

# UNERHÖRT!

**Jugendliche im Spannungsfeld  
von nicht hören können/wollen  
und nicht gehört werden**

**Bundesweite Fachtagung 2006  
für Lehrer/innen hörbeeinträchtigter Schüler/innen**

**18. Mai – 19. Mai 2006**

**Schwerhörigenschule Wien**

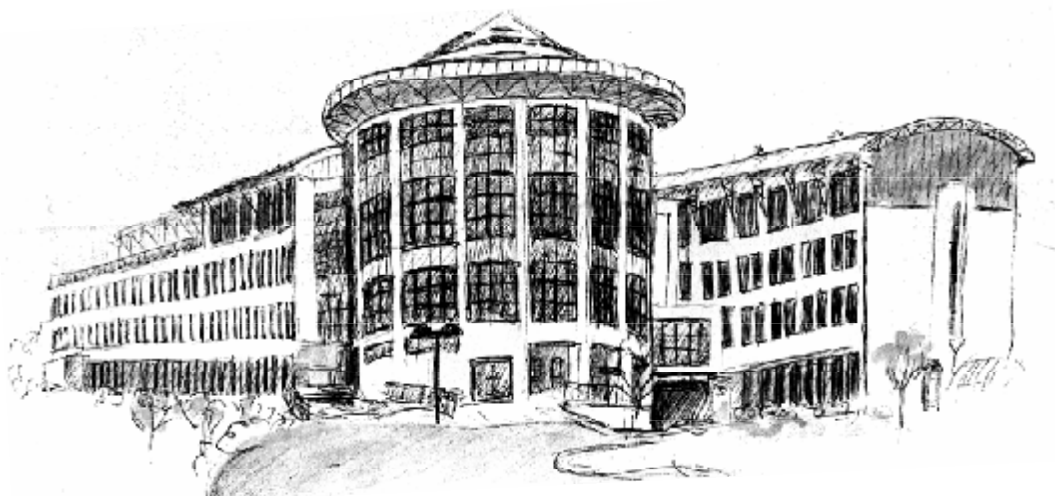
**1220 Wien, Hammerfestweg 1**

**[www.schwerhoerigenschule.at](http://www.schwerhoerigenschule.at)**

Tel.: +43 1 282 58 04

e-mail:so22hamm001k@m56ssr.wien.at

**Dokumentation**



**Impressum:**

Medieninhaber und Herausgeber:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

DAS ZUKUNFTSMINISTERIUM Abteilung I/8, Mag. Lucie Bauer, Minoritenplatz 5, 1014 Wien

Für den Inhalt der einzelnen Beiträge sind die Autoren/innen verantwortlich.

Namentlich gekennzeichnete Artikel müssen sich nicht mit der Meinung der Redaktion decken.

Textredaktion:

Mag. Monika Auböck

Graphische Gestaltung und Layout:

Regina und Richard Latzin

Gesamtkoordination:

Dir. Brigitte Aigner

Zusammenstellung der Dokumentation:





Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

DAS ZUKUNFTSMINISTERIUM Abteilung I/8, Mag. Dominika Raditsch, Michael Trnka

Erscheinungsdatum: September 2006

Internetversion: [www.cisonline.at](http://www.cisonline.at)

# Inhalt

	Vorwort	Dir. Brigitte Aigner	5
	Programm		6
	Verhaltensauffälligkeit und Schwerhörigkeit	Univ.-Prof. Dr. Max Friedrich	8
	Nonverbale Führungstechniken im Klassenzimmer	Pearl Nitsche	10
	Neugier als Kraft: Gedanken zum Umgang mit schwierigen Kindern	Prof. SoBL Herbert Stadler *)	16
	Wie wird Schwer(Anders) Hörigkeit in Schule und Alltag erlebt?	Dipl. Päd. SOL Georg Berger *)	23
@	ADHS – Schock oder Chance Intervention bei Verhaltensauffälligkeiten am Beispiel des ADHS	Mag. Inge Saval	27
@	Gibt es nur einen Weg? Werteerziehung durch Dilemmageschichten	Mag. Monika Auböck Inge Schlederer	28
@	Therapeutische Arbeit mit behinderten Kindern und deren Angehörigen	Mag. Sigrid Sohlmann	30
@	Gehörlose Kinder mit besonderen Bedürfnissen	Belinda Spendir	31
@	Signalverhalten und Rhythmische Erziehung	Sissi Schoißwohl	32
@	Die Lebendigkeit der nonverbalen Kommunikation	Sylvia Meixner Elisabeth Schwarzinger Mag. Andreas Wachter	33

\*) Diese Referentin/dieser Referent hat auch einen Workshop veranstaltet; der Inhalt des Workshops entspricht dem des Referates.



# Vorwort

Dir. Brigitte Aigner



Das 85-Jahr-Jubliäum der Schwerhörigenschule Wien wurde zum Anlass genommen, die bundesweite Fachtagung für Lehrer/innen hörbeeinträchtigter Schüler/innen in unserem Hause abzuhalten. Diese Tagung wurde vom Zukunftsministerium in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut Baden veranstaltet. Eröffnet wurde die Veranstaltung von Herrn Schulinspektor RegRat Richard Felsleitner und Frau Bezirksvorsteherin Renate Winklbauer.

Vom 18. bis zum 19. Mai wurde gemäß dem Thema *Unerhört!* in vier Referaten und acht Workshops das Spannungsfeld von *nicht hören wollen/können und nicht gehört werden* aufgezeigt. Die 150 Gäste machten sich Gedanken zum *Umgang mit schwierigen Kindern* und zu *den sich verändernden Herausforderungen des Lehrberufs* und durften erfahren, dass diese ernsten Themen durchaus auf eine Weise behandelt werden können, dass man daraus Kraft schöpft und neu motiviert ist, was letztlich den Kindern zugute kommt.

Als einer der Höhepunkte der Veranstaltung wurde am ersten Abend ein Festakt abgehalten. Zunächst gab es eine sehr mitreißende Perkussionsvorführung einer Mittelschulklasse aus unserem Haus. Nicht weniger beeindruckend war das Schattenspiel, das von Schülern einer ASO-Hörbehinderten-Klasse dargeboten wurde; Inhalt der Darbietung war eine Rückschau auf die vergangenen neun Jahrzehnte hinsichtlich der Betreuung von hörbeeinträchtigten Kindern, der Entwicklung der Hörgeräte, der politischen und gesellschaftlichen Veränderungen und der musikalischen Highlights. Abgerundet wurde der Festakt durch eine Performance der Polytechnischen Klasse, in der in anschaulicher Weise Möglichkeiten für Konfliktlösungen aufgezeigt wurden.

Auf den folgenden Seiten bieten wir Ihnen als gastgebende Schule die Gelegenheit, die Inhalte der Veranstaltung nachzulesen. Der Wunsch nach Weiterführung und Vertiefung des Themas wurde laut, möge diese Festschrift dazu beitragen.




Bleibt mir noch, mich bei allen Beteiligten für das Gelingen der Tagung zu bedanken und allen Lehrer/innen viel Energie, Kreativität und Geduld für ihre Arbeit zu wünschen.

*Brigitte Aigner*



Direktorin



# Programm

- 09.00 Uhr Eröffnung und Begrüßung
- 09.30 Uhr *Univ. Prof. Dr. Max Friedrich*  
**Verhaltensauffälligkeiten und Schwerhörigkeit**  

- 11.00 Uhr Pause
- 10.30 Uhr *Pearl Nitsche*  
**Eine kurze Einführung in nonverbales Klassenzimmermanagement**  

- 12.30 Uhr Mittagspause
- 14.00 Uhr **Workshops** (siehe nächste Seite)  

- 15.30 Uhr Ende
- 18.30 Uhr Festakt  
**85 Jahre Schwerhörigenschule Wien**

## Freitag, 19. Mai 2006

- 09.00 Uhr *Herbert Stadler*  
**Neugier als Kraft: Gedanken zum Umgang mit schwierigen Kindern**  

- 10.30 Uhr Pause
- 11.00 Uhr *Georg Berger*  
**Gut hören – aber trotzdem nicht verstehen – Die Problematik der Schwerhörigkeit**  

- 12.30 Uhr Ende

## Workshops

- @ 1 *Georg Berger*  
hörbeeinträchtigt und Lehrer für hörbeeinträchtigte Kinder  
**Wie wird Schwer(Anders)Hörigkeit in Schule und Alltag erlebt?**
- @ 2 *Mag. Inge Saval*  
Psychagogin, Psychotherapeutin  
**ADHS – Schock oder Chance**
- @ 3 *Mag. Monika Auböck*      *Inge Schlederer*  
Kinderbuchautorin      Psychagogin  
**Dilemmageschichten – was kann ich damit tun?**
- @ 4 *Herbert Stadler*  
Diplompädagoge  
**Die Bedürfnishierarchie nach A. Maslow oder: Ich kann nicht können können – warum sozial und emotional benachteiligte Schüler/innen besondere Lernschwächen haben.**
- @ 5 *Mag. Sigrid Sohlmann*  
Psychagogin, Psychotherapeutin  
**Therapeutische Arbeit mit behinderten Kindern und deren Angehörigen**
- @ 6 *Belinda Spendir*  
Beratungslehrerin  
**Gehörlose Kinder mit besonderen Bedürfnissen**
- @ 7 *Sissi Schoißwohl*  
Schwerhörigenlehrerin  
**Signalverhalten und rhythmische Erziehung**
- @ 8 *Sylvia Meixner*      *Mag. Andreas Wachter*  
Schwerhörigenlehrerin      Schwerhörigenlehrer, Psychotherapeut  
**Die Lebendigkeit der nonverbalen Kommunikation bei schwerhörigen Kindern**



## Verhaltensauffälligkeit und Schwerhörigkeit

Univ.-Prof. Dr. Max Friedrich



Als Arzt und Mediziner bin ich der Prävention, Diagnose, Indikation, Therapie und Rehabilitation verpflichtet. Ich hatte bereits frühe Begegnungen mit Behinderungen in meiner Verwandtschaft.

Wie geht es jemandem, der nie gehört hat? Soll man ihm die Gebärdensprache oder das Lauten beibringen? Wie sieht die Welt aus, die stumm ist?

Behinderungen wirken sich auf das Verhalten aus. Behinderte leiden nicht nur an ihren Einschränkungen, sondern auch daran, wie die Bevölkerung mit ihren Behinderungen umgeht.

Ich bin nicht nur Organmediziner und Seelendoktor, sondern Ganzheitsmediziner. In der westlichen Medizin wurde die Prävention, die für die Verhinderung von Behinderungen unablässig ist, lange Zeit vernachlässigt.

Der Mensch kommt als vorinstallierte Hardware auf die Welt. Eines dieser Programme ist die Muttersprache, die einmalig ist. Bereits beim Stillen kann sie der Säugling hören. Neuropsychologen betonen darüber hinaus die Wichtigkeit von Rhythmik und Melodik, die in jeder Sprache ganz spezifisch ist. Die Gebärdensprache hat diese Differenzierung nicht. Zärtlichkeit und Liebe, die in der Sprache mit ausgedrückt werden, müssen anders transportiert werden.

Es muss die bestmögliche Form für die Indikation gesucht werden, um Schwerhörigen zu helfen. Dabei tauchen Fragen auf wie z. B.: Wie geht es Kindern mit Cochlea-Implantaten? Wann soll es eingesetzt werden?

Ein 15-jähriger aphonischer Mann, dessen Sprechapparat in Ordnung war, zuerst seine Mutter, dann seinen Vater verloren hat, verlor seine Stimme als sein Vater gestorben ist. Nach halbjähriger Therapie fasste der Patient Vertrauen und konnte wieder sprechen.

In der Rehabilitation sind Achtung und Würde dem Menschen gegenüber besonders wichtig. Kriegsversehrte mit Prothesen waren hoch angesehen, während Zivilversehrte heutzutage manchmal degradiert werden.

Körper, Intellekt, Emotion, Sozialisation und die Genderfrage (man muss Geschlechtsunterschiede berücksichtigen) stehen in enger Beziehung.

Psychotherapeuten/innen lassen sich in zwei Gruppen einteilen: Diejenigen, die in die verrückte Welt einsteigen, denen ich angehöre, und diejenigen, die die Behinderten in ihre Realität holen wollen.

Wie erfahren wir die Welt der Behinderten? Sind Symptome nachvollziehbar und verstehbar für Nichtbehinderte? Dazu machte ich z. B. in jungen Jahren Selbstversuche mit Neuroleptika und habe am eigenen Körper die Unbeweglichkeit erfahren.

Wir müssen vor allem in der Medizin einander verstehen lernen, kenntnisreich, tolerant und offen sein, das Beobachtete beschreiben, das Beschriebene beobachten und die Meinungen anderer gelten lassen. Teamarbeit und Vernetzung sind unabdingbare Voraussetzungen dafür.

Viele Begriffe rund um das Hören haben mit unserem Verhalten zu tun, z. B. anhören, zuhören, umhören, aufhören, abhören, überhören, durchhören, aushören, gehört werden und dazugehören.

Das misstrauische Verhalten von Nichthörenden lässt sich unter anderem damit erklären, dass das Innenohr nicht nur für das Richtungshören und für das Gleichgewicht verantwortlich ist, sondern auch als Wachorgan dient. Mit dem Gehör wird ein wesentlicher Anteil aus dem



vegetativen Gedächtnis wahrgenommen. In der Gebärdensprache ist es schwieriger, diese Zwischentöne zu vermitteln und zu verstehen.

Wir finden Störungen im Denken, in der Wahrnehmung, in der Merkfähigkeit und im Gefühlshirn. Für Schwerhörige ist es ungleich schwieriger außerordentliche Intelligenzleistungen, zu denen sie durchaus imstande sind, zu erbringen, da sie auf das optische System angewiesen sind. Im Denkbereich müssen Informationen fester verankert sein. Auswendiglernen ist ein gutes Training.

In unserer spracharmen bzw. sprachlosen Gesellschaft (z. B.: Wir verschicken nichts sagende SMS und sind cool) ist das Ermutigen und Loben sehr wichtig. Man kann sprachlos sein, werden oder gemacht werden (Alexithymie: Nichtlesenkönnen der eigenen oder fremden Gefühle). Wenn jemandem ein Sinnesorgan fehlt, können zu den lebensstypischen Ängsten noch andere Ängste und Gereiztheit hinzukommen.

Als Individualpsychologin ist es mir wichtig zu fragen, welche Kompensationsmöglichkeiten uns innewohnen. Eltern mit nonverbaler Gebärdensprache brauchen Unterstützung, die sie z. B. mit Gleichgesinnten in Elternkreisen finden.

Wir müssen so früh wie möglich beginnen, Vorurteile gegen Behinderte, Rassen, verschiedene ethnische oder religiöse Gruppen abzubauen, und so viel wie nur möglich versuchen diesen entgegenwirken.

**Univ.-Prof. Dr. Max Friedrich**, Facharzt für Psychiatrie und Neurologie und Kinder- und Jugendneuropsychiatrie ist Vorstand der Universitätsklinik für Neuropsychiatrie des Kinder- und Jugendalters am AKH Wien. Er ist als Berater für Sekten-, Familien- und Missbrauchsfragen tätig und ist Mitglied nationaler und internationaler Gremien.





# Nonverbale Führungstechniken im Klassenzimmer

Pearl Nitsche

**„Lehrer/innen sind Saisonarbeiter/innen, deren Zungen lange vor allen anderen Teilen ihres Körpers müde und verbraucht sind!“ (Michael Grinder)**



Wir reden und reden und reden ... und sehr oft werden wir frustriert und haben das Gefühl, dass unsere Schüler/innen einfach nicht zuhören oder unsere verbalen Anweisungen nicht „ernst nehmen“. Wobei bewiesen worden ist, dass mehr als 82% der Lehrer/innenkommunikation im Klassenzimmer NONVERBAL ist.

Warum sollen wir unsere Worte, die wir eigentlich dem INHALT unseres Unterrichts widmen sollen, an den PROZESS des Unterrichts verschwenden? Vor allem wenn nonverbale Führungstechniken so viel wirkungsvoller als verbale sind?

Diese Frage haben sich ca. 2000 österreichische Pflichtschullehrer/innen, AHS und BHS Lehrer/innen in Wien, Tirol, Niederösterreich und Kärnten, wie auch viele in Deutschland, Liechtenstein (auch der Fürst von Liechtenstein war dabei!), Polen, Großbritannien, Luxemburg, Argentinien, Mexiko, Finnland, Ungarn, U.S.A., Italien, Türkei und in der Schweiz gestellt und auch schon im Seminar „Nonverbale Führungstechniken“ im Klassenzimmer beantwortet. Sie verwenden nun erfolgreich diese Werkzeuge und Techniken im Klassenzimmer, um unter anderem

- die verschiedenen Lerntypen durch die nonverbalen Botschaften der Schüler/innen zu identifizieren,
- nonverbale Unterrichtstechniken, um diese Lerntypen anzusprechen, anzuwenden,
- den Unterricht multi-modal, d.h. sowohl für den/die visuellen, auditiven, kinästhetischen wie auch den/die rechts- und linkshemisphärischen Lerner/in, zu gestalten,
- effizient und respektvoll zu disziplinieren,
- die Stimme im Unterricht effektiv einzusetzen,
- die Lernumgebung positiv und zielorientiert zu gestalten,
- Techniken anzuwenden, um den Stress für sie und auch für ihre Schüler/innen zu vermindern,
- die Aufmerksamkeit der Schüler/innen nonverbal sowohl am Anfang der Unterrichtseinheit, wie auch bei Übergängen von einer Tätigkeit zur anderen zu gewinnen und dann auch zu behalten,
- an „rechtshemisphärischen“ Schultagen wie z. B. die Woche vor Weihnachten oder vor den Sommerferien effizienter zu unterrichten.

Diese Techniken sind sowohl dem NLP (Neuro-Linguistisches Programmieren), wie auch meiner fast 20-jährigen Erfahrung mit suggestopädischen (Superlearning) Sprachkursen im

Wiener Sprachinstitut, SLL (Super Language Learning) Institut, wie auch meiner 10-jährigen Lehrerinnenstätigkeit an einer Wiener Handelsakademie und einer Bilingualen Mittelschule entnommen.

**NLP (Neuro Linguistisches Programmieren)** wurde in den 70-er Jahren von John Grinder und Richard Bandler in Kalifornien entwickelt. Dieser Zugang wird auch „**A Model of Excellence**“ (Modell des höchsten Niveaus) genannt. Grinder und Bandler analysierten die verbalen und nonverbalen Charakteristika außergewöhnlicher Psychoanalytiker/innen, um anderen durchschnittlichen Analytikern/innen ein Modell, eine Hilfestellung zu geben, die zu besseren Ergebnissen führen sollte.

Bald fanden sie heraus, dass dieses „Modell des höchsten Niveaus“ auf jeden Beruf anwendbar ist – ja sogar auf jede Form der Kommunikation. **Michael Grinder** (Johns Bruder) hat sich auf Pädagogik wie auch Management spezialisiert und viele dieser Techniken haben ihren Ursprung in seiner Arbeit.

NLP basiert auf der Annahme, dass jeder von uns die Realität durch seine fünf Sinne aufnimmt. **Visuell, auditiv, kinästhetisch, olfaktorisch und gustatorisch**. Die Anfangsbuchstaben dieser Wörter ergeben das Akronym: **VAKOG**. Obwohl wir dauernd Informationen mit allen fünf Sinnen aufnehmen, hat jeder von uns eine **bevorzugte Modalität** – meist entweder visuell, auditiv oder kinästhetisch. Deshalb, und weil wir alle die Tendenz haben die Wirklichkeit zu verallgemeinern, zu verzerren oder Teile davon auszulassen, erlebt sie jeder von uns auf eine andere Art. Großen Einfluss auf unser Erleben haben auch die Kindheitserlebnisse, die uns geprägt haben, Glaubenssätze, etc. In anderen Worten: Meine Realität ist nicht deine. Oder wie es in der NLP-„Sprache“ ausgedrückt wird: „**Die Landkarte ist nicht das Territorium.**“

Eine andere wichtige Vorannahme in NLP ist das Bewusstsein, dass es mit verschiedenen Techniken möglich ist, unsere „Programmierung“ und unser Glaubenssystem zu verändern und dadurch unser Leben reicher zu machen und unsere Kommunikationsfähigkeit zu verbessern.

Wenn wir den visuellen, auditiven und kinästhetischen **Lernstil** in unseren Schüler/innen erkennen, können wir diesen **spiegeln** und **Rapport** zum/zur Schüler/in aufbauen. Rapport bedeutet, mit dem anderen auf einer Wellenlänge sein.

NLP

„MODEL OF EXCELLENCE“

MICHAEL GRINDER:

„NLP für Lehrer“ & „Ohne viele Worte“

VAK Verlag

VAKOG =

VISUELL,

AAUDITIV,

KKINÄSTHETISCH,

OOLFAKTORISCH &

GGUSTATORISCH

BEVORZUGTE MODALITÄT

DIE LANDKARTE IST NICHT DAS TERRITORIUM

LERNSTIL SPIEGELN RAPPORT



## PACING FÜHREN

Wir fühlen uns in Rapport mit Menschen, die uns ähnlich sind. Wenn wir in Rapport sind, findet Kommunikation statt. Rapport herzustellen und eine Beziehung zu den Schülern/innen zu entwickeln, ist nicht nur der Schlüssel zum Lernerfolg, sondern oft auch die Lösung bei Problemen mit der Disziplin der Schüler/innen. Spiegeln kann unter anderem durch die Körperhaltung, die Wortwahl, die Stimme oder den Atem ausgedrückt werden. Nachdem Rapport hergestellt worden ist, kann der/die Lehrer/in das „**Pacing**“ (mit dem/der Schüler/in im Gleichschritt gehen) übernehmen, aus dem dann das **Führen** resultiert. Der/Die Lehrer/in führt die Schüler/innen dorthin, wo sie dann leichter lernen können. Wenn ein/e Schüler/in z. B. sehr ärgerlich ist und sehr laut spricht, kann der/die Lehrer/in ihn/sie spiegeln, indem er/sie auch laut spricht, aber gleichzeitig dissoziiert ist und keine Emotionen zeigt. Der/Die Lehrer/in stellt Rapport her, passt sich der Lautstärke an und führt den/die Schüler/in dann langsam mit seiner/ihrer Stimme zurück zur normalen Lautstärke.

## KONGRUENT

## INKONGRUENT

Der Großteil von Spiegeln, Pacing und Führen findet auf einer nonverbalen Ebene statt. Wenn die nonverbalen Aussagen eines/einer Lehrers/in konform mit seinen/ihren verbalen Aussagen gehen, ist der/die Lehrer/in **kongruent**. Sind wir **inkongruent**, bedeutet das, dass die nonverbale Aussage (die 82% der Kommunikation ausmacht) immer stärker als die verbale ist. Wenn ein/e Lehrer/in z. B. einen/e Schüler/in diszipliniert, will er/sie mit dem/der Schüler/in keine Diskussion beginnen (und auch nicht mit der ganzen Klasse!). Wenn die Körperhaltung, Tonlage etc. des/der Lehrers/Lehrerin aber signalisieren, dass der/die Schüler/in antworten soll oder kann, so wird er/sie das sicherlich tun – trotz der Worte des/der Lehrers/Lehrerin, die das Gegenteil zum Ausdruck bringen!

## ZIEL = SYSTEMATISIERUNG DES NONVERBALEN VERHALTENS SETZEN VON ANKERN

## INNERER ZUSTAND

Das Ziel des Seminars „Nonverbale Führungstechniken im Klassenzimmer“ ist die **Systematisierung unseres nonverbalen Verhaltens** im Klassenzimmer. Einer der wichtigsten Aspekte ist das **Setzen von Ankern**. Anker können mit Ritualen, Signalen oder Vereinbarungen verglichen werden, die bestimmte Gefühle oder Reaktionen (einen bestimmten inneren Zustand) in unseren Schülern/innen oder in uns selbst auslösen. Wir wollen bei den Schülern/innen einen inneren Zustand erreichen, der sowohl das Lernen fördert, als auch eine bestimmte Erwartungshaltung aufbaut. Wenn der/die Lehrer/in z. B. am Beginn jeder Stunde ein bestimmtes Musikstück spielt, wissen die Schüler/innen, auch ohne dass es ihnen gesagt wird, dass jetzt die Stunde beginnt.

Der/Die Lehrer/in kann auch einzelne Punkte im Raum für



verschiedene Zwecke als Anker benutzen. Der „Erzählanker“ löst bei den Schülern/innen dann die Erwartungshaltung „Jetzt hören wir gleich eine Geschichte“ aus. Ein anderer Platz kann zum Ausdrücken negativer Gefühle bestimmt werden oder als **Disziplinierungsanker** eingesetzt werden. Wenn der/die Lehrer/in zu diesem Platz geht, wissen die Schüler/innen automatisch, was jetzt kommen wird. Deshalb braucht der/die Lehrer/in nicht so viele Worte um zu disziplinieren. Oft genügt schon das Gehen zum Ankerpunkt, bzw. das Einnehmen einer bestimmten Körperhaltung, dass der/die störende Schüler/in sein/ihr Verhalten ändert.

## DISZIPLINIERUNGS ANKER

Lehrer/innen können die Ankerpunkte auch dazu benutzen, in sich selbst ein Gefühl der Assoziation oder Dissoziation zu erzeugen. Ist der/die Lehrer/in **assoziert**, heißt das, er/sie ist in eine Situation mit allen seinen/ihren Gefühlen und Gedanken involviert.



Normalerweise ist dieser Zustand gut, aber manchmal ist es besser, sich gefühlsmäßig nicht zu engagieren, z. B. wenn man Schüler/innen disziplinieren muss. Dabei ist es besser, die Situation objektiv zu sehen, gewissermaßen aus der Perspektive eines Außenstehenden. Das bedeutet **dissoziiert** zu sein.



Bei Untersuchungen ist festgestellt worden, dass Lehrer/innen bis zu 50% ihrer Unterrichtszeit beim Klassenzimmermanagement einsetzen. Mit diesen und vielen anderen Techniken wird den Lehrern/innen geholfen, diese Zeit zu minimieren und endlich das zu tun, was ihre Motivation für den Lehrberuf war – nämlich zu unterrichten.

**Pearl Nitsche**, geboren in den U.S.A., studierte Deutsch/Anglistik / Pädagogik, lebt seit 1970 in Wien. Lehrerin an der Handelsakademie. Erfahrung im Unterricht jeder Altersgruppe, vieljährige Trainererfahrung in der Industrie und im Bankwesen. Gründete 1984 das Super Language Learning Institut (SLL), das auf ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht und die Lehrerfortbildung spezialisiert ist. Sie arbeitet als Trainerin, Lehrerausbildnerin, Leiterin des SLL – Institutes, Konferenzsprecherin in Österreich und im Ausland und PI-Referentin.

[pearl.nitsche@chello.at](mailto:pearl.nitsche@chello.at)

[www.pearls-of-learning.com](http://www.pearls-of-learning.com)

## NONVERBALES KLASSENZIMMER-MANAGEMENT-QUIZ

1. 82% der Kommunikation ist:
  - a. nonverbal.
  - b. Sache der Frauen
  - c. der Inhalt dessen, was gesagt wird.
  - d. unwichtig
  
2. Sie haben schreckliche Kopfschmerzen, Ihr Mann hat seinen Job verloren und in der letzten Pause hatten Sie einen Streit mit einem Kollegen. Jetzt sind Sie in der Klasse und fühlen sich furchtbar. Was sollten Sie am besten tun?
  - a. Sie benehmen sich so wie es Ihren Gefühlen entspricht.
  - b. Sie lassen sich nichts anmerken.
  - c. Sie sagen Ihren Schülern/innen, dass Sie einen schlechten Tag haben.
  - d. Sie brechen in Tränen aus.
  
- 3.. Wenn Sie mit jemandem besonders gut auskommen, dann ist das weil:
  - a. die Person ein guter/gute Unterhalter/in ist.
  - b. die Person Ihnen ähnlich ist.
  - c. die Person das genaue Gegenteil von Ihnen ist.
  - d. Sie haben keine Ahnung warum, aber Sie wüssten es gerne.
  
- 4.. Sie haben einen/eine Schüler/in mit dem/der Sie nicht klar kommen. Sie mögen ihn/sie nicht. Wie können Sie am besten mit ihm/ihr kommunizieren?
  - a. Sie sind ehrlich und sprechen über Ihr Problem mit dem/der Schüler/in.
  - b. Sie ignorieren Ihre Gefühle.
  - c. Sie besuchen Ihren Psychiater, denn Sie wissen, als Lehrer/in sollten Sie jedes Kind mögen.
  - d. Sie konzentrieren sich auf den nonverbalen Rapport.

5. Sie möchten sich mit einem/einer Schüler/in ernsthaft unterhalten. Der/Die Schüler/in lümmelt im Sessel. Sie sollten:
- |  |   |
|--|---|
| a. die Sessel hinauswerfen und auf dem Boden sitzen. | c. Den/die Schüler/in auffordern, dass er/sie sich gerade hinsetzt. |
| b. besonders gerade sitzen.                          | d. auch ein bisschen lümmeln.                                       |
6. Ein/e Schüler/in hat sich nicht gut benommen. Sie möchten in der Pause mit ihm/ihr darüber sprechen. Es ist notwendig, dass:
- |  |  |
|--|--|
| a. Sie der/die Schüler/in direkt ansieht, wenn Sie mit ihm/ihr sprechen. | c. Sie einander ansehen, wenn Sie das Gespräch führen. |
| b. Sie dem/der Schüler/in klar machen, wer hier der Boss ist.            | d. Nichts von all dem.                                 |
7. Während eines Konfliktes ist es immer gut:
- |  |  |
|--|--|
| a. sich ganz natürlich zu verhalten.   | c. die Attacke mit Geschick abzuwehren   |
| b. sich gegen seine natürlichen Instinkte zu verhalten, um Zeit zu gewinnen. | d. gute Miene zum bösen Spiel zu machen. |
8. Zwei Schüler/innen tratschen in der Stunde miteinander. Am besten ist es wenn Sie:
- |  |  |
|--|--|
| a. ihnen mit einem Handzeichen „still sein“ signalisieren. | c. Den/Die Schüler/in aufrufen, der/die neben ihnen sitzt. |
| b. laut niesen oder ein Buch fallen lassen.                | d. alle davon  |

Antworten zum Nonverbalen Klassenzimmer-Management-Quiz:

1) a 2) c 3) b 4) d 5) d 6) d 7) b 8) d



## Neugier als Kraft: Gedanken zum Umgang mit schwierigen Kindern

Prof. SoBL Herbert Stadler



„Das Problem sind die Ghettos in unseren Köpfen“, meint der bekannte Integrationsfachmann Univ.-Prof. Dr. Georg Feuser (Uni Bremen), und: „Integration muss in unseren Köpfen beginnen. Ist sie dort gelöst, finden wir pädagogische und didaktische Wege und Mittel ihrer Realisierung. Integration ist ja nicht eine Mode in der Erziehung, nicht eine neue Variante ... Integration meint eine tief greifende Revision unserer Auffassung vom Menschen und seiner Entwicklung zu einer humanen Persönlichkeit, die in einer neuen Pädagogik Ausdruck findet, wie durch sie ermöglicht wird. Als solche wird sie nie ein einmal erreichter Zustand, sondern ein täglich neu zu schaffender Prozess sein.“ (FEUSER 1985/1994, S.27/28)

### **Die Integration sozial und emotional benachteiligter Schüler/innen ist somit primär eine Frage der Einstellung diesen Kindern gegenüber**

In einem Gedichtband von Kristiane Allert-Wybranietz (Dem Leben auf der Spur, München 1987) fand ich folgende Zeilen: „In unserer Welt gibt es so viele Angstmacher, Sorgenmacher, Krankmacher, Aufmacher und Dummmacher, aber so wenige Mutmacher.“

Mit den folgenden Ausführungen möchte ich daher ganz einfach Mut machen, und zwar allen jenen (und es sind deren/derer nicht wenige), die täglich in unseren Schulen immer wieder aufs Neue bereit sind, auch so genannten verhaltensauffälligen Kindern aufrichtig, engagiert und effizient zu helfen.

### **Grundsätzliche Überlegungen**

Es geht primär nicht darum, die *Hardware* im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern zu finden (z. B. Welche Rahmenbedingungen müssen an einer Schule, in einer Klasse für die Integration verhaltensschwieriger Kinder geschaffen werden?), sondern die *Software*. Dabei ist die Frage: „Was können wir *tun*?“ immer erst die zweite. Die wichtigste Frage lautet: „Wie können wir die uns anvertrauten Schüler/innen *verstehen*?“ „Vor dem Erziehen kommt das Verstehen!“ (Moor)

Verfolgen wir die Fadenspule der Biographie verhaltensauffälliger Schüler/innen zurück, türmt sich in der Regel ein seelischer Trümmerhaufen vor uns auf, oft die Folge einer Verkettung tragischer Ereignisse.

In der Klasse fallen diese Schüler/innen *vordergründig* betrachtet als schwierig, unruhig, verstockt und 'falsch', misstrauisch, unberechenbar, streitsüchtig und vor allem aggressiv auf.

*Dahinter* aber finden wir bei näherem Hinsehen Beziehungsschwierigkeiten, Depressionen, Entwicklungskrisen, Konzentrationsstörungen und Motivationsstörungen, unerkannt gebliebene Teilleistungsschwächen, die sich in Lern- und in der Folge in Verhaltensstörungen manifestieren, Schlafstörungen, Prüfungs- und Schulängste usw.

Gerade die verschiedensten Aggressionsformen sind es, die uns so zu schaffen machen, die AICHHORN (1925, S.191) „als Folge eines in der Kindheit unbefriedigt gebliebenen Zärtlichkeitsbedürfnisses“ und als „verdecktes, aber desto größeres Verlangen nach Zuneigung“ sieht.



## **Definitionsproblematik**

Diese Schüler/innen *verstehen* wollen bedeutet, sich notwendigerweise die Frage zu stellen: Was sind das nun für Schüler/innen, die unseren ohnedies nicht einfachen Schulalltag nicht nur zusätzlich erschweren, sondern ihn bisweilen total verunmöglichen?

Der langjährige Leiter des Münchner Waisenhauses, Dr. Andreas Mehringer, meinte Folgendes über sie – und ich habe trotz der Vielfalt an Definitionen in der Literatur noch keine bessere, d.h. keine einfühlsamere gefunden:

„Niemand ist heute  
(demnach) mehr rettungsbedürftig  
als ein Kind, das Opfer  
unserer Zeit geworden  
ist.“ (Bruno Bettelheim)

*„Wie immer man diese Kinder auch bezeichnen mag, ist sekundär. Der Ausdruck ‚Gestörte‘ ist auf jeden Fall verfehlt, denn man muss sich angesichts der Umstände (Opfersichtweise, Anm.) oft fragen, wessen Verhalten da im Grunde genommen gestört ist. ... Die einfachste Bezeichnung ist diese: Sie sind arm dran, es geht ihnen schlecht. Ich behaupte: doppelt schlecht, weil sie gefühlsmäßig meist als selbst schuld an ihrem Zustand angesehen werden (Tätersichtweise, Anm.) und damit in der Öffentlichkeit weit weniger Sympathie und Aufmerksamkeit geschenkt bekommen als das organisch*

*geschädigte Kind.“ (MEHRINGER 1979, S.11/13)*

Diese Kinder sind nämlich – trotz vorhandener Eltern oder Elternteile – „verlassene Kinder unserer Zeit“ (BETTELHEIM 1978), die aus keinem Nest fallen konnten, weil sie de facto nie eines hatten.

Der höchst engagierte Vorkämpfer für die Integration sozial und emotional benachteiligter Schüler/innen, Gerhard Mörwald, formulierte es treffsicher: *„Kinder mit Verhaltensstörungen sind meist durch jahrelange Fehlentwicklungen geprägt worden. Sie konnten sich ihr Schicksal nicht wählen, schon gar nicht haben sie sich die soziale und emotionale Benachteiligung gewünscht. Schwererziehbare Kinder, die der Storch gebracht hat, gibt es nicht!“* (MÖRWALD, 1991, S.10-12)

## **Symptome sind Signale**

Wenn wir also über den „Background“ dieser Schüler/innen Bescheid wissen, sollten wir dieses Wissen im Konnex mit ihrer Verhaltensauffälligkeit sehen. Was bedeutet, was „sagt“ uns dieses auffällige Verhalten?

Als Pädagogen/innen sollten wir die in den Medien zumeist in Sensationsmanier viel zitierten schulischen Auffälligkeiten nicht bloß mitbejammern – gleichsam als erste Zeugen/Zeuginnen der „Angeklagten“ –, sondern wir müssen einen Schritt weiter als der/die laienhafte Betrachter/in gehen, d.h., *diesen Symptomen* – so widersprüchlich das vordergründig betrachtet auch klingen mag – *etwas Positives abgewinnen*.

„Ja, wie denn das?“, wird man sich da vielleicht fragen, „da ist doch beim besten Willen nichts Positives zu sehen!“ Und doch! Ein Symptom ist ein Signal, das Aufmerksamkeit, Interesse und Energie auf sich lenkt. Das Symptom ist damit *sichtbarer* Ausdruck eines *unsichtbaren* Prozesses und soll uns darauf hinweisen, dass etwas mit dem/der Symptomträger/in nicht stimmt.

Verhaltensschwierige Kinder befinden sich in einer permanenten Existenzangst und sind gezwungen, sich dagegen zu wehren: „Abwehr ist die verhaltensmäßige Antwort des Organismus auf Bedrohung.“ (ROGERS 1983, zit. aus STIPSITS/HUTTERER 1988, S.55)

Diese Kinder wehren sich, indem sie auffallen! Negative Beachtung ist ja bekanntlich allemal besser als gar keine Beachtung!

*„Die Verhaltensschwierigkeiten, die Aggressivität, die Kontaktschwierigkeiten, die Wutanfälle erweisen sich als wahrer Hilfeschrei eines seelisch gestörten und oft auch physisch in Not geratenen Kindes, dessen Hilferuf von seiner unmittelbaren Umgebung jedoch meist nicht*

verstanden und fehlinterpretiert wird. In den meisten Fällen kommt es zu einer Eskalation.“ (EDLINGER 1990, S.121)

Gerade dieses auffällige Verhalten – so unangenehm und frustrierend es auch sein mag, gibt Anlass für einen pädagogischen Optimismus; gerade darin sehe ich eine berechtigte Hoffnung für unser tägliches Mühen:

Es zeigt uns nämlich, dass dieses Kind noch nicht aufgegeben hat, dass es sich noch dagegen wehrt, wie man mit ihm umgegangen ist oder umgeht. Es sind eigentlich seine letzten Reparationsversuche, die uns darauf aufmerksam machen wollen, dass es nicht nur voller Probleme, sondern zugleich noch voller Möglichkeiten steckt – es hat noch Ressourcen.

„Nur wer lebendig ist, kann antworten“, meint Erich Fromm.

Es ist also absurd, auf das Symptom böse zu sein, sich davon persönlich angegriffen zu fühlen oder es gar isoliert ausschalten zu wollen. Es käme einer pädagogischen „Vogel-Strauß-Politik“ gleich, wenn wir bloß danach trachten, dieses im/in der Schüler/in verankerte „Alarm-Lämpchen“ möglichst rasch zum Verlöschen zu bringen. Das Ziel unserer Bemühungen muss es daher sein, nicht die Symptome zu verhindern, sondern sie überflüssig zu machen.

### **Der Beziehungsaufbau**

Aus dieser Erkenntnis heraus sehe ich daher diese belasteten Schüler/innen als „Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen“, auf die sie mit ihrem auffälligen Verhalten aufmerksam machen wollen. Dieser Aspekt enthält einen entscheidenden Auftrag: Es geht nämlich nicht darum, was wir Erwachsene von sozial und emotional benachteiligten Kindern erwarten dürfen, sondern sie von uns. Erst danach, zu einem viel späteren Zeitpunkt, wird es zu einem Gleichgewicht der gegenseitigen Erwartungen kommen können (müssen).

„Der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern/Schülerinnen ist daher permanente Beziehungsarbeit.

Es geht nicht um den ‚Stein des Anstoßes‘ (Palmowski), sondern um den Anstoß des Steines.“

„Das Verständnis kausaler Verkettungen zwischen der Lebensgeschichte und dem Symptom des/der Schülers/Schülerin ermöglicht bei uns Lehrern/innen eine andere Einstellung, eine heilpädagogische Einstellung dem/der Schüler/in gegenüber.“ (DELLISCH 1985, S.262)

Es gilt daher bei jedem/jeder schwierigen Schüler/in zunächst zu sehen, was mit ihm/ihr ist, zu erkennen, was ihm/ihr fehlt, zu vermeiden, was Angst macht, und ihn/sie zu schützen, wo es Not tut.

Wir müssen zunächst also spüren, was sie brauchen, und nicht fordern, was sie sollen! Der bekannte Heilpädagoge Paul MOOR betont daher zu Recht: „Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende!“

„Wenn Lehren und Lernen effektiv funktionieren sollen, muss eine einzigartige Beziehung, eine Brücke zwischen dem/der Lehrer/in und dem/der Lernenden bestehen. Sie ist wichtiger als das, was der/die Lehrer/in lehrt, wie er/sie den Stoff vermittelt oder wen er/sie zu unterrichten versucht.“ (GORDON 1977, S.20)

Das Kind selbst lehnt unser „Brückenbau-Anliegen“ von vornherein strikt ab. Zu viele Beziehungsabbrüche liegen hinter ihm, zu groß ist die Angst vor neuen Enttäuschungen.

„Der ‚kranke‘ Motor des Autos signalisiert über das blinkende Ölanzeigelämpchen, dass etwas nicht in Ordnung ist. Niemand käme auf die Idee, bloß das Lämpchen herauszudrehen und weiterzufahren. Die Folgen wären zerstörend.“

Als *sozial und emotional behinderter* Mensch ist es vorerst auch gar nicht fähig, dieses Angebot anzunehmen; die bei jedem/jeder unserer Schützlinge konstaterbare *Beziehungsunfähigkeit* ist ein oft nur schwer (mitunter gar nicht) auszuräumendes Hindernis für eine notwendige positive Entwicklungsmöglichkeit, an deren Ende die für ihn/sie und seine/ihre zukünftige Umgebung erträgliche gesellschaftliche Integration in der Berufs- und Arbeitswelt stehen soll.

### **Für den Beziehungsaufbau gilt demnach: Der Weg ist das Ziel!**

Hier gilt also die Taktik der kleinen Schritte, hier schließt sich der eingangs erwähnte Softwarekreis: Wenn wir Lehrer/innen unsere Schüler/innen *verstehen*, werden wir sie und ihre Probleme akzeptieren. Wenn wir sie *akzeptieren*, werden wir sie mögen. Wenn wir sie *mögen*, schaffen wir Bedingungen, in denen „Wiedergutmachung (im Sinne Grillparzers – „und mache gut, was andere verdarben“, Anm.) möglich ist, in denen Wärme, Wertschätzung und Selbstbestätigung zwanglos erlebbar werden, ohne messbaren Erfolgsdruck oder Forderung nach Dankbarkeit.“ (REICHEL 1991, S.6)

Ich habe oftmals festgestellt: In dem Moment, in dem meine Schüler/innen akzeptieren können(!), dass *ich* sie akzeptiere und mag, geht es aufwärts.

„Achten ist dabei ein gegenseitiger Vorgang: Nur werden/die anderen/andere achtet, darf für sich in Anspruch nehmen, auch geachtet zu werden.“

Aus Erfahrung weiß ich: *Ein Kind, das ich nicht mag, kann ich nicht unterrichten, und ein Kind, das das spürt, lässt sich nicht unterrichten!*

Das auffällige Kind ist bisher ja kaum jemandem im positiven Sinne aufgefallen – es leidet in extremer Weise unter „Ich-Armut“ (Mehring), da seine „seelischen Grundbedürfnisse“ (Schenk-Danzinger) bisher sträflichst missachtet wurden. Indem wir sie nun bewusst wahrnehmen, anerkennen und achten, wirken wir schrittweise dieser „Ich-Armut“ entgegen.

Damit erfüllen wir aber auch ein Grundrecht des Kindes, das Janusz KORCZAK als „Das Recht des Kindes auf Achtung“ im gleichnamigen Buch postulierte.

Dann, und nur dann, werden jene Energien für das notwendige schulische Tun frei, die zuvor im permanenten Sich-Schützen-Müssen gebunden waren. Energien, die in zumeist aggressiven Reaktionen (aus der Angst heraus, die Angst zuzulassen) nach außen sinnlos „verpuffen“ und die ungenützt blieben für den Lern- und Leistungsbereich. „Lernen hört automatisch auf, wenn Schüler/innen Probleme haben“ (GORDON 1977, S.148), da sie „die anderen Bereiche ihrer Persönlichkeit vor der Schultüre nicht einfach abstreifen können“. (PETILLON 1980, S.24)

### **Resümee**

Der reale Funktionsverlust der Familien der Gegenwart bringt zwangsläufig immer kompliziertere Sozialisationsaufgaben für die Schule, oder anders gesagt: Das Versäumnis der Erfüllung des pädagogischen Auftrages seitens des vorhandenen oder nicht vorhandenen Elternhauses infolge der drastisch zunehmenden „broken-home“-Situationen wird zum therapeutischen Problem, dem wir Lehrkräfte nur mit einem neuen Rollenverständnis gerecht werden können: *Der/Die Schüler/in ist nicht länger mehr Unterrichtsobjekt, sondern Person, der/die Lehrer/in also nicht nur für den Kopf, sondern für den ganzen Menschen zuständig.*

Die ganzheitliche Sichtweise des/der Schülers/Schülerin, die den/die Lehrer/in auch als Erzieher/in oder besser gesagt als *Bezieher/in* fordert, ist eine Grundvoraussetzung für ein neu zu definierendes Lehrer/innen- Schüler/innen- Verhältnis.

Die Rolle des/der Lehrers/Lehrerin ist ja mittlerweile längst eine andere geworden als die vordergründig gesellschaftlich zugeteilte, auch wenn das einige (viele?) noch immer nicht zur Kenntnis nehmen wollen; eine Rolle, die mehr denn je zu Selbstkritik und Selbstreflexion herausfordert und getragen sein sollte vom „Gefühl der Verpflichtung gegenüber dem Schul-

schicksal jedes einzelnen Kindes, besonders aber des benachteiligten.“ (SCHENK-DANZIGER, 1972, S.10)



In Hinkunft werden immer mehr pädagogische Aufgaben von uns in unser unterrichtliches Tun miteinbezogen werden müssen – mit der bloßen „Lehrplan-Brille“ (Sedlak) werden wir den neuen Herausforderungen nicht mehr gerecht werden können.

„Für manches Kind kann das Befreitwerden aus psychischen Nöten persönlich viel wichtiger sein als das Erreichen möglichst vieler fachspezifischer Lernziele. Der/Die heutige Lehrer/in muss sich daher von seiner/ihrer beruflichen Kompetenz und Qualifikation her vorrangig auch im Handlungsfeld 'Erziehung' ausweisen können und beweisen.“ (ORTNER 1991, im Vorwort).

Damit wird das unaufhaltbar eintreten, was Oskar SPIEL bereits 1947 in seinem Buch „Am Schaltbrett der Erziehung“ vorausgesagt hat: „Das organisierende Prinzip wird nicht mehr die Übermittlung eines immer herrischer sich gebärdenden Wissensquantums sein, sondern die Erzeugung einer sittlichen Gesinnungsgemeinschaft, der sich das Prinzip einer Wissensübermittlung erst als sekundäres Problem unterordnet. *Dann wird auch im/in der Lehrer/in der/die Erziehe/in den/der Unterrichter/in weit überragen müssen.* Dann wird freilich auch die Nachfrage nach dem Lehrer/innenerzieher viel größer sein.“ (a. a. O. S. 19)

Mit diesem neuen Rollenverständnis – und ich sehe keine Alternative – wird aber unser *Lehrberuf* in Hinkunft gesellschaftspolitisch enorm aufgewertet: *Der/Die Lehrer/in als Menschenbildner/in!*

Eines muss aber klar sein, damit ein Scheitern unsererseits nicht von vornherein programmiert wird: Wir müssen den besonderen Umgang mit (schwierigen) Schülern/Schülerinnen auch unter dem Aspekt sehen, „dass sich nicht nur die Kinder wandeln, während wir sie erziehen, sondern wir uns selbst wandeln müssen, wollen wir sie erziehen.“ (LEIXNERING 1990, zit. aus POSCH, 1990, S.174)

Mein Optimismus im Umgang mit sozial und emotional benachteiligten Schülern/Schülerinnen beruht auf vielen wunderschönen Erlebnissen mit ihnen, die mich heute – auch nach vielen Berufsjahren – veranlassen zu sagen: „Ich bin gerne Lehrer!“ Die Kraft dafür bekomme ich nach wie vor aus meiner unstillbaren Neugier für diese Kinder.

Ich habe oftmals erkennen dürfen, dass hinter der Fassade des/der schwierigen und vorerst unzugänglichen Schülers/ Schülerin ein/e „Schüler/in mit besonderen Bedürfnissen“ an Sicherheit, Geborgenheit, Annahme und Zuneigung steckt. Erhält er/sie dies als Antwort auf seine/ihre Symptome, dann bekommen wir oft viel mehr zurück, als wir je erwartet oder erhofft hätten.

**„Toleranz heißt ja nicht einfach nur, andere bloß zu tolerieren. Es geht darum, sie kennen zu lernen, zu verstehen, zu achten und – wenn man die Umstände erfährt – sogar zu bewundern.“ (Frederico Mayor, Generalsekretär der UNESCO)**



Meinen Schülern/innen verdanke ich dadurch viele wertvolle Erfahrungen, die im Laufe meiner jahrelangen Unterrichtstätigkeit den Umgang mit ihnen entscheidend mitgeprägt haben. Vieles von dem, was ich hier ausführte, habe ich – so paradox das klingen mag – auch von und durch meine Schüler/innen gelernt.

**„Dann dürfen wir Lehrkräfte im Sinne von Carl ROGERS (1985, S.110) mit einer durchaus berechtigten Freude erkennen: ‚Ich habe es ermöglicht, dass dieser Mensch (dieses Kind, Anm.) etwas ist und leistet, das er/sie (es) vorher nicht sein oder leisten konnte.‘“**

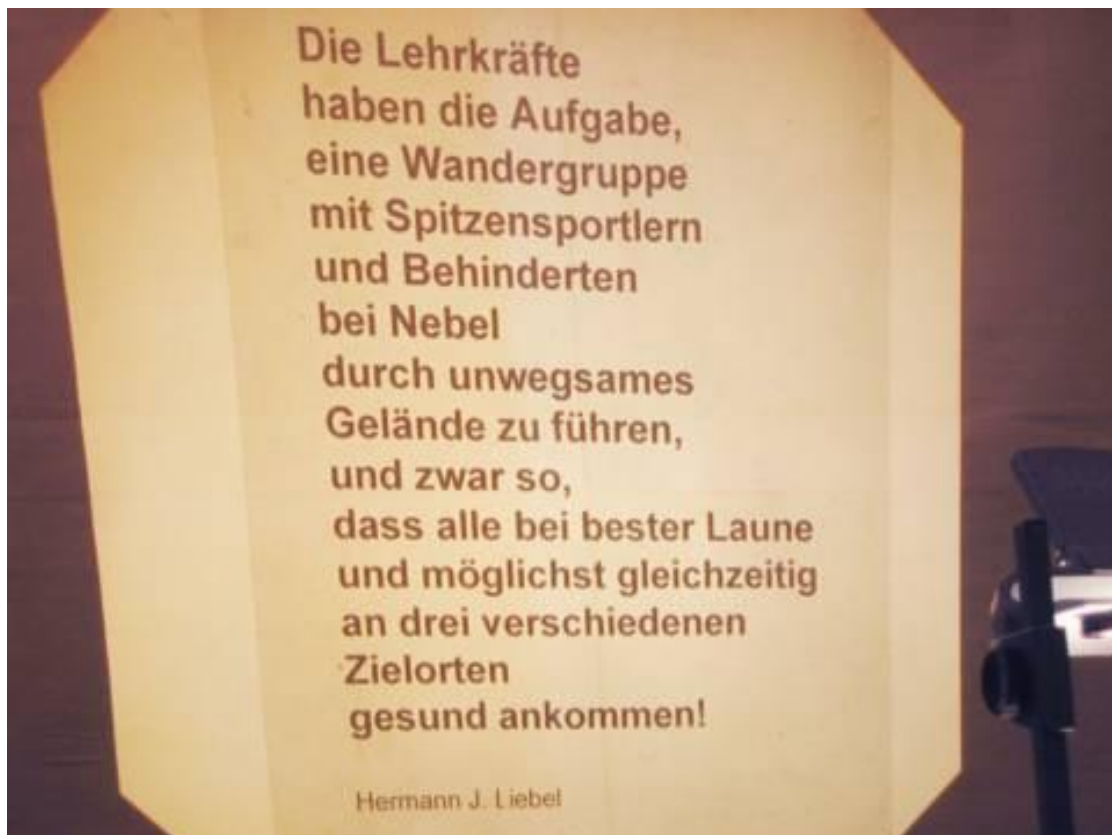
Vor kurzem besuchte uns ein Schüler, der vor fünf Jahren aus unserer Kleingruppenklasse (SPZ Wien 11) ausgeschieden war und eine Schlosserlehre absolvierte. Wir hatten es mit ihm nicht leicht gehabt. Da stand er nun und meinte: „Ihr habt mir eine Chance gegeben und das vergess ich euch nie!“

Im selben Moment war ich ihm aber auch dankbar für die Chance, die er mir gab, nämlich zu lernen, mit „Andersartigen“ zu leben.

Allein das herauszufinden, lohnt unseren Einsatz!

Wenn wir's nicht probieren, tun wir's nicht.

Und wenn wir's nicht tun, wozu sind wir dann auf der Welt? (Armand Hammer)



**Literatur** (zu den in Großbuchstaben angeführten Autoren)

- AICHHORN, Au. (1925). Verwahrloste Jugend. Wien-Zürich
- BETTELHEIM, B. (1978). Das verlassene Kind in unserer Zeit. Vortrag im SOS-Kinderdorf Hinterbrühl.
- DELLISCH, H. (1985). Frühe Störungen in der Eltern- Kindbeziehung und ihre Auswirkungen auf die Schule. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Nr. 7
- EDLINGER, V. (1990). Das psychosozial entwicklungsgestörte Kind. In: Heilpädagogik. Bei-  
blatt der Zeitschrift „Erziehung & Unterricht“. Nr. 4
- FEUSER, G. (1985). Zeitschrift für Kleinkindpädagogik und außerschulische Erziehung. In:  
Behinderung-Integration. Medienbegleitheft zur gleichlaut. Videoserie des BMfUK (Medien-  
service), 1994
- GORDON, T. (1977). Lehrer-Schüler-Konferenz. Hamburg
- KORCZAK, J. (1972). Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen
- MEHRINGER, A. (1979). Eine kleine Heilpädagogik. München
- MOOR, P. (1994). Heilpädagogik. Luzern
- MÖRWALD, G. (1991). Leben mit oder gegen randständige Außenseiter. In: Zeitung des  
Zentralvereines (ZV) der Wiener Lehrerschaft. Nr. 3, S.10-12
- ORTNER, A./ORTNER, R. (1991). Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. Weinheim-Basel, im  
Vorwort
- PETILLON, H. (1980). Soziale Beziehungen in Schulklassen. Basel
- REICHEL, R. (1991). Energie-Selbstwert-Kultur. In: Sozialpädagogische Impulse. BI für  
Heimerziehung Baden (Hrsg.). Nr. 4
- ROGERS, C. (1983). Die klientenzentrierte Gesprächstherapie. Frankfurt. In: STIPSITS, R./  
HUTTERER, R. (1988). Person werden. Frankfurt
- SCHENK-DANZIGER, L. (1972). Pädagogische Psychologie. Wien
- SPIEL, O. (1947/1979). Am Schaltbrett der Erziehung. Bern-Stuttgart-Wien
- Weiters wurde verwendet:
- MYSCHKER, N. (1996). Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart-Berlin-  
Köln
- SPECK, O. (1999). Erziehung und Achtung vor dem Anderen. München

**Herbert Stadler**, geb. 1952; lebt in Draßmarkt (Bgld); Matura in Mödling; PA Wien, Lehr-  
amtsprüfung für VS/ASO/SES; 1975-1989 als Sozialpädagogin im SOS-Kinderdorf in Hinter-  
brühl tätig; von 1989-Juni 2005 Lehrer an der Sondererziehungsschule Biedermannsdorf in  
einer Klasse mit 13-15jährigen Schulverweigerern; ab Sept. 2005 gleiche Tätigkeit am Son-  
derpädagogischen Zentrum Wien 11; Lehrbeauftragter an der PA Wien 10; seit 1992 Vortra-  
gender und Seminarleiter für die Pädagogischen Institute zum Thema: Umgang mit sozial  
und emotional benachteiligten Schülern; Autor des Buches „Verhaltensauffälligkeit und Leh-  
rerkompetenz“ sowie zahlreicher fachspezifischer Artikel; Familienvater, 3 Kinder (20, 21 und  
24). Berufs- und Lebensmotto des Autors: Man kann sich den ganzen Tag ärgern, aber man  
ist dazu nicht verpflichtet! Und: Humor ist der Sauerstoff für die geplagte Alltagsseele! Kon-  
takt: [herbert.stadler@wbn.wien.at](mailto:herbert.stadler@wbn.wien.at) oder: 0699-120 29 179



## Wie wird Schwer(Anders)hörigkeit in Schule und Alltag erlebt?

Dipl. Päd. SOL Georg Berger



Ich arbeite seit 1997 mit hörbeeinträchtigten Schülern/innen und bin derzeit im Leitungs-Team des Sonderpädagogischen Zentrums für Hörbeeinträchtigte in Kärnten.

Auch ich habe ein großes Hörproblem, welches sich aber erst im Erwachsenenalter massiv zeigte. Durch Freizeitlärm, lautes Musikhören und sicher auch durch genetische Bedingungen sind meine hohen Frequenzen irreparabel zerstört worden.

Meine Berufung liegt darin, jenen Kindern zu helfen, die von Geburt an eine Hörbeeinträchtigung haben, und Men-

schen aufzuklären, warum eine frühzeitige Erkennung einer Schwer- bzw. Andershörigkeit für die Sprach- und Gesamtentwicklung so wichtig ist.

Gutes Hören wird als selbstverständlich wahrgenommen und es wird erst gar nicht gefragt: „Hört mein Kind gut?“

### Anhaltspunkte für Eltern, die kontrollieren möchten, ob ihr Kind richtig „peripher“ hören kann:

- vierte bis sechste Lebenswoche: Säuglinge sollten bei plötzlichen lauten Geräuschen erschrecken und sich bei Zuwendung beruhigen.
- drittes bis viertes Lebensmonat: Säuglinge sollten stimmhaft lachen und plappern. Sie sollten ihre Augen in die Richtung einer Schallquelle bewegen.
- siebentes bis achttes Lebensmonat: Säuglinge sollten auf Musik lauschen und unterschiedliche Stimmlagen und Laute ausprobieren, sollten erste zweisilbige Wörter von sich geben und auf Musik lauschen. – Im ersten Lebenshalbjahr plappern alle Kinder. Säuglinge, die nichts hören, verstummen dann.
- zehntes bis zwölftes Monat: Säuglinge sollten reagieren, wenn sie in normaler Lautstärke aus etwa 1 m Entfernung angesprochen werden, sollten Verbote verstehen (z. B. „Nein“, „Lass das!“)
- zweiter Geburtstag: Kinder beginnen Zweiwort-Sätze zu sprechen (z. B. „Mama da“ oder „Ball haben“). Sie sollten jetzt Anweisungen befolgen können, die ihnen ins Ohr geflüstert werden.

### Welche Auswirkungen kann Schwerhörigkeit auf die Entwicklung des Kindes haben?

Ist das Gehör geschädigt, so ist oft auch die Entwicklung des Hörgehirns geschädigt.

Die sensible Phase, in der sich das Hörgehirn besonders intensiv entwickelt, liegt in den ersten Lebensjahren. Dabei gilt: Je früher, desto intensiver.

Im Kindesalter erfolgt die Entwicklung der Hörvorstellungen. Erwachsene, die später schwerhörig werden, haben daher bereits Hörvorstellungen. Je nach Art der Schwerhörigkeit kann diese dann durch Hörhilfen mehr oder weniger ausgeglichen werden. Bei Kindern ist die Hörvorstellung jedoch noch nicht entwickelt. Das muss man immer vor Augen haben, wenn man die kindliche Schwerhörigkeit verstehen will.

Für die Sprachentwicklung sind ein intaktes Gehirn, ein intaktes Ohr und genügend Anregung von Seiten der Umwelt notwendig. Fehlt eine dieser Komponenten, führt dies meistens zu Sprachentwicklungsverzögerungen.



### **Schalleitungs- und Schallempfindungsschwerhörigkeit:**

Die Schalleitungsschwerhörigkeit, bei der ein so genanntes „schlechtes, leiseres Hören“ alle Tonfrequenzen gleichmäßig trifft, wirkt sich als Behinderung weniger nachteilig aus. Der Aufbau und damit die Verständlichkeit der Sprache bleiben weitgehend erhalten.

Deutlich anders wirkt sich dagegen die Schallempfindungsschwerhörigkeit aus, bei der der Schall in bestimmten Frequenzbereichen

- anders oder gar nicht empfunden wird,
- einzelne Töne verzerrt oder gar nicht gehört werden,
- Wörter falsch oder zerstückelt verstanden werden,
- Sätze nur andeutungsweise oder in Teilstücken verstanden werden.

Trotz vielfacher Untersuchungen kommt es immer wieder vor, dass diese „versteckte Sinnesbehinderung“ lange unbeachtet bleibt. Meistens können die betroffenen Kinder ihre Behinderung sehr gut kompensieren. Sie haben sich eine „Überlebenstaktik“ zurechtgelegt und es somit geschafft, dass ihre Schwerhörigkeit unerkannt blieb. Durch diese Kompensation fällt es selbst den engsten Vertrauenspersonen (meistens die Mütter) nicht auf, dass hier eine Sinnesbeeinträchtigung vorliegt.

Wobei wir uns bewusst sein sollten, dass gerade einer möglichst frühzeitigen Erkennung einer Hörstörung – wie bei kaum einer anderen Behinderung – größte Bedeutung zukommt.

Der Alltag zeigt leider, dass im Durchschnitt ein Kind bereits 2 ½ Jahre alt ist, bis eine Schwer(Anders)hörigkeit entdeckt wird, die schon seit der Geburt besteht.

Der kleine Säugling kann ja leider noch nicht fragen: „Mami, schau mal, ob ich hören kann.“

Wenn das Kind nach der ersten Lallphase, etwa ab dem 4./5. Lebensmonat, mit seiner Stimme zu spielen beginnt, steuert es diese Lall-Spiele bereits mit seinem entwickelten Gehör.

Ohne Gehör bleibt dieser Schritt aus.

In jedem Fall kommt es darauf an, dass kurzfristig gehandelt und keine Zeit verschenkt wird.

Mit jedem Tag ohne Gehör oder schlechtem Gehör verschlechtern sich die Entwicklungschancen für das Hören und Sprechen und die damit verbundenen Fähigkeiten.

Fachleute gehen davon aus, dass unsere Sprachentwicklung mit 4 Jahren (1.460 Tage) weitgehend abgeschlossen ist.

Jeder Tag ohne gutes Hören fehlt in dieser Zeit der Sprachentwicklung.

**Die Sprachentwicklungsverzögerung kann zwei Ursachen haben:**



## - Kein Sprachangebot

Zu Hause wird mit Säuglingen und Kleinkindern zu wenig gesprochen. Geschichten vorlesen oder das gemeinsame Gespräch über ein Bilderbuch – und das heißt, Hören und Sprechen üben – wird zu oft durch regelmäßiges, stundenlanges Fernsehen ersetzt. Nicht ohne Hinter-sinn spricht der Volksmund von „vor der Glotze hängen“.

Kein Mensch hat bislang mit Hilfe des Fernsehers Sprechen gelernt.

## - „Hörschaden“

Ein nicht entdeckter „Hörschaden“ beim Säugling oder Kleinkind führt dazu, dass fehlendes Hören durch Hinschauen ersetzt wird. Von den Erwachsenen unbemerkt, entwickelt das Kind seine eigene „Mundablese-Sprache“.

Es versteht dabei andere aber nur teilweise und hört seine eigene fehlerhafte Sprache nicht.

Warum die frühzeitige Erkennung des Hörschadens des betroffenen Säuglings so wichtig ist, will ich anhand von Satzbeispielen (bei einer Hochtonschwerhörigkeit) demonstrieren:

## „RAGE UN AN WOR IN DIE EILER DER OMMUN A ION“

„rage“ könnte heißen: Frage aber auch trage – aber Ihre bisherige Hörerfahrung lässt nur Frage zu, da zur Antwort die Frage gehört.

bzw.

## „EID PIDISTER HARTSIG TSU EIDER FIKDIGEN KONVELENZ INEIDER ROOSSCHNATT AUF“

Bei unseren betroffenen Schülern/innen fehlt dieser Hochtonbereich bei ca. 80 % von Geburt an bzw. vor der Sprachentwicklung.

Damit Sie „hören“, warum ich die Schwerhörigkeit als Andershörigkeit bezeichne, spiele ich Ihnen nun fünf einfache Sätze vor, bei denen Sie nur die mittleren und die tiefen Frequenzen wahrnehmen – die hohen haben wir herausgeschnitten.

Deshalb ist – wie vorher schon gesagt – jeder Tag des Nichterkennens einer Hörbeeinträchtigung für die Sprach- und Gesamtentwicklung des Kindes wesentlich.

Gleichzeitig zu meinem Workshop können Sie auch Einblick in meine CD-ROM –

„Das Hören – Funktion, Fehlfunktionen und deren Auswirkungen“ – nehmen, die ich für mich und vor allem für Menschen, die mit Kleinkindern, Kindern, Schülern und Erwachsenen mit einer Hörbeeinträchtigung arbeiten, herausgebracht habe, um ihnen mehr Einblick in die Tiefe der Problematik des Tabuthemas Schwerhörigkeit zu verschaffen.



Auch der „auditive“ Alltag ist für uns Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung nicht einfach zu bewältigen. Es muss – sehr schnell – kombiniert werden: Gesagt – gehört; Pater – Vater; Seil – Kleid; Takt – acht; Pest – Text; Laus – laut usw.

Einige Kommunikationsprobleme im Alltag: Vergiss nicht den Sekt – gehört: Vergiss nicht den Text – Welchen Text? usw.

Bevor ich Ihre Fragen beantworte, möchte ich noch einige Tipps geben, wie Sie mit mir als Betroffenen umgehen „sollen“:

- **Bitte deutlich sprechen, ich lese von den Lippen ab!**
- **Decke deinen Mund nicht zu!**
- **Im Notfall schreibe es mir auf!**
- **Gib nicht auf, wenn ich das Gesagte nicht gleich verstanden habe!**
- **Nicht schreien!!!**
- **Stehe nicht vor einem Fenster oder im Licht, dein Gesicht wird im Schatten sein!**
- **Schaue mich an, wenn du mit mir sprichst!**
- **Mimik und Gestik sind mir sehr hilfreich!**
- **Man(n)/Frau sollte mich möglichst viel miteinbeziehen!**

Für nähere Auskünfte bzw. für Seminare, Referate, Elternabende, usw.:

Handy: 0664 6202795

E-Mail: [ohr.gberger@gailtal.at](mailto:ohr.gberger@gailtal.at)

Homepage: [www.hoeren.ksn.at](http://www.hoeren.ksn.at)

Adresse: 9640 Kötschach-Mauthen 489



***Dipl.-Päd. SOL Georg Berger** arbeitet seit 1997 mit hörbeeinträchtigten Schülern und ist derzeit im Leitungs-Team des Sonderpädagogischen Zentrums für Hörbeeinträchtigte in Kärnten tätig.*

*Auch er hat ein großes Hörproblem, welches sich aber erst im Erwachsenenalter massiv zeigte.*

[www.hoeren.ksn.at](http://www.hoeren.ksn.at)



## ADHS – Schock oder Chance Intervention bei Verhaltensauffälligkeiten am Beispiel des ADHS

Mag. Inge Saval



Wenn Kinder stören, in irgendeiner Form auffällig werden und mitunter auch den Unterricht behindern, sind die Lehrpersonen, die Klassengemeinschaft und alle Menschen, die mit dem Kind zu tun haben, besonders gefordert und belastet.

Dieser Workshop gibt einen Überblick über häufig zu beobachtende Verhaltensauffälligkeiten, ihre Hintergründe und mögliche Ursachen.

Folgende Fragen wurden behandelt:

- Welche Erklärungsmodelle gibt es zu diesen Störungsbildern?
- Wie kann man verstehen wie diese Kinder funktionieren?
- Welche Interventionen und Rahmenbedingungen haben sich bewährt?
- Wie kann die Lehrkraft dem Kind und der Klassengemeinschaft helfen?

Seminarziel:

Vertiefte Informationsgewinnung über das Störungsbild und dessen Entstehung.

Erarbeiten hilfreicher Interventionen anhand von Fallbeispielen aus der täglichen Praxis der Workshopteilnehmer/innen.

**Mag. Ingeborg Saval**

*Psychotherapeutin SF in freier Praxis, Psychagogin im Rudolf-Ekstein-Zentrum. Studium an der Universität Wien (Psychologie, Erziehungswissenschaften). Vorstandsmitglied der Österreichischen Arbeitsgemeinschaft für systemische Therapie und systemische Studien.*

[www.psychoprax.at](http://www.psychoprax.at)



## Gibt es nur einen Weg? Werteerziehung durch Dilemmageschichten

Mag. Monika Auböck, Inge Schlederer

Wie können wir in der Schule mit Konflikten umgehen? Können wir das Problem „Gewalt an Schulen“ lösen? Kann Schule Werte aneuerziehen oder vermitteln? Wozu brauchen wir überhaupt Werte? Was sind Werte?

Gerade diese Fragen sind es, die Lehrer/innen beschäftigen. In diesem Workshop wird davon ausgegangen, dass Werteerziehung den Grundstein einer Friedenserziehung und Konfliktlösungskultur an der Schule darstellen kann.

Ein Großteil der Verhaltensmuster entsteht durch Kopieren und Übung eines Modells. Obwohl in unserer Zeit immer von Konflikt- und Kompromissfähigkeit gesprochen wird, haben unsere Kinder immer weniger die Chance, diese Verhaltensmuster einzuüben. Dazu trägt mit Sicherheit auch bei, dass die traditionellen Lernformen in der Schule uns der Wirklichkeit unserer sozialen Beziehungen entfremden.

Ein Zusammenleben in der Gemeinschaft wird erst dann möglich, wenn jeder Mensch seiner Aufgabe gerecht wird zu lernen, seine sozialen Verhaltensweisen selbst zu verantworten und sich zugleich der gesellschaftlichen Regeln und Normen bewusst zu sein. Die dafür notwendigen Fähigkeiten und Wertevorstellungen entwickeln sich jedoch sehr unterschiedlich.

Lawrence Kohlberg beschreibt in einem sechsstufigen Modell der moralischen Entwicklung den Verlauf von wachsender Werteentwicklung und moralischer Handlungskompetenz.

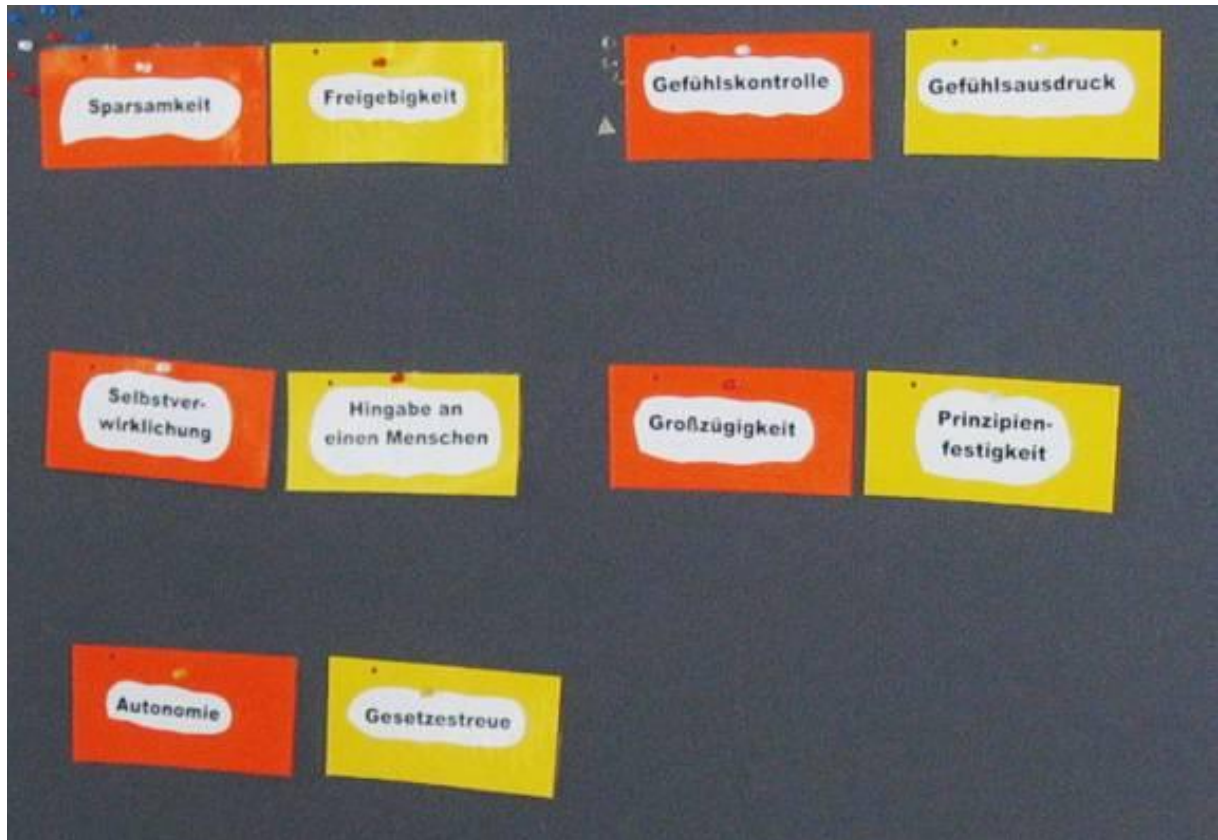
**Durch die Diskussion über eine „Dilemmageschichte“ kann klar werden, dass es nicht nur einen Weg oder eine Lösungsmöglichkeit für ein Problem gibt, sondern – je nach Person – verschiedene Wege und Möglichkeiten.**

Die Stufenentwicklung verläuft im ersten Schritt egozentrisch, auf die eigenen Bedürfnisse bezogen, entwickelt sich zu einer Vorstellung von Fairness, die sich aus den allgemeinen Konventionen der Gesellschaft ergibt. Auf der höchsten Stufe beruht das Gerechtigkeitsempfinden und die Entscheidungsfindung auf dem Verständnis von Prinzipien, die Gleichberechtigung und Wechselseitigkeit verwirklichen.

Kohlberg hat mit seinen Dilemmageschichten einen Weg gefunden, Schüler/innen Denkanstöße und Wege zur Neuorientierung anzubieten.

In diesem Workshop wird allgemeine Information zur Theorie von L. Kohlberg vermittelt und eine Dilemmageschichte – wie sie auch im Unterricht umgesetzt werden kann – bearbeitet.





#### Literaturempfehlung:

**Österreichisches Jugendrotkreuz (Hrsg.): Gibt es nur einen Weg?** Informations- und Unterrichtsmaterialien zur Friedenserziehung und Konfliktarbeit im Sinne der Genfer Abkommen und des humanitären Völkerrechts. ÖBV, Wien 1998

**Österreichisches Jugendrotkreuz u. a. (Hrsg.): Entdecke das humanitäre Völkerrecht.** Unterrichtsmodule für Jugendliche. IKRK, Genf 2002

[www.jugendrotkreuz.at](http://www.jugendrotkreuz.at)

**Mag. Monika Auböck**, Studium der Germanistik und Geschichte, AHS -Lehrerin. Sie ist als freischaffende Kinderbuchautorin, Mitarbeiterin der Schülerzeitschriften des Österreichischen Jugendrotkreuzes und Seminarleiterin tätig. Seit 1997 unterrichtet sie am Sonderpädagogischen Zentrum Schwerhörigenschule Wien.

**Inge Schlederer**, HS- Lehrerin, Psychagogin. Sie arbeitet seit 15 Jahren im Sonderpädagogischen Zentrum Schwerhörigenschule Wien.





## Therapeutische Arbeit mit behinderten Kindern und deren Angehörigen

Mag. Sigrid Sohlmann



Die Mitteilung einer Behinderung verändert die Lebensperspektive der betroffenen Eltern schlagartig und unumkehrbar. Das gilt sowohl für Eltern, die die Diagnosevermittlung sofort nach der Geburt erhalten, als auch für Eltern, die über längere Zeit die Entwicklungsauffälligkeit ihrer Kinder wahrgenommen haben und dann die Dauerhaftigkeit der Behinderung anerkennen müssen. Zu jedem Zeitpunkt bedeutet die Anerkennung der Diagnose einen Abschied von der Hoffnung auf ein gesundes, sich normal entwickelndes Kind. Sie müssen sich mit der Enttäuschung, Trauer und anderen Gefühlen, die mit diesem Abschied verbunden sind, den Folgen der Behinderung für die Entwicklung des Kindes und den persönlichen Einschränkungen auseinandersetzen, die seine Betreuung und Erziehung mit sich bringen wird.

Aber auch behinderte Kinder haben dieselben Grundbedürfnisse wie alle anderen Kinder, aber es gehört oft sehr viel mehr Energie dazu, diese Bedürfnisse zu befriedigen. Sie haben als Kinder mit „besonderen Bedürfnissen“ auch ein Recht darauf, als solche behandelt zu werden – mit allen Konsequenzen, auch erzieherischen Handelns.

Das Potential zu Veränderung und Weiterentwicklung liegt nicht in den Defiziten, sondern in den Ressourcen und es liegt an uns Therapeuten/Therapeutinnen, diese aufzuspüren, zu fördern und zu nutzen, denn auch für uns ist ein ressourcenorientiertes Arbeiten sehr viel befriedigender. Die kleinen Schritte der Veränderung müssen aufmerksam wahrgenommen werden, denn sie bergen das Potential zu weiteren Schritten. Auch die Bedürfnisse nicht behinderter Geschwister müssen unbedingt berücksichtigt werden.

Ein ganz wichtiger Punkt in der therapeutischen Arbeit aber ist die Zusammenarbeit und Vernetzung mit allen Bezugspersonen, sowie Eltern, Lehrer/innen, Ärzten/Ärztinnen, Kliniken und anderen Therapeuten/Therapeutinnen.

Leben mit einer geistigen Behinderung ist ein besonderer Weg. Wir Helfer/innen können Kinder und Eltern auf diesem Weg begleiten und beraten. Die Förderung der sozialen Partizipation, Integration und Selbstbestimmung von behinderten Kindern und Jugendlichen und die Bewältigung der besonderen Anforderungen durch ihre Eltern sind niemals abgeschlossen und bedürfen immer wieder neuer Ermutigung.

### **Mag. Sigrid Sohlmann**

*Psychotherapeutin SF in freier Praxis, Psychagogin im Rudolf-Ekstein-Zentrum.  
Langjährige Erfahrung mit behinderten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen*

[www.psychoprax.at](http://www.psychoprax.at)





## **Gehörlose Kinder mit besonderen Bedürfnissen**

Dipl.Päd. Belinda Spendier

Um die psychischen Auffälligkeiten und Störungen bei hörgeschädigten Schüler/innen besser verstehen zu können, ist es notwendig, auf die Sozialisationsbedingungen und deren Folgen durch ungünstige Verhaltensweisen in der Familie, einzugehen.

Die massiven Einschränkungen der üblichen Kommunikationsbedingungen, insbesondere zwischen Eltern und Kindern, haben eine große Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung und Identität eines Menschen. Die sozialen Defizite und täglichen Belastungen, denen Gehörlose in einer hörenden Umwelt ausgesetzt sind, können die Wurzel aggressiven Verhaltens bilden.

Oft signalisiert aggressives Verhalten von Kindern eine Krise ihres sozialen Umfeldes.

Aggressives Verhalten kann ein Appell an die Umwelt sein. Aggressionen verdeutlichen die Hilflosigkeit eines Kindes oder dienen der Durchsetzung eigener Interessen. In manchen Fällen wollen Kinder durch ihr aggressives Verhalten auch eine Identität oder ein Selbstbewusstsein gewinnen. Langfristig bewirkt aggressives Verhalten bei den betroffenen Kindern eine Verhaltenseinschränkung und führt damit zu einer verringerten Fähigkeit, Probleme konfliktfrei zu lösen.

Bei meiner Arbeit mit so genannten "auffälligen " gehörlosen Kindern lautet daher die zentrale Frage: Welchen Anforderungen sind die Schüler in diesem Lebensabschnitt ausgesetzt und was hilft ihnen, mit diesen Anforderungen bestmöglich umzugehen?

Aufgabe und Ziel meiner Beratungstätigkeit ist die Möglichkeit zum Nachlernen durch Sozialtraining, um derartigen Überforderungen entgegen wirken zu können.

**Diplom Pädagogin Belinda Spendier** ist klassenführende Lehrerin der Wohlfühl- und Lerngruppe und Beratungslehrerin am Bundesinstitut für Gehörlosenbildung in Wien



## Signalverhalten und Rhythmische Erziehung

Sissi Schoißwohl

In meinem Workshop „Signalverhalten und Rhythmische Erziehung“ werde ich praktisch Texte, Nonsenssilben, Lieder, ev. Tanz und Reime erarbeiten. Ein besonderes Augenmerk lege ich als Hörbehinderten-Lehrerin auf verschiedene Zugänge zur Sprache: übers Ohr (Hörübungen), Klanggesten und die Bewegung oder Rhythmus.

So zeige ich Vokal-Hörübungen, wie Silbenspiele, die viele Arten des Ins – Gespräch - Kommens und immer einen lustbetonten Unterricht ermöglichen.

Um den Anforderungen gerecht zu werden, erarbeiten wir etwas für die Grundstufe und etwas für Hauptschüler/innen.

Aus meiner 20 – jährigen Erfahrung werde ich immer Möglichkeiten zur Steigerung der Anforderungen oder zu ihrer Senkung erwähnen.



### **Sissi Schoißwohl**

*ASO-VS-Lehrerin, arbeitet seit 18 Jahren im Zentrum Mils. Ist in der Fort- und Ausbildung für Kindergärtnerinnen im Bereich der rhythmischen Erziehung tätig.*





## **Die Lebendigkeit der nonverbalen Kommunikation bei schwerhörigen Kindern**

Sylvia Meixner, Elisabeth Schwarzinger, Andreas Wachter

In Kooperation zwischen der Schwerhörigenschule 1220 Wien, Hammerfestweg 1, und der Volksschule 1080 Wien, Lange Gasse 36, gibt es seit sechs Jahren pro Schulstufe jedes Jahr eine Integrationsklasse, um jeweils vier bis sechs schwerhörigen Volksschülern/innen in einer Regelschulklasse den Besuch des Unterrichts im Regelschulwesen zu ermöglichen.

Im Rahmen des Workshops wollen wir Einblick in unsere gemeinsame Arbeit in einer Integrationsklasse an der Volksschule Lange Gasse geben und speziell auf die Beschulung und Förderung eines schwerhörigen Mädchens namens Jemi (Name wurde geändert) eingehen.

In den letzten 30 Jahren hat sich das Wissen über die Zusammenhänge von Wahrnehmung und Sprache wesentlich erhöht. In den Siebzigerjahren wurde im deutschsprachigen Raum das Konzept um M. Frostig populär. Ihre Arbeit mit dem Titel „Bewegungserziehung“ (1973) war Wegbereiter für die Debatte über das Thema Wahrnehmung und Sprache. Als Konsequenz aus den empirischen Erhebungen entstanden Therapiematerialien, zum Großteil Arbeitsblätter, mitunter unterstützt durch Audiokassettenprogramme. Später entwickelten sich Ansätze, die sich von diesen Modellen der Förderung grundsätzlich unterschieden: Affolter (1987) und Ayres (1984) beziehen sich auf die Entwicklungspsychologie von Piaget, wobei besonders Ayres neurophysiologische Aspekte in ihre Theorie integriert. Neuere wissenschaftliche Forschungen mit Säuglingen stellen eine weitere Entwicklung und somit auch Veränderung der Sichtweise der Arbeit mit schwerhörigen Kindern dar. Hier sei vor allem auf das Selbstkonzept von Stern (1998) hingewiesen. Stern spricht von vier Selbstempfindungen und widerlegt in seinen Forschungen das Modell nach Affolter. Stern geht davon aus, dass der Säugling im frühesten Alter in der Lage ist, Erfahrungen aus einzelnen Ereignissen in einer zusammenfassenden Perspektive zu vereinen. Voraussetzung sind die Fähigkeiten des Säuglings, unterschiedliche Wahrnehmungsweisen, die von einem subjektiven Erleben begleitet werden, miteinander zu verknüpfen. Stern bezeichnet dies als „auftauchendes Selbstempfinden“. Diese Forschungsergebnisse haben auch Folgen für die Arbeit mit schwerhörigen Kindern und stellen den Aufbau einer Beziehung zu dem zu fördernden Kind in den Vordergrund.

Im Folgenden wollen wir auf die Arbeit mit Jemi eingehen und auch deutlich machen, wie notwendig die Arbeit an der Beziehung im Zusammenhang mit Beschulung von schwerhörigen Kindern ist.

Jemi wurde fast taub geboren und nach der Geburt von ihren Eltern zur Adoption freigegeben. Sie wuchs in einem Kinderheim auf, mit ca. 14 Monaten erfolgte die Adoption. Den Adoptiveltern wurde die Hörproblematik verschwiegen. Das frühe Bindungsverhalten im ersten Lebensjahr konnte bei Jemi nur bruchstückhaft mit wechselnden Bezugspersonen stattfinden.

Jemis Adoptiveltern waren von dem äußerst aggressiven Verhalten des Mädchens überfordert. Das Kleinkind schlug um sich, schrie laut und konnte nicht durch beruhigendes Zureden besänftigt werden. In der Folge wurde festgestellt, dass Jemi einen Hörverlust von 95 db aufwies, bedingt durch eine Missbildung im Innenohr.

Im dritten Lebensjahr wurde Jemi am AKH Wien operiert. Die Eltern entschieden sich gemeinsam mit dem Ärzteteam für ein CI. Anschließend erfolgte regelmäßige logopädische Betreuung.

Im Kindergarten sorgten Jemis Aggressionsanfälle für große Probleme, Schwierigkeiten konnten nur geringfügig durch zahlreiche Gespräche mit dem Betreuungspersonal gelöst werden. Ein Wechsel des Kindergartens konnte nicht verhindert werden.

Im Rahmen der Frühbetreuung lernten wir Jemi kennen und das Kindergartenkind bekam zweimal wöchentlich eine spezielle Förderung. Jemi „liebte“ diese Fördereinheiten, denn sie erhielt die für sie notwendige Aufmerksamkeit. Es wurde am Sprachaufbau gearbeitet. Die Therapie vollzog sich auf „spielerische“ Weise, am besten gelang dies mit Rollenspielen. Dabei war besonders der Blickkontakt sehr wichtig. Im Rahmen von Rollenspielen waren erste Dialoge möglich.

In Anlehnung an die Sichtweise der Sprachtherapie von Axel Holtz (2000) arbeiteten wir mittels „differenzierter Ganzheitlichkeit“: Sprache bzw. Sprechen wurde stets in Verbindung mit gegenwärtigen Emotionen, mit gegenwärtiger Sensorik und Motorik betrachtet. Im Videobeispiel wurde deutlich, in welcher Art und Weise sich Jemi im Rahmen eines Rollenspiels auf der Beziehungsebene einließ. Von großer Bedeutung war auch, dass die Förderung stets „realitätsnah“, „konkret“ und ausschließlich über Handeln passierte. Durch diese Therapieform konnte ein Zugang zu Jemi gefunden werden.

Weiters fanden regelmäßige Elterngespräche statt. Die Mutter berichtete über ihre Erlebnisse mit Jemi, über die Wut- und Aggressionsausbrüche und über die Probleme mit dem CI. Die Schmerzen durch das CI veranlassten Jemi, ihre Mutter zu beschimpfen: „Ich hasse dich! Du wolltest, dass ich gut höre und jetzt tut es mir so weh!“

Die Probleme setzten sich auch nach dem Übertritt in die Integrationsklasse fort. Jemi war oft ihren Mitschüler/innen gegenüber aggressiv, schlug zu, riss sie an den Haaren und biss auch zu. Sie zerstörte Materialien und Gegenstände ihrer Mitschüler/innen. Ihre Wut richtete sich auch gegen sich selbst. Einmal schnitt sie sich während des Unterrichts die Haare ab oder machte „Sachen“ kaputt. Nach dem Grund ihres Verhaltens gefragt, antwortete Jemi oft: „Die haben über mich geredet, die haben mich ausgelacht, die lassen mich nicht mitmachen ...“.

Am Schulbeginn war der erste Elternabend von großer Wichtigkeit. Die Eltern wurden auf die spezielle Problematik hingewiesen und bekamen Informationen über schwerhörige Kinder und die damit verbundenen Probleme. Neben der Elternarbeit war die gemeinsame Arbeit und Kooperation des Lehrerteams ein weiterer notwendiger Bestandteil (Volksschullehrerin, Sonderschullehrerin, mobile Schwerhörigenlehrerin).

Wir wollen aufzeigen, wie wir mit Aggressionsausbrüchen von Jemi umgingen:

Für uns war es wichtig, Jemi bei einer Konfliktsituation aus der Klasse zu bringen, um in Ruhe mit ihr über das Vorgefallene zu sprechen. Während eine Lehrerin mit Jemi außerhalb des Klassenraumes sprach, thematisierte die Kollegin mit den Kindern in der Klasse, warum Jemi so wild geworden sein könnte. Diese Gespräche waren ein zentraler Punkt im „sozialen Lernen“ aller Kinder der Klasse. Jemi war dies oft unangenehm und sie wollte den Klassenraum nicht verlassen. Oft war es notwendig, dass Jemi mit Krafteinsatz von ihren Mitschüler/innen getrennt wurde. Sie sträubte sich dagegen, dass sie „gehalten“ wurde. Wir übten jedoch mit Konsequenz diese Konflikte klar anzusprechen und gemeinsam Lösungen zu finden. Dabei war anfangs Körperkontakt sehr wichtig. Später genügte es oft, einfach nur Jemis Hände zu berühren, um so den Blickkontakt zu ermöglichen.

In unseren Gesprächen sollte Jemi selbst den Grund ihres aggressiven Verhaltens herausfinden. Im Laufe der Zeit gelang es ihr immer besser, dies auch verbal auszudrücken. Jemi beklagte sich oft, vernachlässigt oder von den Mitschüler/innen ausgeschlossen worden zu sein. Es war für sie ganz wichtig „Freunde“ zu haben.

Wir vereinbarten daher immer, wie sich Jemi bei der Rückkehr in die Klassengemeinschaft für ihr Verhalten entschuldigen könnte und wie sie ihr inadäquates Verhalten rechtfertigen könnte, um den Mitschüler/innen die Möglichkeit zu geben, die „Entschuldigung“ auch annehmen zu können. Glücklicherweise waren die Kinder sehr tolerant und nahmen die „Entschuldigung“ meist an.

In der 2. Klasse wurden diese „Entschuldigungen“ schriftlich verfasst. Dabei war der PC sehr hilfreich, da Jemi gerne am Computer arbeitete. Zusätzlich musste Jemi auch klarlegen, in welcher Art und Weise eine eventuelle Wiedergutmachung in die Tat umgesetzt werden könnte, wie zum Beispiel einem Kind ein neues Lineal zu kaufen etc.

Zusätzlich organisierte Jemis Mutter in extrem schwierigen „Aggressionsphasen“ eine psychologische Unterstützung. Jemi nannte ihre Psychologin „Wutfrau“, da sie bei ihr ihre Wut auslassen konnte. Wir erlebten diese Unterstützung sowohl für Jemi als auch für die Eltern als sehr hilfreich.

In der 4. Klasse fanden wir einen neuen Weg im Umgang mit Jemis Wutanfällen. Wir versuchten mit Jemi ins Gespräch zu kommen und auf ihre emotionale Befindlichkeit näher einzugehen. Jemi erklärte uns, dass sie die Wut bereits längere Zeit im Bauch spüre, bevor sie aufsteigt und bei den Händen „heraus will“. Jemi meinte: „Ich kann nicht anders, dann hauen die Hände einfach zu!“

Deshalb vereinbarten wir mit Jemi, dass sie, sobald sie dieses Gefühl verspüre, einer Lehrerin ihr „Gespür“ sofort mitteilen soll. Anschließend überlegten wir gemeinsam, was Jemi jetzt gut tun könnte, damit das „Gefühl“ nicht „bis in die Hände“ aufsteigt. Wir fanden unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten, unter anderem den Klassenraum verlassen und vorbeugend die Wut mit den Händen ausschütteln. Dieses „Auszeit geben“ war sehr erfolgreich und eine große Hilfe.

In der 4. Klasse schrieb Jemi eine Geschichte, die sehr berührend für uns war. Darin wurde deutlich, wie sehr dieses Ansprechen der Probleme, der Ängste, der Gefühle zu einer Weiterentwicklung bei Jemi geführt hatte. Oft sind die Worte, die Bilder, die Schilderungen der Kinder sehr ausdrucksstark, wir PädagogInnen werden aber oft verleitet, dies nicht wahrzunehmen. Wir glauben, diese Geschichte „spricht“ für sich:

## Der Mars

Es war einmal eine kleine Maus, die flog mit ihrer Kaffeetasche zum Mars.  
Sie ging eine Runde in dem Mars - Mäusestaat spazieren und sah sich alles genau an.

Plötzlich sah sie eine weinende Familie. Die kleine Maus ging zu dieser Familie und fragte: „Warum weint ihr denn?“

Sie sprachen: „Wir können keine Kinder bekommen!“

Die Maus sah sie zwar sprechen, konnte sie aber nicht hören!

Sie verstand kein Wort.

Das bemerkte die Mutter - Maus:

„Bist du taub?“ Erschrocken hob sie ihre kleinen Hände.

Sofort liefen sie mit der kleinen Maus ins AKH.

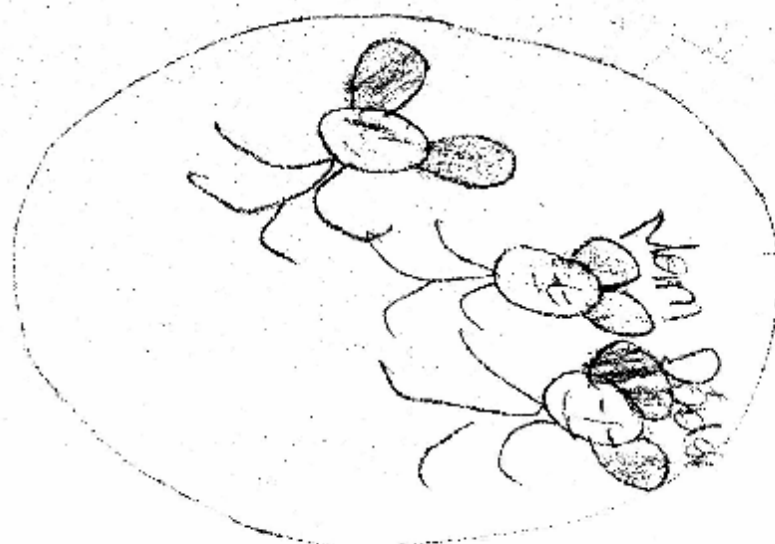
Gleich darauf bekam sie zwei CIS. Endlich konnte sie wieder hören! Sie wollte gerne bei den lieben Mars - Mäusen bleiben.

Die Vater - Maus und die Mutter - Maus waren froh, dass sie nun doch noch ein Kind bekommen hatten.

Die Opa - Maus baute eine Höhle für sein erstes Enkelkind.

Die Oma - Maus backte eine Torte.

Sie feierten ein Fest.



Jemi besucht im Schuljahr 2005/06 die 2. Klasse einer Mittelschule. Nach Rücksprache mit den Pädagogen/innen ist Jemi im Umgang mit den Mitschüler/innen kooperativ und sozial.

Die intensive Unterstützung von Seiten der Mutter ermöglicht eine erfolgreiche Absolvierung des gegenwärtigen Schuljahres.

#### **Verwendete Literatur:**

AFFOLTER F., Wahrnehmung, Wirklichkeit, Sprache, Villingen, 1987

AYRES J., Bausteine der kindlichen Entwicklung, Berlin 2002

FROSTIG M., Bewegungserziehung, Stuttgart 1973

FUNK H. Das nicht-gehörte Kind, Frankfurt am Main, 2004

HOLTZ A., Die Sinne und die Sprache, in: WIEDEMANN, Sprachförderung mit allen Sinnen, Weinheim, 2000

STERN D., Die Lebenserfahrung eines Säuglings, Stuttgart 1998

**Sylvia Meixner:** *Sonderschullehrerin, Sprachheillehrerin an der Schwerhörigenschule Wien*

**Mag. Andreas Wachter:** *Sonderschullehrer, Sprachheillehrer, Psychotherapeut (GTP), Supervisor, Sonderschullehrer an der Schwerhörigenschule Wien, Psychotherapeut in freier Praxis, Supervisor am PI Wien, Lehrerfortbildung am PI Baden*

[www.thema.co.at](http://www.thema.co.at)

**Elisabeth Schwarzinger:** *Volksschullehrerin in einer Integrationsklasse mit hörbeeinträchtigten Kindern an der Volksschule Lange Gasse, Wien*