der Wunsch nach bilingualer Förderung oder zumindest einem Einsatz von Gebärden geäußert wird. Für die pädagogischen Einrichtungen, die solche Hinweise der Eltern ernst nehmen wollen, bedeutet das, die hier dokumentierten Hinweise zum

Anlass zu nehmen, die eigene Einrichtung darauf hin zu überprüfen, wie es denn dort mit der Zufriedenheit der eigenen Elternschaft konkret aussieht. Wie aus empirischen Befunden bekannt ist, erweist sich der Streit der Fachleute um den „richtigen Weg“ in der Erziehung für viele Eltern als hoch stressinduzierend (Meadow-Orlans, 1990; Stewart, 1992) und bedürfnisorientierte Förderstrategien sind demzufolge angesagt (vgl. Ritter-Brinton & Stewart, 1992). Vor allem für die in Deutschland vergleichsweise kleine Gruppe von Eltern, die Gebärdensprache in der Erziehung ihrer Kinder verwenden wollen, zeigt sich hier offensichtlich ein besonderes „Passungsproblem“, indem die Bedürfnisse dieser Eltern einerseits und die Angebotsstruktur der pädagogischen Einrichtungen andererseits auseinanderklaffen.

- Des Weiteren werden von den Eltern auch Defizite in der Elternarbeit angemahnt: Dahinter verbergen sich unterschiedliche Wünsche der Eltern: Zum einen möchten sie gerne mehr Informationen und bessere – und das heißt auch adressatengerechtere – Beratung in Sachen „Hörschädigung“ erhalten („mehr Informationen über die Be-

hinderung unseres Kindes“; „Fachleute, die klarer argumentieren und Auskünfte geben“; „mehr Elternarbeit“; „pädaudiologische Untersuchungen werden unzureichend mit den Eltern besprochen“; „dass Prof. X (Name einer HNO-Professorin) in Y (Name der Stadt) mal von ihrem hohen Ross runterkommt“; „noch mehr Zusammenarbeit“). Die Eltern wünschen sich aber zum anderen von den Fachleuten auch mehr Anerkennung in ihrer Rolle als Eltern ihres Kindes („als Eltern mal anerkannt zu sein bei Ärzten, mal Mitspracherecht zu haben“; „mehr Feedback von den Verantwortlichen“; „man müsste mehr auf unsere Wünsche eingehen“; „Eltern sollten von Ärzten als gleichwertige Partner behandelt werden“; „Zusammenarbeit mit Lehrern; ohne, dass die Lehrer den Eltern Vorwürfe machen“). Das Bedürfnis der Eltern nach (noch) qualifizierterer Elternarbeit ist aus all diesen Äußerungen un schwer herauszulesen.

- Da ich hier nur auf die Aspekte verwiesen habe, die unmittelbar auf die Fachleute bezogen waren, sei an dieser Stelle ergänzend festgehalten, dass die Eltern eine Reihe anderer Dinge erwähnt haben, die für sie mit den äl-

ten Kindern ein Problem darstellen. Deutlich wird dabei an vielen Äußerungen, dass Elternarbeit sich nicht ausschließlich auf die schulische/sprachliche Entwicklung und ihre Förderung konzentrieren kann, sondern die gesamte Palette psychosozialer Entwicklungsfaktoren zu berücksichtigen hat. Ob Schule das dann alles alleine zu leisten hat, ist – wie gesagt – ein anderes Thema, das gesondert zu thematisieren ist. Aber es ist zunächst wahrzunehmen, dass die Gedanken und Sorgen der Eltern weiter gestreut sind als nur auf das Feld der sprachlichen Entwicklung.

Ein Modell der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus

Um die (mögliche) Praxis einer an den Bedürfnissen der Betroffenen ausgerichteten schulischen Elternarbeit auf den Weg zu bringen, bedarf es einer partizipativen Grundhaltung zwischen den sog. „Laien“ (Eltern, gehörlose und schwerhörige Kinder, erwachsene Hörgeschädigte) und den Experten. Dahinter verbirgt sich ein professionelles Verständnis, bei dem die Experten ihr Wissen und ihre Kompetenz durchaus als wichtige Steine beim Erstellen eines Mosaiks sehen,

das zu seiner Vollendung aber stets auch die Sichtweisen und Erfahrungen der Betroffenen braucht, damit Entwicklung und Leben einen befriedigenden Verlauf nehmen können.

Hornby (1999) hat – was die Partizipation von Eltern behinderter Kinder in den schulischen Alltag betrifft – ein sehr interessantes und zugleich für die Praxis m. E. äußerst relevantes Modell vorgelegt (vgl. Abb. 1)². Es wird darin in Form von zwei Pyramiden die Einbeziehung der Eltern auf der Basis der (unterschiedlich ausgeprägten) Bedürfnisse der Eltern sowie der (ebenso unterschiedlich ausgeprägten) möglichen Beteiligungen der Eltern am Gelingen des schulischen Alltags dargestellt. Des Weiteren wird in der Originalarbeit von Hornby (hier nicht näher aufgeführt) eine Art „Checkliste“ beigefügt, damit jede Einrichtung für sich prüfen kann, wie ihre Voraussetzungen bezüglich einer Einbeziehung der Eltern konkret aussehen.

Das Modell kann an dieser Stelle nur ansatzweise und exemplarisch skizziert werden.

a) In der hierarchischen Darstellung der elterlichen Bedürfnisse wird klar, dass eine möglichst offene und transparente

Informations- und Kommunikationspolitik der jeweiligen schulischen Einrichtung über alle relevanten Belange des schulischen Lebens für alle Eltern von Bedeutung ist (Stichwort: Schulklima). Dieser Informationsfluss ist auf verschiedenen Ebenen angesiedelt und muss auf der jeweiligen Ebene relativ schnell und unbürokratisch gewährleistet sein, wenn es z.B. um die Belange eines einzelnen Schülers (z.B. anstehende Versetzung), einer bestimmten Klasse (z.B. Klassenfahrt) oder aber um die Interessen der ganzen Schule z.B. Festaktivitäten, Schulveranstaltungen, Leitbilddiskussion) geht. Es gilt hier also auch, die Eltern über ihre Rechte, aber auch ihre Verpflichtungen zu informieren. Entsprechend vielfältig sollten die Kanäle sein, auf denen Informationen fließen: Das täglich ausgetauschte Elternheft, Elternbriefe (auf Klassen- und/oder Schulebene), aber auch Telefonate oder konkrete Nachfragen vor Ort u.ä.m.. Insgesamt informationsfördernd ist es, wenn die Philosophie einer pädagogischen Einrichtung von einer „Politik der offenen Türen“ geprägt ist, die Eltern das Gefühl vermittelt, jederzeit willkommen zu sein.

b) Nicht alle Eltern, aber die meisten sind nach Hornby am konkreten schulischen Voran-

kommen ihrer Kinder und allen damit verbundenen Aspekten in hohem Maße interessiert. Sie wollen Informationen und Hilfestellungen in allen schulischen Belangen, die der Entwicklung ihres Kindes förderlich sind. Dazu ist eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den betreuenden Fachkräften der pädagogischen Einrichtung vonnöten. Wie diese Zusammenarbeit vonstatten geht, ist abhängig von situativen Bedingungen; entsprechend können regelmäßige Kontakte zwischen Eltern und Fachkräften über den Austausch schriftlicher Informationen (Elternhefte), Telefonate, Hausbesuche, wöchentliche „Rechenschaftsberichte“ oder Elterngespräche in der Einrichtung stattfinden.

c) Viele Eltern sind auch daran interessiert, relativ systematisch und auch intensiv in spezielle Förder- und Entwicklungsmaßnahmen für ihre Kinder eingebunden zu werden, sei es in Form von pädagogischer Begleitung und Unterstützung bei der Umsetzung von Maßnahmen, sei es in Form von Elternberatung zur gemeinsamen Klärung der von den Eltern gewünschten bzw. zu leistenden Anteile (z.B. auch zusammen mit anderen betroffenen Eltern).

d) Für einige Eltern kann es – in manchen Phasen der Erzie-

lung und Entwicklung ihres hörgeschädigten Kindes – wichtig werden, spezielle Angebote für *psychosoziale Beratung* oder auch *Therapie* zur Verfügung zu haben.

Es ist aus dem Modell ersichtlich, dass die Zeit, die von den Fachleuten zur Verfügung gestellt werden muss und die Kompetenz der Fachleute, die zur Erfüllung der jeweils anstehenden Aufgaben vorhanden sein muss, bei den verschiedenen Bereichen in unterschiedlich hohem Maße zu veranschlagen ist. Wichtig festzuhalten ist, dass die Angebotsstruktur der schulischen Einrichtung von ihrem Potential her in der Lage sein sollte, die Nachfrage adäquat zu befriedigen (was eben nicht heißt, dass sie alles selbst leisten muss, aber eben wissen muss, wo und wie diese Hilfen verfügbar zu machen sind).

a) Wenn wir nun die zweite Pyramide des Modells näher betrachten und prüfen, welche Möglichkeiten der **Beteiligung** für Eltern im schulischen Leben möglich sind, dann sehen wir auch hier eine hierarchische Struktur, in der zunächst wiederum *alle* Eltern auf Grund ihrer Alltagserfahrungen mit ihrem hörgeschädigten Kind über mannigfache *Informationen* verfügen, die für den Lehrer von Bedeutung sind und die

Eltern ohne große Probleme und in der Regel bereitwillig den Fachkräften anbieten. Eltern sind diejenigen Personen, die den bisherigen Lebensweg ihres Kindes vom Anfang an miterlebt haben und deshalb über die umfassendsten Informationen verfügen (Stärken, Schwächen, Vorlieben, Abneigungen, medizinische Details, etc.).

b) *Die meisten* der Eltern sind nicht nur in der Lage, Informationen über den bisherigen Entwicklungsweg ihres Kindes zu geben sowie Informationen über die weiteren Entwicklungsfortschritte, sondern erklären sich auch bereit, an speziellen schulisch geordneten Förderprogrammen zu Hause *aktiv mitzuwirken*; dies besonders, wenn diese Mitwirkung auf dem Boden einer echt partnerschaftlichen Zusammenarbeit erfolgt, bei der die Wünsche, Erfahrungen und das Wissen der Eltern aktiv miteinbezogen werden.

c) *Ein sicherlich nicht allzu kleiner* Teil der Elternschaft dürfte auch bereit und fähig sein, *eigene Ressourcen in die Gestaltung des Schullebens einzubringen*. Vorstellbar sind z.B. Beteiligungen an schulischen Aktivitäten (Ausflug, Sommerfest, Vorbereitung und Mitwirkung bei einer Klassenfahrt), Mithilfe bei der inhaltlichen Ausgestaltung von be-

stimmten Curriculumseinheiten (weil z.B. eine Mutter oder ein Vater auf diesem Gebiet über besondere Talente, Fähigkeiten oder Wissen verfügen) oder auch Unterstützung bei der Beratung von Eltern („Eltern helfen Eltern“).

d) *Einige* Eltern verfügen schließlich über die Fähigkeiten, in schulpolitischen *Gremien* aktiv mitzuwirken oder bei schulischen wie außerschulischen Veranstaltungen Vorträge zu halten bzw. auch die Leitung oder Organisation von Elternworkshops zu verschiedenen Themen an der Schule zu übernehmen.

Auch hier wiederum ist in dem Modell gut zu sehen, dass mit steigenden inhaltlichen Anforderungen an die elterliche Mitarbeit auch das zeitliche Engagement sowie die erforderliche Kompetenz der Eltern hierzu zunimmt. Es wird auch deutlich, dass für all diese Formen der Beteiligung die Offenheit der Schulen von Nöten ist, um jedem Elternteil seinen Teil an der Partizipation optional offen zu halten. Swap (1993) und Connors und Epstein (1995) zeigen die Entwicklung in den schulischen Institutionen auf, die nötig ist, um an dieses Ziel zu gelangen.

Für den deutschen Sprachraum fasst Melzer (1998) die Befund-

lage zusammen. Er kommt bezüglich der Einbeziehung der Eltern in den schulischen Alltag zu folgender Einschätzung: „Lehrer, die intensive Elternarbeit betreiben, wissen den Vorzug einer inhaltlichen Mitarbeit der Eltern in Schule und Unterricht zu schätzen. Dieser liegt nach den bisherigen Erfahrungen in der Einbringung zusätzlicher, vor allem beruflicher Kompetenzen zur Sicherung eines stärkeren Lebensweltbezugs im schulischen Alltag. Eltern haben Befähigungen, über die Lehrer auf Grund ihrer in der Regel rein akademischen Ausbildung nicht verfügen und die den Unterricht und die schulische Lebenswelt bereichern können“ (S. 307). Die intensivere Einbeziehung der Eltern hat noch einen anderen Vorteil, wobei eine einigermaßen synchronisierte pädagogische Grundeinstellung hierbei eine wichtige Voraussetzung ist bzw. Erleichterung darstellt³: Melzer ist der Auffassung, dass Eltern sich durch gute pädagogische Arbeit der Lehrer überzeugen lassen und das Konzept der Schule um so mehr unterstützen, je tiefer ihr Einblick darin und ihre Mitarbeit dabei ist. Es eröffnen sich dadurch vielmehr neue pädagogische Horizonte: „Die Schule wird aus Elternperspektive nicht mehr primär als ein Konkurrenz- und Wissensvermittlungssystem, sondern als eine soziale

Institution begriffen, in der sich die Schüler ‚Nützliches‘ aneignen und zugleich ihre Persönlichkeit entwickeln können“ (a.a.O., S. 307). Melzer ist Realist genug, um festzuhalten, dass zum Anpeilen dieser Ziele noch so manche staatlich-schulbürokratische Hürde übersprungen werden muss. Er sieht als Lösung derzeit vorwiegend kommunikativ vor Ort ausgehandelte Handlungsmodelle, in denen „unter Berücksichtigung regionaler, kommunaler und situativer Bedingungen und unter Einbeziehung der legitimierte Beteiligten nach jeweils gemeinsamen pädagogischen Konzepten gesucht werden [muss], die dann zwar eine begrenzte Reichweite (z.B. Einzelschule, Klassenebene) ... haben ..., dadurch insgesamt aber eine stärkere individuelle Verbindlichkeit und pädagogische Wirksamkeit erhielten“ (a.a.O., S. 300).

Um solche partizipativen Modelle zu gestalten, bedarf es der „professionellen Kompetenzen, eine entsprechende Beziehung zu gestalten“ (Faltermaier, 1999, S. 51). Bullinger und Nowak (1998, S. 138f) nennen als *Schlüsselqualifikationen* drei Formen von Kompetenzen:

- *Sozialkompetenz*: Gemeint sind damit kommunikative Fähigkeiten, Wissen über

Kommunikationsprozesse, vor allem aber auch Team- und Konfliktfähigkeit, reflexive Sensibilität für zwischenmenschliche Beziehungen sowie eine differenzierte Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit für unterschiedliche Lebenswelten und –zusammenhänge, eine Fähigkeit, die gerade auf dem Gebiet der Auseinandersetzung mit den Lebenswelten hörender, schwerhöriger und gehörloser Menschen von besonderer Bedeutung zu sein scheint.

- *Selbstkompetenz*: Hierunter ist vor allem die Fähigkeit zur reflexiven Auseinandersetzung mit sich selbst zu verstehen, d.h. die fortlaufende Überprüfung der eigenen Wertvorstellungen, der eigenen Biographie mit Bezug auf das aktuelle Tätigkeitsfeld, der Helferrolle sowie den geschlechtsspezifischen Sicht- und Verhaltensweisen. Hinzukommen beim Betreten neuer oder zumindest nicht ganz so vertrauter Gefilde konzeptionelle Fähigkeiten, Kreativität, Innovationskompetenz und systemorientiertes Denken.
- *Methodenkompetenz*: Eine fundierte fachliche Basis ist dazu Voraussetzung. Damit ist zunächst gemeint, mit den aktuellen Diskussionen in der

Hörgeschädigtenpädagogik wie auch in der Gebärdensprachgemeinschaft vertraut zu sein, Handlungskompetenz für die jeweiligen Aufgaben mitzubringen und vor allem die verschiedenen Ansätze und Methoden angemessen miteinander in Verbindung zu bringen. Hinzukommen muss jedoch vermehrt auch Wissen über die Familiensituation und die möglichen Familienprobleme im Zusammenhang mit einer Hörschädigung (vgl. Engelbert, 1999, S. 278). Neben all dieser Wissenskompetenz, in die auch juristische und politische Zusammenhänge zu integrieren sind, bedarf es zusätzlich analytischer Kompetenz (= die Fähigkeit zur Beschreibung und zum Begreifen familiärer Systeme und sozialer Netzwerke), ethischer Kompetenz (= die Fähigkeit zur Unterscheidung des Machbaren vom ethisch Vertretbaren), Verfahrenskompetenz (= das Beherrschen der Instrumentarien zum Erfassen sozialer Beziehungen) sowie Evaluationskompetenz (= die Fähigkeit zur reflektierten Einschätzung der eigenen Interventionen).

Das zuletzt Gesagte soll nicht dazu dienen, interessierte Fachleute aus der Praxis abzuschrecken und

gezielte Gegenreaktionen heraufzubeschwören („das ist doch nie leistbar“; „wann soll ich das auch noch machen“; „das lässt sich bei uns nicht realisieren“; etc.), sondern ist eher als Versuch gedacht, Mut zu machen, sich (möglichst nicht allein, sondern mit einigen anderen KollegInnen zusammen) auf den Weg zu machen und Veränderungen konkret vor Ort mit den dort vorhandenen Bedingungen und Möglichkeiten anzudenken und umzusetzen. Kleine Projekte sind oft zielführender als die „großen Würfe“, weil sie mit den vor Ort vorhandenen Bedürfnissen der betroffenen Eltern und SchülerInnen eher im Einklang zu bringen sind. Es gibt also viel zu tun – warten wir's **nicht** ab!

Literatur

Bruer, J.T. (2000). *Der Mythos der ersten drei Jahre. Warum wir lebenslang lernen*. Weinheim und Basel: Beltz.

Bullinger, H. & Nowak, J. (1998). *Soziale Netzwerkarbeit. Eine Einführung*. Freiburg: Lambertus.

Calderon, R. & Greenberg, M.T. (1999). Stress and coping in hearing mothers of children with hearing loss:

Factors affecting mother and child adjustment. *American Annals of the Deaf*, 144, 1, 7-18.

Connors, L.J. & Epstein, J.L. (1995). Parent and school partnerships. In: M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Vol. 4: Applied and practical parenting* (pp. 437-458). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Engelbert, A. (1999). *Familien im Hilfenetz. Bedingungen und Folgen der Nutzung von Hilfen für behinderte Kinder*. Weinheim und München: Juventa.

Faltermaier, T. (1999). Subjektorientierte Gesundheitsförderung: Zur Konzeption einer salutogenetischen Praxis. In: B. Röhrle & G. Sommer (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung* (S. 27-52). Tübingen: DGVT-Verlag.

Gattermann, B. & Schnurer, K. (2001). Zusammenarbeit als partnerschaftliche Kooperation. Praxisentwurf zur Elternarbeit im Primarbereich der Schule für Hörgeschädigte. *Hörgeschädigte Kinder*, 38, 108-129.

GIB ZEIT (Hrsg.) (1999). *Die Welt mit den Augen verstehen. Eine Sammlung der Erfahrungen von Gehörlosen, Schwerhörigen, CI-Trägern und von Eltern*. Eigenverlag.

Hintermair, M. (1997). Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung im Kontext von Hörschädigung. *Hörgeschädigte Kinder*, 34, 26-33.

Hintermair, M. (2001). Wie wichtig ist schulische Elternarbeit? Gedanken zu einem von Forschung und Praxis vernachlässigten Thema in der Hörgeschädigtenpädagogik. *Hörgeschädigte Kinder*, 38, 101-107.

Hintermair, M., Lehmann-Tremmel, G. & Meiser, S. (2000). *Wie Eltern stark werden. Soziale Unterstützung von Eltern hörgeschädigter Kinder. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Hamburg: Verlag hörgeschädigte Kinder.

Hornby, G. (1999). Parental Involvement: A model and checklist. *International Journal of Special Education*, 14, 2, 67-76.

Meadow-Orlans, K.P. (1990). The impact of childhood hearing loss on the family. In: D.F. Moores & K.P. Meadow-Orlans (Eds.), *Educational and developmental aspects of deafness* (pp. 321-338). Washington, DC: Gallaudet University Press.

Meadow-Orlans, K.P., Mertens, D.M., Sass-Lehrer, M.A. & Scott-Olson, K. (1997). Support services für parents

and their children who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 142, 4, 278-288.

Melzer, W. (1998). Elternhaus und Schule – ein Beispiel mißlungener und gelungener gesellschaftlicher Partizipation von Familie. In: L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Familien. Eine interdisziplinäre Einführung* (S. 299-310). Weinheim und München: Juventa.

Ritter-Brinton, K. & Stewart, D. (1992). Hearing parents and deaf children. Some perspectives on sign communication and service delivery. *American Annals of the Deaf*, 137, 2, 85-91.

Stewart, D. (1992). Initiating reform in total communication programs. *Journal of Special Education*, 26, 68-84.

Swap, S.M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. New York: Teachers College Press.

Verfasser:

Professor Dr.
Manfred Hintermair
Pädagogische Hochschule
Heidelberg
Zeppelinstraße 3
69121 Heidelberg

¹⁾ Es handelt sich hier um eine leicht veränderte Fassung eines Beitrags in der Zeitschrift „Hörgeschädigte Kinder“ (Hintermair, 2001).

²⁾ Die in der Abbildung verwendeten Begrifflichkeiten stellen keine wörtliche Übersetzung des englischen Originals dar, sondern sind zum Zwecke der Veranschaulichung etwas modifiziert und umschrieben worden. Dank an Sandra Meiser für die graphische Aufbereitung der Abbildung!

³⁾ Das heißt, dass die Erziehungsvorstellungen der Eltern und des Lehrers nicht völlig konträr sein sollten: Wenn der Lehrer die Lernprozesse vorwiegend an kognitiven Lernzielen ausrichtet, den Eltern es aber mehr um die Entfaltung der geistigen, seelischen, körperlichen und sozialen Kompetenzen ihres Kindes geht, dürfte eine Beteiligung der Eltern am schulischen Geschehen im Klassenzimmer nicht unbedingt gedeihlich sein. Für den Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik kann man sich Vergleichbares vorstellen, wenn Unterschiede bezüglich der Einbeziehung der kommunikativen Mittel (Lautsprache/Gebärdensprache) bei den Eltern und der Lehrkraft bzw. den Lehrkräften bestehen. Die Daten in unserem Projekt deuten relativ klar darauf hin, dass hohe Zufriedenheit mit den Fachleuten vor allem von der Gruppe von Eltern geäußert wurde, die für sich entschieden haben, auch Gebärdensprache in der Erziehung ihrer Kinder zu verwenden.