

WIS

4 2005
56. Jahrgang

Verband Sonderpädagogik e.V.

Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer »Inklusiven Pädagogik«

Lebensentwürfe benachteiligter Jugendlicher

Aufmerksamkeit und Konzentration lenken lernen – Evaluation und Umsetzung eines Trainingsprogramms für Schülerinnen und Schüler mit einer Körperbehinderung

Gehörlosigkeit: Stigma oder Lebensform? – eine Frage der Perspektive!

Zeitschrift für Heilpädagogik

Liebe Leserin, lieber Leser!

In den Tagen, in denen Ihnen das vorliegende Heft der Zeitschrift für Heilpädagogik zugeht, findet an der Humboldt-Universität zu Berlin die Fachtagung »Fit für's Lernen« statt. Im Rahmen dieser Tagung wird die Bildungsakademie Sonderpädagogik feierlich eröffnet, eine neu gegründete Einrichtung des Bundesverbandes und der Landesverbände.

Die Bildungsakademie Sonderpädagogik wird Fortbildungen und qualifizierende Weiterbildungen in den Bereichen Sonderpädagogik und sonderpädagogische Förderung sowie deren Nachbargebieten durchführen. Sie wird dabei mit bestehenden sonderpädagogischen Ausbildungsstätten und Fortbildungseinrichtungen kooperieren. Neben eigenen Veranstaltungen wird die Bildungsakademie sowohl Planung als auch Durchführung von Fortbildungen für andere öffentliche und private Träger anbieten und Angebote Dritter in ihr Programm aufnehmen, die in besonderem Maße für Beschäftigte in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern von Interesse sind.

Träger der Bildungsakademie ist der Verband Sonderpädagogik e.V., dessen Gremien auch Garanten für Aktualität und Qualität des Programms sind. Über das derzeit entstehende erste Jahresprogramm und über Möglichkeiten der aktiven Mitwirkung als Teilnehmer oder als Dozent informiert Sie das Internetportal der Bildungsakademie unter: WWW.BILDUNGS-AKADEMIE-SONDERPAEDAGOGIK.DE



Franz Rumpler

Inhalt

<i>Karl Ernst Nipkow</i> Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer »Inklusiven Pädagogik«	122
<i>Dagmar Orthmann</i> Lebentwürfe benachteiligter Jugendlicher . . .	132
<i>Manon Meyer</i> Aufmerksamkeit und Konzentration lenken lernen – Evaluation und Umsetzung eines Trainings- programms für Schülerinnen und Schüler mit einer Körperbehinderung	144
<i>Barbara Galić</i> Gehörlosigkeit: Stigma oder Lebensform? – eine Frage der Perspektive!	154
Buchbesprechungen	162
vds aktuell	165
Aus den Bundesländern	166
Zur Information	166

In Vorbereitung

- Prävention und frühe Intervention
bei Schulabsentismus
- Unterstützungsbündnis als Weg in der sozialen Arbeit
mit behinderten Menschen
- Graffiti im Sanitärbereich von Schulen für Lernhilfe
- Triple-P Elterntraining
- Gleitschirmfliegen



**Verband
Sonderpädagogik e.V.**
Bundesgeschäftsstelle
Ohmstraße 14
97076 Würzburg
Telefon: 093 1/2 40 20
Telefax: 093 1/2 40 23

E-Mail: post@verband-sonderpaedagogik.de
Homepage: verband-sonderpaedagogik.de



Julius Klinkhardt Verlag
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn
Telefon: 08046/93 04
Telefax: 08046/93 06
E-Mail: info.klinkhardt.de

Schriftleitung

Dr. Peter Wachtel
Rosemannstraße 17
49082 Osnabrück
Telefon: 0541/58 82 40
E-Mail: petwachtel@t-online.de

Prof. Dr. Franz B. Wember
Franz-Hitze-Straße 167
48301 Nottuln
Telefon: 02502/2 27 39 75
0231/7 55-4577/75
E-Mail: franz.wember@uni-dortmund.de

Vorstand des Verbandes Sonderpädagogik e.V.

Franz Rumpler · Bundesvorsitzender
Barbara Seebach · stellv. Bundesvorsitzende
Ortwin Krieg · Bundesgeschäftsführer
Horst Beier · Schatzmeister
Marianne Schardt · Pressereferentin
Peter Wachtel · Schriftleiter
Franz B. Wember · Schriftleiter

Der vds ist Mitglied in diesen Dachorganisationen:

Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation
Behinderter
Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für
Behinderte

Gehörlosigkeit: Stigma oder Lebensform? – eine Frage der Perspektive!

Barbara Galić



Neue Technologien, Natürlicher Spracherwerb, Dialogische Pädagogik – das sind die Themen, die die aktuellen Diskussionen im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik bestimmen. Gehörlosigkeit – ein identitätsprägendes Stigma? Von diesem Bild hat man sich schon seit längerem verabschiedet, versprechen doch medizinisch-technische Innovationen und neue Wege des Spracherwerbs auch hochgradig hörgeschädigten Kindern eine mit dem normalhörenden Kind vergleichbare Hör- und Lautsprachentwicklung. Ist die Hürde des Hör- und Lautspracherwerbs erst einmal übersprungen, folgt – so wird es nahegelegt – eine normale Persönlichkeitsentwicklung. Damit scheinen Fragen von Stigmatisierung und Prozesse identitätsrelevanter Interaktion als spezifisch hörgeschädigtenpädagogische Fragestellung überflüssig zu werden. Dass Fragen der Stigmatisierung und Entstigmatisierung Hörgeschädigter – gerade auch unter dem Aspekt neuer Technologien und neuer Wege des Spracherwerbsprozesses – nach wie vor von großer Relevanz sind, möchte ich im Folgenden aufzeigen.

Die Stigma-Identitätsthese war ein großes Thema der Sonderpädagogik der 70er-Jahre. Orientiert an KRAPPMANN, dessen Modell sich auf die Theorie GOFFMANS stützt, wurden »Identitätsstörungen bei behinderten Menschen (...) als geradezu zwangsläufig angesehen« (CLOERKES 2001, 144). Die These einer zwangsläufig geschädigten Identität behinderter Menschen ist aus mehreren Gründen in die Kritik geraten (vgl. 143ff.). Die Kritikpunkte werden unter anderem auf die einseitige Orientierung am Identitätsmodell KRAPPMANNs oder ERIKSONs und der Vernachlässigung der – ursprünglich zu Grunde liegenden – Theorie GOFFMANS zurückgeführt. (kritisch hierzu: NEUBERT/BILLICH/CLOERKES (1991), wie auch CLOERKES (2001), die explizit auf die Stigma-Theorie GOFFMANS eingehen; vgl. deshalb bezüglich der Grundaussagen GOFFMANS Theorie und der Stigma-Identitätsthese im Rahmen der Sonderpädagogik auch: CLOERKES 2001, 134ff.).

Der Beitrag geht in der Auseinandersetzung um Stigmatisierungs- und Entstigmatisierungsprozesse im Kontext von Hörschädigung direkt auf die Stigmatheorie GOFFMANS ein und reagiert damit auf einen Aspekt der Kritik. Im Folgenden werden relevante Aspekte von GOFFMANS Werk »Stigma. Über Techniken der Bewäl-

tigung beschädigter Identität« (1999; amerikanische Originalausgabe: 1963) knapp nachvollzogen und mit Kernaussagen aktueller Identitätsmodelle verknüpft, die von HINTERMAIR (1999) in die hörgeschädigtenpädagogische Diskussion eingebracht wurden. Von dieser theoretischen Basis ausgehend wird es möglich, neue Perspektiven in der Hörgeschädigtenpädagogik zu eröffnen und die Frage nach Stigmatisierung und Entstigmatisierung Hörgeschädigter neu zu stellen.

Prozesse der Stigmatisierung – Aspekte der Stigma-Theorie GOFFMANS

Der erste Gedanke, den Hörende zum Stichwort »Hörschädigung« haben, ist meistens ein negativer. Er ist geprägt von Mitleid, aber auch von Unsicherheit. Ein mangelndes Hörvermögen ist etwas, was man für sich persönlich als tragisch empfinden würde. Dabei betrachten Hörende die Situation aus ihrer Perspektive und gehen von ihren eigenen Erfahrungen aus: »Sie würden darunter leiden, wenn sie nicht hören könnten. Diese Ansicht übertragen sie von außen auf die Gehörlosen und nehmen an, dass sie auch leiden müssten« (TRAPPE, zit. nach BOY/von STOSCH 2001, 13). Dieses Bild aus der Perspektive eines Hörenden ist nicht völlig unbegründet. Der gesamtgesellschaftliche Eindruck, der von dem Umstand der Hörschädigung vermittelt wird, legt eine solche Einstellung nahe.

Hörende Eltern von Kindern mit Hörschädigungen, die sich in der Regel bislang noch nicht bewusst mit der Thematik des Hörens bzw. Nicht-Hörens auseinandergesetzt haben, empfinden – zumindest anfänglich – zumeist nicht anders. Aus ihrer Sicht ist der fehlende Höreindruck ihres Kindes ein Verlust – ein Hörverlust. Nicht hören zu können stellt aus dieser Perspektive betrachtet eine Behinderung dar, eine Eigenschaft, die in unerwünschter Weise anders ist als die, die gemeinhin als normal erwartet wird. Reduziert auf den Aspekt des Nicht-Hören-Könnens kann Gehörlosigkeit in Anlehnung an die Theorie GOFFMANS (1999) als ein Stigma bezeichnet werden. Unter diesem Blickwinkel wird es deshalb zum Ziel von Erziehung und Förderung, möglichst gut hören zu können, um einem potenziellen Prozess der Stigmatisierung als Gehörloser zu entgehen. Un-

mittelbar nach der Diagnose knüpft ein großer Teil der Eltern ihre Hoffnung daran, durch medizinisch-technische Maßnahmen, begleitet von entsprechender lautsprachlicher und auditiver Förderung, ihrem Kind eine annähernd normale Hörentwicklung in Aussicht stellen zu können. Sie stellen die Weichen für die Entwicklung ihres Kindes in die Richtung, welche verspricht, das Defizit ihres Kindes so weit wie möglich zu mindern. Zu selten hinterfragen sie diesen Weg und öffnen sich möglichen Alternativen. Zu selten – so machen Erfahrungsberichte von Eltern hörgeschädigter Kinder deutlich (vgl. die Erklärung des BUNDESELTERNVERBANDS GEHÖRLOSER KINDER E.V. von Immenreuth 2001; vgl. z.B. auch: die Interviews von MOSER in: HINTERMAIR 1997, 158ff.; YOUNG 2002, 3f. unter Bezugnahme auf Studien von BEAZLEY/MOORE; CHAMBRA et al.; ELEWEKE/RODDA; GREGORY et al.) – werden sie von Fach-

Der erste Gedanke, den Hörende zum Stichwort »Hörschädigung« haben, ist meistens ein negativer. Er ist geprägt von Mitleid, aber auch von Unsicherheit. Ein mangelndes Hörvermögen ist etwas, was man für sich persönlich als tragisch empfinden würde.

kräften der Beratungsstellen dazu provoziert, sich Alternativen zu öffnen (vgl. hierzu ausführlicher GALÍC 2003, 299 ff.).

Der Mangel an Alternativen und die Konzentration auf den einen Förderweg einer aural-oralen Erziehung in der Beratung und Frühförderung hörgeschädigter Kinder hat zumeist zur Folge, das Phänomen des Hörens bzw. Nicht-Hörens auf eine Perspektive zu reduzieren und festzulegen. Etwas überspitzt formuliert ist unter diesem Blickwinkel Hören gut und erstrebenswert, während nicht hören zu können nicht nur nicht erstrebenswert, sondern mit Hilfe moderner Technik und Konzepte auch vermeidbar erscheint. Eine solche »dualistische(n) Sichtweise von ›Wahr‹-nehmen und ›Falsch‹-nehmen« (BALGO/VOSS, zit. nach ROTTHAUS 1998, 133) birgt die Gefahr, Normen zu verfestigen und die Kategorisierung in richtig und falsch, normal und nicht-normal zu fördern. Starre Normen und unflexible Kategorien provozieren Stigmatisierungsprozesse. GOFFMAN (1999, 15) betont: »Das Problem Stigma stellt sich (...) da, wo es von allen Seiten irgendwelche Erwartungen gibt, dass die unter einer gegebenen Kategorie subsumierten Individuen eine bestimmte Norm (...) realisieren sollen.«

Den Dualismus zwischen dem erwünschten Zustand des Normalen bzw. des tatsächlichen Zustands, der unter Umständen als nicht-normal klassifiziert wird, beschreibt GOFFMAN in den Begrifflichkeiten der virtualen und der aktuellen sozialen Identität. In der

alltäglichen Interaktion finden normative Erwartungen, die einem Individuum zugeschrieben werden, ihren Ausdruck in der virtualen sozialen Identität. Die aktuelle soziale Identität – die im Falle von Personen mit einem Stigma von der virtualen sozialen Identität abweicht – entspricht den Attributen, die dem Individuum tatsächlich nachgewiesen werden konnten (vgl. 10). »Wenn diese Diskrepanz bekannt oder offensichtlich ist, beschädigt sie seine soziale Identität; sie hat den Effekt, dieses Individuum von der Gesellschaft und von sich selbst zu trennen, so dass es dasteht als eine diskreditierte Person angesichts einer sie nicht akzeptierenden Welt« (30). Dabei ist es nicht das Merkmal selbst, durch das diese Diskrepanz vorstrukturiert wird, sondern die eingenommene Perspektive auf das Merkmal; die negative Zuschreibung bezüglich des Merkmals legt die Diskrepanz von normal und nicht-normal fest. Auf der Basis der negativen Zuschreibung bezüglich des ursprünglich einen Merkmals besteht zudem die Tendenz, weitere Unvollkommenheiten zu unterstellen (vgl. 14). So werden in der Fachliteratur Gehörlosen beispielsweise – auf Basis der negativen Bewertung der Gehörlosigkeit – Charaktereigenschaften wie Abhängigkeit, Naivität, Aggressivität und eine geringe Frustrationstoleranz unterstellt (vgl. LANE, zit. nach CLOERKES 2001, 145).

Bezüglich der Tatsache des Nicht-Hören-Könnens kann man davon ausgehen, dass die Diskrepanz zwischen vermuteter virtueller Identität und aktueller Identität offensichtlich ist oder im direkten Kontakt offensichtlich wird. Von diesem Moment des offenen

Der Mangel an Alternativen und die Konzentration auf den einen Förderweg einer aural-oralen Erziehung in der Beratung und Frühförderung hörgeschädigter Kinder hat zumeist zur Folge, das Phänomen des Hörens bzw. Nicht-Hörens auf eine Perspektive zu reduzieren und festzulegen.

Erkennens an nimmt – so die Theorie GOFFMANS – die soziale Situation in der Regel eine bestimmte Entwicklung. Kennzeichnend für diese Entwicklung ist, dass der gemeinsamen Interaktion Kategorien zu Grunde liegen, die nicht miteinander übereinstimmen. Kennzeichnend für diese Entwicklung ist aber häufig auch – hier bezüglich des Beispiels Gehörlosigkeit –, dass das hörende Individuum negative kategoriale Zuordnungen nicht offenbart, sondern offensichtlich nicht beachtet, was wiederum dem gehörlosen Individuum in der Regel völlig bewusst ist. »(...) während diese Arbeit der sorgsamsten Nichtbeachtung geleistet wird, kann die Situation gespannt, unsicher und zweideutig für alle Teilnehmer und besonders für die Stig-

matisierten werden« (GOFFMAN 1999, 56). Gehörlose, die sich auf Grund ihrer Hörschädigung stigmatisiert fühlen, werden versuchen – so eine Annahme in Anlehnung an die Theorie GOFFMANS –, die Interaktion zu steuern, da ihnen die Entwicklung solcher sozialer Situationen wohl vertraut ist. Sie werden sich bemühen, dass sich ihre Hörschädigung bzw. die Konsequenzen ihrer Hörschädigung nicht zu stark der Aufmerksamkeit der Interaktionspartner aufdrängt, indem sie sich an bestimmte Verhaltensweisen Hörender anpassen. Sie sprechen nicht zu laut, wenn es die Regeln der Konversation verlangen oder gebärden untereinander nicht zu ausladend, wenn sie unter Hörenden sind. Sie werden versuchen, Gespräche mit Hörenden so zu steuern, dass sie den Gesprächsverlauf besser antizipieren können, stellen in der Unterhaltung mit Hörenden Fragen, deren Antwort sie bereits kennen, um die Interaktion aufrechtzuerhalten, antworten selber nur kurz oder halten sich in der Interaktion weitestgehend zurück. GOFFMAN (vgl. 129ff.) bezeichnet diesen Prozess des bewussten Gestaltens von Interaktionsverläufen als »Kuvrieren«. Das Kuvrieren stellt dabei für GOFFMAN eine Möglichkeit des Stigma-Managements dar, welche insbesondere Personen nutzen, die davon ausgehen, dass ihr Makel offensichtlich ist (zu weiteren Techniken des Stigma-Managements vgl. 67ff.).

Das Kuvrieren, das vorrangig auf der Ebene der Interaktion geschieht, ist eine Lernerfahrung, die in ähnlicher Art und Weise Personen mit einem Stigma generell teilen. »Personen, die ein bestimmtes Stigma haben, zeigen eine Tendenz, ähnliche Lernerfahrungen hinsichtlich ihrer Misere zu machen und ähnliche Veränderungen in der Selbstauffassung – einen ähnlichen »moralischen Werdegang« zu haben« (45; vgl. im Folgenden auch: CLOERKES 2001, 137ff.). Geprägt wird dieser »moralische Werdegang« auf der Ebene täglicher Interaktionen. Diese ist von einem grundlegenden Widerspruch-in-sich gekennzeichnet. »(...) das stigmatisierte Individuum [definiert] sich als nicht anders als irgendein anderes menschliches Geschöpf (...), während es von sich und den Menschen seiner Umgebung zur gleichen Zeit als jemand, der abge sondert ist, definiert wird« (GOFFMAN 1999, 136). Vom Stigmatisierten wird verlangt, einerseits zu seinem Stigma zu stehen, andererseits den Eindruck der Normalität zu vermitteln, die er zwar durchaus empfindet, von der er jedoch weiß, dass sie in den Augen der anderen nur eine scheinbare ist. Dabei beginnt die Sozialisation in die Rolle des Stigmatisierten in der Regel bereits in der frühen Kindheit, nämlich dann, wenn »die stigmatisierte Person den Standpunkt der Normalen kennenlernt und in sich aufnimmt und hierbei den Identitätsglauben der weiteren Gesellschaft und eine allgemeine Vorstellung davon erwirbt, wie es sein würde, ein bestimmtes Stigma zu besitzen« (45). Daneben wird sein »moralischer Werdegang«, wie CLOERKES in Auseinandersetzung mit der Stigma-Theorie GOFFMANS betont, insbesondere als Klient von speziellen Organisationen geprägt: »Ihr offizielles Ziel ist die möglichst effiziente Rehabilitation

bzw. Resozialisierung innerhalb eines zweckbestimmten, formalisierten und bürokratisierten Rahmens« (CLOERKES 2001, 137f.). Diesem Ziel scheinen eine tendenzielle Pathologisierung des stigmatisierten Individuums und die Zuschreibung negativer Eigenschaften implizit, welche ja durch Rehabilitation und Resozialisierung überwunden werden sollen. Der spezifische Sozialisationsprozess im Zusammenspiel mit den »lebenslänglichen Attribute[n] eines bestimmten Individuums können bewirken, dass es als Typ festgelegt ist; es kann die stigmatisierte Rolle in fast all seinen sozialen Situationen spielen müssen, was nahelegt, auf es, wie ich es getan habe, Bezug zu nehmen als auf eine stigmatisierte Person, deren Lebenssituation sie in Opposition zu Normalen plaziert« (GOFFMAN 1999, 170).

Prozesse der Entstigmatisierung – Aspekte aktueller Identitätsmodelle

Festgelegt auf eine stigmatisierte Rolle, in Opposition zu den Normalen platziert, entwickeln auf Grund ihrer Behinderung stigmatisierte Personen eine geschädigte Identität – so die Annahme zahlreicher Vertreter der Sonderpädagogik der 70er-Jahre (vgl. CLOERKES 2001, 138ff.). Dass diese These nicht zwingend zutrifft, illustriert CLOERKES (vgl. 154ff.) anhand zahlreicher Untersuchungsergebnisse der Fremd- und Selbstbildforschung. Auch aus den Reihen von Menschen mit Hörschädigungen kommt deutlicher Widerspruch zu dieser These: »Labeling us as disabled demonstrates a failure to understand that we are not disabled in any way within our own community« (LADD, zit. nach LANE 1995, 177), betont ein Vertreter eines britischen Gehörlosenverbandes, der mit dieser Ansicht eine wachsende Zahl Gehörloser hinter sich sammelt, und setzt der traditionellen Sichtweise von Hörschädigung als Hörbehinderung eine alternative Sichtweise von Gehörlosigkeit entgegen. Diese Gruppe GEHÖRLOSER (die Bezeichnung GEHÖRLOS in großen Lettern soll hier in Anlehnung an die amerikanische Schreibweise DEAF die Personengruppe charakterisieren, die sich als Mitglieder einer sprachlich-kulturellen Minderheit versteht), die sich selbstbewusst als Mitglieder einer sprachlich-kulturellen Minderheit verstehen, sieht zwar durchaus die Differenz, die sie auf Grund ihrer Hörschädigung gegenüber Nicht-Hörgeschädigten haben, versteht diese aber nicht als Defizienz, sondern eher als logistisches Problem, das im Kontakt mit der hörenden Gesellschaft auftreten kann, und fordert, konsequenterweise aus der Hörschädigung nicht automatisch eine Behinderung abzuleiten. Denn was für Hörende vielleicht unvorstellbar ist, ist für manche Hörgeschädigte Normalität: »Ich fühle mich völlig normal, finde es gar nicht schlimm, daß ich gehörlos bin« (MILAKOVIC, zit. nach BOY/VON STOSCH 2001, 43), gibt ein Hörgeschädigter seiner Einstellung Ausdruck. Bestätigt wird diese Einstellung durch weitere Aussagen Hörgeschädigter, wie sie beispielsweise VOIT (1998, 253ff.) im

Rahmen qualitativer Interviews veranschaulicht. Die Interviews offenbaren positive Selbstbilder Erwachsener mit Hörschädigungen – unabhängig von ihrem jeweiligen Hörstatus.

Es gibt jedoch auch Interviewpartner, deren Aussagen in den Interviews tendenziell negative Selbstbilder widerspiegeln. GERKENS (in: WEMPE 2000, 53), Präsidentin des Deutschen Gehörlosen-Bundes, schätzt, dass sich »(...) bis jetzt (...) der Großteil der Gehörlosen noch immer als Behinderte« fühlt und sich damit – wenn auch die Tatsache, sich als Behinderter zu fühlen, nicht zwangsläufig mit einem negativen Selbstbild verbunden ist – offensichtlich »in Opposition zu den Normalen« sieht. Wie gelingt es den einen, gegenüber Stigmatisierungen unbeeindruckt zu bleiben bzw. sich aus einer verfestigten stigmatisierenden Rolle zu lösen, während andere Hörgeschädigte sich der negativen Zuschreibung unterordnen? GERKENS (53) macht dafür in erster Linie mangelhafte Information bzw. fehlende Möglichkeiten, verfügbare Informationen durch Dolmetscher oder Untertitelung zu vermitteln, verantwortlich. Information und Aufklärung stellen mit Sicherheit wichtige Instrumente zur Meinungsbildung dar. Unabhängiger Information muss jedoch – soll sie zu tiefgreifender Veränderung führen – eine Reflexion der eigenen Situation folgen. Dabei geht es zum einen um die ges-

ellschaftlich-politische Komponente, sich selbst in seiner Eingebundenheit in das gesellschaftliche Ganze als gleichberechtigt zu erachten, wie auch um den persönlichen Aspekt der Selbstreflexion. Die beiden Aspekte beeinflussen sich gegenseitig. Zielt der erste Aspekt in besonderer Weise auf die Anerkennung von Sprache und Kultur Gehörloser, so führt der zweite Aspekt letztlich zu der Frage: »(...) what does it mean to be deaf in my way, in my life?« (OHNA 2003, 8)

Sich über seine eigenen Bedürfnisse bewusst zu werden und ein Selbstverständnis von sich als Person zu gewinnen, verlangt die Entfaltung des Selbst in seiner persönlichen und sozialen Dimension. Eine positive Persönlichkeitsentfaltung birgt die Chance, stigmatisierenden Interaktionserlebnissen selbstbewusst und konstruktiv zu begegnen. Auf die Entfaltung des Selbst nehmen verschiedene Faktoren Einfluss. Eine entscheidende Rolle spielt die Auseinandersetzung mit dem persönlichen sozialen Umfeld. Die Einstellung des jeweiligen Interaktionspartners, insbesondere die Akzeptanz der Hörschädigung auf Seiten des Interaktionspartners, wird das Bild, das der Hörgeschädigte sich auf Grund

seiner Interaktionserfahrungen von sich selbst – als hörgeschädigte Person – macht, entscheidend prägen. Das Selbstbild ist jedoch keine unveränderbare Zuschreibung. Der Einzelne kann vielmehr aktiv an seinem eigenen Selbst arbeiten. Wie aktuelle Modelle von Identität – in einem allgemeinen Kontext – nahelegen, kann das Selbstbild einer Person je nach Lebensphase, sogar je nach Situation variieren.

BILDEN (1997, 227) beispielsweise spricht angesichts gesellschaftlicher und individueller Pluralität »(...) statt von Identität (...) von einem dynamischen System vielfältiger Selbste als einem *Spektrum möglicher Individualitätsformen*« und liefert damit einen »erweiterten Denkraum«, in dem es möglich wird, sich »erstens *eine Vielzahl von Individualitätsformen* und zweitens *Vielfalt und Beweglichkeit innerhalb des Individuums*, der Person« vorzustellen. BILDENS Überlegungen richten sich, wie sie betont, »gegen *Identitätszwang* und

Einheitssehnsucht: Gegen unbedingte Einheit und Eindeutigkeit durch Unterdrücken ungeliebter Seiten setzen sie die *Anerkennung von Vielfältigkeit der Person*« (227f.). Stabilität kann die Person durch eine »eher lockere Verbindung mehrerer Teil-Selbste« gewinnen (243). Mit der Frage, wie Identität als ein dynamischer, lebenslanger Prozess vorstellbar ist, haben sich STRAUS und HÖFER (1997, 270ff.) auseinander gesetzt. In ihrer Vor-

stellung von Identität als »alltägliche Identitätsarbeit« (270) diskutieren sie strukturelle wie auch prozessuale Überlegungen. Identitätsarbeit in diesem Modell hat die Aufgabe, »die Passungen (das *Matching*) und die Verknüpfungen unterschiedlich(st)er Selbsterfahrungen vorzunehmen. Retrospektiv wie prospektiv werden in einem Wechselspiel von Außen- und Innenanforderungen neue Identitätsentwürfe gebildet und immer wieder mit vergangenen und real gewordenen Identitätsprojekten verschmolzen« (302).

Ohne auf diese Konzepte oder auf vergleichbare Modelle an dieser Stelle näher eingehen zu können, ist diesen Theorien gemein, dass sie mit dem ihnen zu Grunde liegenden dynamischen Verständnis von Identität einen normierenden und Rollen zuweisenden Anspruch von Identität hinterfragen. »(...) in den westlichen Gesellschaften, die gekennzeichnet sind von der Auflösung traditioneller Beziehungen, von Umstrukturierungen und Werteverstärkung in allen Bereichen, [mag es] für Jugendliche nicht nur wenig sinnvoll, sondern geradezu kontraindiziert sein (...), sich auf Werte, Beziehungen oder persönliche Lebens-

Auf die Entfaltung des Selbst nehmen verschiedene Faktoren Einfluss. Eine entscheidende Rolle spielt die Auseinandersetzung mit dem persönlichen sozialen Umfeld. Die Einstellung des jeweiligen Interaktionspartners, insbesondere die Akzeptanz der Hörschädigung auf Seiten des Interaktionspartners wird das Bild, das der Hörgeschädigte sich auf Grund seiner Interaktionserfahrungen von sich selbst – als hörgeschädigte Person – macht, entscheidend prägen. Das Selbstbild ist jedoch keine unveränderbare Zuschreibung.

ziele verbindlich festzulegen« (KRAUS/MITZSCHERLICH 1997, 162). Sie betonen deshalb die Fähigkeit zur aktiven Steuerung der eigenen Identitätsentwicklung durch das Subjekt. »Es sind (auch) die Subjekte selbst, die mittels bestimmter Strategien Identitätsarbeit zukunftsorientiert formen und gestalten« (STRAUS/HÖFER 1997, 292).

Ständig wechselnde Anforderungen, mit denen sich die Individuen auf Grund unterschiedlicher Rollen und unterschiedlicher Interaktionssituationen konfrontiert sehen, machen in unserer heutigen Gesellschaft bestimmte Strategien, mit auftretenden Spannungen und Widersprüchen umzugehen, immer bedeutender. Denn widersprüchliche Interaktion, Desintegration und Nicht-Akzeptanz sind Erfahrungen, die nicht allein Personen, die sich in der Rolle eines Stigmatisierten befinden, begegnen, sondern die jedes Individuum kennt. GOFFMAN (1999, 160f.) betont, »dass Stigma-Management ein allgemeiner Bestandteil von Gesellschaft ist, ein Prozess, der auftritt, wo immer es Identitätsnormen gibt. Ob eine größere Andersartigkeit in Frage steht, von der Art, wie sie traditionell als stigmatisch definiert wird, oder nur eine unbedeutende Andersartigkeit, deren sich zu schämen die beschämte Person sich schämt, immer geht es um die gleichen Bestandteile«. Er schließt daraus, dass jedes Individuum je nach Situation und nach Lebensphase sowohl mit der Rolle des Normalen als auch mit der Rolle des Stigmatisierten Erfahrungen hat; dass der Einzelne an beiden Rollen partizipiert. »Man kann deshalb vermuten, dass die Rolle ›normal‹ und die Rolle ›stigmatisiert‹ Teile des gleichen Komplexes sind, Zuschnitte des gleichen Standardstoffes« (161). Umfasst aber, wie GOFFMAN (169f.) zusammenfasst, »ein Stigma nicht so sehr eine Reihe konkreter Individuen (...), die in zwei Haufen, die Stigmatisierten und die Normalen, aufgeteilt werden können, als vielmehr einen durchgehenden sozialen Zwei-Rollen-Prozess«, so wird klar, dass der »Normale und der Stigmatisierte (...) nicht Personen, sondern eher Perspektiven« sind. Wenn auch jeder phasenweise an der Rolle des Stigmatisierten wie auch an der Rolle des Normalen partizipiert, heißt das nicht, dass die Rollen gleichmäßig verteilt wären. Personen mit einer größeren Andersartigkeit, die als stigmatisch definiert wird, werden weitaus häufiger in sozialen Situationen interagieren, in denen sie auf die Rolle des Stigmatisierten festgelegt sind. Doch auch wenn ein Individuum im Laufe seiner Sozialisation auf eine stigmatisierte Rolle festgelegt wurde, bleibt anzunehmen, dass es die Rolle des Normalen ebenso beherrscht – hat es denn Gelegenheit dazu. GOFFMAN (161) spricht von einer »Standardausrüstung«, die jeder notwendigerweise besitzt. Diese Standardausrüstung, so bleibt unter Berücksichtigung aktueller Identitätstheorien anzunehmen, enthält nicht nur das Rüstzeug, soziale Situationen zu managen, sondern enthält auch – entgegen der Annahme der Sonderpädagogik der 70er-Jahre – das Rüstzeug, mit den Auswirkungen widersprüchlicher und stigmatisierender Interaktionserlebnisse auf das eigene Selbst umzugehen.

Behindert, hörgeschädigt, GEHÖRLOS – eine Frage der Perspektive

Gehörlosigkeit: Stigma oder Lebensform? »(...) deafness is constructed differently in deaf cultures than it is in hearing cultures« (LANE 1995, 179). Die Außenperspektive auf das Phänomen des Nicht-Hörens und die Innenperspektive, mit diesem Phänomen umzugehen, scheinen geradezu entgegengesetzt zu sein. Für Hörende ist es mit Sicherheit nicht möglich, diese Außenperspektive auf das Leben und Empfinden Hörgeschädigter völlig aufzugeben, aber sie ist doch so weit der Reflexion zugänglich, dass es möglich wird, sich der verschiedenen Facetten eines Lebens mit einer Hörschädigung bewusst zu werden. FREEBODY und POWERS (in: LUCKNER/STEWART 2003, 243) fassen diese verschiedenen Facetten unter »the three inflections of deafness« zusammen: »(...) deafness may be viewed as (a) a disability, impairment, disorder, or ailment; (b) a logistical problem especially in contacts with the hearing community; or (c) the basis of a social community or culture in its own right.« Der Einzelne muss jedoch nicht in einem dieser Lebensmuster verharren, gleich welches er in der aktuellen Situation für sich persönlich als zutreffend empfindet (vgl. VOIT 1996, 66). Wie VOIT (1998, 267) auf Grund ihrer Interviews mit hörgeschädigten Erwachsenen resümiert, wechseln »Bezugsgruppen- und Sprachwahl (...) nicht nur von Individuum zu Individuum, sondern u.U. intraindividuell, von Lebensbereich zu Lebensbereich, von Situation zu Situation – und z.T. auch von Lebensphase zu Lebensphase«. Und ebenso wird auch das individuelle Selbstbild intraindividuell in unterschiedlichen Lebensbereichen, unterschiedlichen Situationen und unterschiedlichen Lebensphasen jeweils unterschiedlich strukturiert sein können. Das Leben Hörgeschädigter entwickelt sich nicht gemäß stringenter Lebensmodelle, an denen sich ein bestimmtes Förderkonzept ausrichten ließe. Und das Selbstbild Gehörloser lässt sich nicht konstant aus diesen Lebensmodellen ableiten. Dementsprechend kann es auch nicht darum gehen, Hörgeschädigten ein vordefiniertes Konzept nahezulegen, das erklärt, wie man als hörgeschädigte Person zu leben – und zu empfinden – habe (vgl. OHNA 2003, 10). Eine Vorstellung von Identität als »Identitätsarbeit« bzw. als »dynamisches System vielfältiger Selbst«

Das Leben Hörgeschädigter entwickelt sich nicht gemäß stringenter Lebensmodelle, an denen sich ein bestimmtes Förderkonzept ausrichten ließe.

Und das Selbstbild Gehörloser lässt sich nicht konstant aus diesen Lebensmodellen ableiten. Dementsprechend kann es auch nicht darum gehen, Hörgeschädigten ein vordefiniertes Konzept nahezulegen, das erklärt, wie man als hörgeschädigte Person zu leben – und zu empfinden – habe.

nimmt von Begrifflichkeiten wie Konsistenz und Kontinuität Abschied, die über Jahre die Identitätsdiskussion geprägt hatten. Nicht die Sehnsucht nach Einheit und Eindeutigkeit, sondern die Forderung nach Anerkennung von Vielfalt und Differenz des Einzelnen schwingt in diesen aktuellen Identitätskonzepten mit. Mit diesem Verständnis von Identität wird es nicht nur möglich, verschiedene Facetten von Leben mit einer Hörschädigung zuzulassen; für HINTERMAIR (vgl. 1999, 22), der im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik eine Neuformulierung des Identitätsbegriffs diskutiert, drückt sich darin auch ein neues Verständnis von Normalität aus. Er sieht hinter einer offenen, zunehmend wertneutraleren Definition von Normalität die Chance auf eine individuelle Sicht von Leben und eine individuelle Identität. »Damit eröffnet sich (...) die Möglichkeit der wechselseitigen ›Anerkennung von Verschiedenheit‹, einer sozialen Verbindung über individuelle Unterschiede hinweg, in der Toleranz auf einer Gleich-Gültigkeit von individuellen Lebensmodellen beruht« (KRAUS/MITZSCHERLICH, zit. nach HINTERMAIR 1999, 22). Festgelegt auf die einperspektivische Sichtweise von Hörschädigung als eine korrigierbare Normabweichung fällt der traditionellen Hörgeschädigtenpädagogik diese Gleich-Gültigkeit offensichtlich schwer. Die medizinisch-technischen Entwicklungen der letzten Jahre und ihre Fortführung in der Hörgeschädigtenpädagogik weisen vielmehr auf eine andere Tendenz hin. Denn die Konzentration auf das Ideal des Normalhörenden führt nahezu zwangsläufig zu einer starken Konzentration auf das Defizit. Während Hören zu können als normal erscheint, wird – als Kehrseite der Medaille – Nicht-Hören zu können zu einer Behinderung, einem Stigma. Dieses Stigma – so wird suggeriert – wird jedoch irrelevant durch das Bemühen, die negativen Konsequenzen der Hörschädigung insbesondere auf die Bereiche der Hör- und Sprachentwicklung auszugleichen und eine annähernd normale Hör- und

Die Konzentration auf das Ideal des Normalhörenden führt nahezu zwangsläufig zu einer starken Konzentration auf das Defizit.

Lautsprachkompetenz zu entwickeln. Verbunden ist damit jedoch die latente Gefahr, dass Hörgeschädigte, die dem Ideal der intendierten Hör- und Lautsprachentwicklung nicht gerecht werden können, auf die Rolle eines Stigmatisierten festgelegt werden und damit die ohnehin bestehende gesellschaftliche Tendenz der Stigmatisierung Hörgeschädigter bekräftigt wird.

Mit Sicherheit wird man dem identitätsprägenden Prozess der Stigmatisierung – wie er in Anlehnung an GOFFMAN im Vorangehenden kurz dargestellt wurde – nicht durch eine pauschale Absage gegenüber pädagogischer wie auch medizinisch-technischer Innovationen entgegenwirken können. Generell sind Innovationen in Medizin, Technik und Pädagogik im Kontext von Hörschädigung als positiv zu erachten. Zumindest erweitern sie den Möglichkeitsspielraum. Fortschritt jedoch nicht absolut zu setzen, sondern als eine Variante unter mehreren zu betrachten, erfordert die grundsätzliche Bereitschaft, Hörschädigung nicht als »Unvollkommenheit«, sondern als »Vielfalt menschlichen Lebens« zu verstehen (vgl. TRAPPE, nach BOY/VON STOSCH 2001, 14). Fühlt man sich nicht dem Dogma der Angepasstheit, sondern – wie die Auseinandersetzung mit aktuellen Modellen von Identität nahelegt – der Idee der Vielfalt verpflichtet, können Hörgeschädigte und deren Eltern den medizinisch-technischen Fortschritt wie auch innovative pädagogische Ansätze als Möglichkeit erkennen, die Lebensentwürfe im Kontext von Hörschädigung varianten- und facettenreicher zu gestalten. Entstigmatisierend wirkt im Kontext von Hörschädigung also nicht eine Annäherung Hörgeschädigter an das unerreichbare Ideal der Hörenden. Die Chance zur Entstigmatisierung entsteht vielmehr dadurch, dass alternative Perspektiven von Leben mit einer Hörschädigung denkbar werden, die den Hörgeschädigten nicht allein auf die Perspektive des Behinderten einengen, sondern die individuellen Lebensmodelle jedes Einzelnen als »gleich-gültig« erachten.

Literatur

BILDEN, H.: Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. Zur Pluralität in Individuum und Gesellschaft. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main 1997, 227–249

BOY, L./STOSCH, U.V.: Die Welt mit den Augen verstehen. Eine Sammlung der Erfahrungen von Gehörlosen, Schwerhörigen, CI-Trägern und von Eltern. Zusammengestellt von Liane Boy und Uwe v. Stosch. Hrsg. von GIB ZEIT 42001

BUNDESELTERNVERBAND GEHÖRLOSER KINDER E.V.: Immenreuther Erklärung. In: Das Zeichen 57 (2001) 468

CLOERKES, G.: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Unter Mitwirkung von Reinhard Markowetz. Heidelberg 2001

COCHLEAR IMPLANT ZENTRUM WILHELM HIRTE CIC HANNOVER (Hrsg.): 2. Elternforum im CIC Hannover zur Rehabilitation CI-versorgter Kinder. Hannover 1996

GALIĆ, B.: Emanzipation in Erziehung und Bildung Hörgeschädigter. Diss. Pädagogische Hochschule Heidelberg 2003

GOFFMAN, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main 1999

GOGOLIN, I. ET AL. (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Gudula List zum 60. Geburtstag. Tübingen 1998

GÜNTHER, K.B. (Hrsg.): Der Elternratgeber. Leben mit hörgeschädigten Kindern. Hamburg 1997

HINTERMAIR, M.: Zur Notwendigkeit eines alternativen Verständnisses von Beratung und Förderung in der Hörgeschädigtenpädagogik. In: Günther, K.B. (Hrsg.): Der Eltern-

ratgeber. Leben mit hörgeschädigten Kindern. Hamburg 1997, 155-163
 HINTERMAIR, M.: Identität im Kontext von Hörschädigung. Ein Beitrag zu einer theorie- und prozessorientierten Theoriediskussion. Heidelberg 1999
 KEUPP H./HÖFER, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main 1997
 KRAUS, W./MITZSCHERLICH, B.: Abschied vom Großprojekt. Normative Grundlagen der empirischen Identitätsforschung in der Tradition von James E. Marcia und die Notwendigkeit ihrer Reformulierung. In: Keupp H./Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main 1997, 149-173
 LANE, H.: Constructions of Deafness. In: Disability & Society 10 (1995) 171-189
 LUCKNER, J.L./STEWART, J.: Self-Assessments and Other Perceptions of Successful Adults Who Are Deaf: An Initial Investigation. In: American Annals of the Deaf 148 (2003) 243-250
 NEUBERT, D./BILICH, P./CLOERKES, G.: Stigmatisierung und Identität. Zur Rezeption und Weiterführung des Stigma-Ansatzes in der Behindertenforschung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 42 (1991) 673-688
 OHNA, S.E.: Education of Deaf Children and the Politics of Recognition. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 8 (2003) 5-10
 ROTTHAUS, W.: Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. Heidelberg 1998
 STRAUS, F./HÖFER, R.: Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main 1997, 270-307
 VOIT, H.: Lebenserfahrung und Lebensgestaltung hörgeschädigter Erwachsener – eine Orientierung für den Umgang mit dem CI-versorgten Kind. In: Cochlear Implant Zentrum Wilhelm Hirte CIC Hannover (Hrsg.): 2. Elternforum im CIC Hannover zur Rehabilitation CI-versorgter Kinder. Hannover 1996, 63-72
 VOIT, H.: Multiple Sprachwelten – Selbstdeutungen Hörgeschädigter und ihre Relevanz für die Gehörlosenpädagogik. In: Gogolin, I. et al. (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Gudula List zum 60. Geburtstag. Tübingen 1998, 253-271
 WEMPE, K.: Im Interview: Gerlinde

Gerkens, Präsidentin des Deutschen Gehörlosen-Bundes. In: Das Zeichen 51 (2000) 44-53
 YOUNG, A.: Factors affecting communication choice in the first year of life – assessing and understanding an on-going experience. In: Deafness and Education International 1 (2002) 2-11

Zusammenfassung

Die aktuelle Situation in der Hörgeschädigtenpädagogik ist von zwei – sich nahezu konträr gegenüberstehenden – Perspektiven auf das Phänomen des Hörens bzw. Nicht-Hörens geprägt. Sehen die einen in einer Hörschädigung eine therapierbare

Behinderung, betrachtet eine Zahl selbstbewusster Gehörloser das Leben mit einer Gehörlosigkeit als eine Lebensform. Im vorliegenden Beitrag werden vor diesem Hintergrund Aspekte der Stigma-Theorie Goffmans sowie Aspekte aktueller Modelle von Identität aufgegriffen, um Fragen der Stigmatisierung und Entstigmatisierung von Menschen mit Hörschädigungen neu zu diskutieren. Als Fazit wird für eine Vorstellung von Leben mit einer Hörschädigung plädiert, in der sich verschiedene Perspektiven auf das Phänomen des Nicht-Hörens nicht gegenseitig ausschließen, sondern als gleichwertig und miteinander vereinbar erweisen.

Förderprogramme www.etverlag.de
 Tel./Fax: 05404-71858

<p>UniWort zum Schriftspracherwerb u. zur LRS-Therapie. Erfolgreiche Lernmethoden, erweiterbar, mit Lernkartei. 49,90 €</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verbinden 2. Vergleichen 3. Auswählen 4. Puzzeln 5. Geisterjagd 6. Reaktionstraining 7. Gleiche Reihen 8. Vervollständigen 9. Bild suchen 0. Erinnern 	<p>Audio 1 fördert die auditive Differenzierungsfähigkeit auf Geräusch- und Lautebene, inkl. Richtungs-hören, 8 Prog. 70,- €</p>
<p>der Apfel</p> <p>der A</p>	<p>Wahrnehmung visuelle Wahrnehmungsdifferenzierung, visuelles u. auditives Gedächtnis- u. Reaktionstraining... 51,- €</p>	<p>Alphabet ABC, Zahlen, Farben, Bilder, auditiv / visuell einsetzen, ordnen, schreiben, Anlaute, Inlaute, Auslaute bestimmen. 49,90 €</p>
<p>Wortbaustelle zur Bearbeitung von Silben, Morphemen, Signalgruppen 47,- €</p> <p>der Ankleideraum</p> <p>der An klei</p>	<p>Elektroblinker Geniale Leseanlässe, Verknüpfungen von Text zu Text, - zu Bild, - zu Spache, fördert das Sprachverständnis. 49,90 €</p> <p>Das Kännchen trinkt Milch. Das Kännchen sucht ein Osterei. Das Kännchen trinkt Wasser. Das Kännchen weint.</p>	<p>Gedächtnis- und Bilderdiktat Beliebige Texte lesen, erinnern, wiedergeben, Tätigkeit beschreiben, mit Editor. 49,90 €</p>
<p>Hören-Sehen-Schreiben 49,90 € Visuelles und auditives Zuordnen, Schreiben, Lesen und Erinnern mit Bild, Sprache, Geräusch</p> <p>das Motorra</p>	<p>Die sprechende Hundertertafel Rechnen lernen mit Zahlen- und Mengenvorstellungen. 49,90 €</p> <p>30 + 12 = 42</p>	

Eugen Traeger Verlag Hoher Esch 52 49504 Lotte

Impressum

Die Zeitschrift für Heilpädagogik erscheint zwölfmal jährlich jeweils zum Monatsanfang.

Herausgeber:

Verband Sonderpädagogik e. V., Würzburg
Ohmstraße 14 · 97076 Würzburg
Tel.: 0931/24020 · Fax: 0931/24023
E-Mail: post@verband-sonderpaedagogik.de

Garantierte Auflage: 11 000 Exemplare

Anzeigenverwaltung:

Neue Presse Fachverlags-GmbH
Heidi Scheitza Tel.: 0851/802-252
E-Mail: heidi.scheitza@vgrp.de
Johanna Sporer Tel.: 0851/802-262
E-Mail: johanna.sporer@vgrp.de
Medienstraße 5
94036 Passau

Chiffre-Anzeigen bitte direkt an die vds-Bundesgeschäftsstelle in Würzburg

Redaktion, Satz und Layout:

Buch&media GmbH, München
Ruffinistraße 21 · 80637 München

Druck:

Passavia Druckservice GmbH
Medienstraße 5 b
94036 Passau

Gedruckt auf 100 Prozent chlorfrei gebleichtem Papier.

Preis für Einzelbezug: 8,50 Euro
(inkl. MwSt. zzgl. Versandkosten)

Für Mitglieder des Verbandes Sonderpädagogik e. V. ist der Bezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten. Anträge auf Mitgliedschaft können an die Bundesgeschäftsstelle gerichtet werden. Studierende und Lehramtsanwärter erhalten ermäßigte Mitgliedsbeiträge.

Manuskripte werden an einen der beiden Schriftleiter erbeten. Gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Schriftleitung und des Verbandes Sonderpädagogik e. V. wieder. Für unverlangt eingesandte Buchbesprechungsexemplare wird keine Verantwortung übernommen. Grundsätzlich erscheinen in der Zeitschrift für Heilpädagogik nur Erstveröffentlichungen.

Weitere Informationen für Autoren mit den Richtlinien zur Einreichung der Manuskripte auf Anforderung per Post oder unter

www.verband-sonderpaedagogik.de

Die Zeitschrift für Heilpädagogik wird laufend im Pädagogischen Jahresbericht (Verlag für Pädagogische Dokumentation GmbH, Duisburg) bibliographisch nachgewiesen. Sie wird regelmäßig für die Literaturdatenbank PSYINDEX und den Referatedienst *Psychologischer Index* der Universität Trier (ZPID) ausgewiesen.

Alle Anfragen und Reklamationen bitte direkt an die vds-Bundesgeschäftsstelle!



Kinder, Jugend & Familie Weser-Ems gGmbH

Die Werscherbergschule in Bissendorf bei Osnabrück ist eine staatlich anerkannte Ersatz- und Förderschule mit Schwerpunkt auf emotionale und soziale Entwicklung. Die Schule arbeitet in enger Kooperation mit einer auf die Eingliederung seelisch behinderter Kinder und Jugendlicher spezialisierten Einrichtung in gleicher Trägerschaft. In diesem Umfeld freuen wir uns auf Ihr Engagement als

Förderschullehrer/-in

ab sofort oder spätestens bis 1.8.2005

Ihr Aufgabengebiet:

Nach Ihrer erfolgreichen Einarbeitung widmen Sie sich den Ausbildungsschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung, Lernhilfe oder Sprachbehinderung. Wünschenswert wäre es für uns, wenn Sie mittelfristig über Ambitionen und die Fähigkeit verfügten, die Schulleitung zu übernehmen. Hierfür erwarten wir einen flexiblen, an den Kolleginnen und Kollegen orientierten Führungsstil. Ihre Vergütung erfolgt gemäß BMT-AW II, Verg. Gr. II a/1 b und gegebenenfalls mit Funktionszulage als Schulleiter/-in.

Ihre Qualifikation:

Für diese Position freuen wir uns über Ihre vorhandene Berufserfahrung, die jedoch keine Einstiegsvoraussetzung ist. Gerne stellen wir übrigens auch beamtete Lehrkräfte über eine Beurlaubung gemäß § 152 Nds. Schulgesetz ein. Auf jeden Fall sind Sie eine zielorientierte, engagierte und belastbare Persönlichkeit, die interdisziplinäre Teamarbeit zu jeder Zeit fördert. Ihr Interesse an konzeptioneller Entwicklung und Evaluation setzen wir voraus.

Wenn Sie diese abwechslungsreiche und selbstständige Tätigkeit reizt, richten Sie bitte Ihre vollständigen Bewerbungsunterlagen bis zum 30.4.2005 an

AWO Kinder, Jugend & Familie Weser-Ems gGmbH

Klingenbergstraße 73, 26133 Oldenburg

Telefon: 04 41/48 01-1 24 oder 04 41/48 01-1 42, Fax: 04 41/48 01-2 29

E-Mail: elsner@zentrale.awo-ol.de

© Zeitschrift für Heilpädagogik Gesamtausgabe der Jahrgänge 1997-2004 Bibliographie 1997-2004

Neue Ausgabe

Für viele die große Hilfe:

Die Jahrgänge 1997 bis 2004 der Zeitschrift für Heilpädagogik gibt es jetzt im pdf-Format auf CD. Natürlich mit allen Möglichkeiten der Volltextsuche usw.

Mit auf der CD ist auch die Bibliographie 1997-2004.

Verkaufspreis: 248 Euro
Für vds-Mitglieder: 28 Euro
Update: 10 Euro



Bestellungen bitte an:
vds-Bundesgeschäftsstelle
Ohmstraße 14 · 97076 Würzburg
Telefax: 0931/24023
E-Mail: post@verband-sonderpaedagogik.de