

Ausgabe 04 | 07

# Heilpädagogik

4/07

online

---

**Die Fachzeitschrift im Internet**

Udo Wilken

Sexualerziehung als ganzheitliche Bildungs- und  
Kulturaufgabe (im Spiegel empirischer Daten zur  
Lebenssituation der jungen Generation)

Ingeborg Hedderich & André Hecker

Berufliche Belastung und Burnout im heilpädagogischen  
Arbeitsfeld: Begriff, Forschungslage und Perspektiven

Marius Metzger, Karin Steiger & Wilfried Schley

Interventionen bei Lernschwierigkeiten: Wirksames  
Handeln bei Lernschwierigkeiten von Kindern und  
Jugendlichen

Tagungsbericht

Wer streiten kann, kann auch schlichten

---

Berichte  
Rezensionen  
Veranstaltungshinweise

---

# Inhalt

Editorial.....	2
Udo Wilken Sexualerziehung als ganzheitliche Bildungs- und Kultur- aufgabe (im Spiegel empirischer Daten zur Lebenssituati- on der jungen Generation).....	4
Ingeborg Hedderich und André Hecker Berufliche Belastung und Burnout im heilpädagogischen Arbeitsfeld: Begriff, Forschungslage und Perspektiven..	38
Marius Metzger, Karin Steiger & Wilfried Schley Interventionen bei Lernschwierigkeiten: Wirksames Han- deln bei Lernschwierigkeiten von Kindern und Jugendli- chen.....	60
Tagungsbericht Wer streiten kann, kann auch schlichten.....	75
Menschen mit Lernschwierigkeiten: Internetportal soll mehr Selbständigkeit ermöglichen.....	81
Rezensionen.....	83
Veranstaltungshinweise.....	90
Hinweise für Autoren.....	99
Leserbriefe und Forum.....	100

**Heilpädagogik online 04/ 07**  
**ISSN 1610-613X**

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

**Sebastian Barsch**

Lindenthalgürtel 94  
50935 Köln

**Tim Bendokat**

Südstraße 79  
48153 Münster

**Markus Brück**

Simmererstraße 12  
50935 Köln

**Erscheinungsweise: 4 mal jährlich**

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

## Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

Mit dieser Ausgabe endet der sechste Jahrgang von Heilpädagogik online. Wie immer erwartet Sie eine thematisch abwechslungsreiche Lektüre:

Udo Wilken widmet sich dem Thema Sexualerziehung vor dem Hintergrund aktueller empirischer Daten zur Lebenssituation junger Menschen und diskutiert Konsequenzen für das pädagogische Handeln im Rahmen der Sexualerziehung.

Ingeborg Hedderich und André Hecker untersuchen die berufliche Belastung in pädagogischen Arbeitsfeldern und die aus einer zu großen Belastung drohende Konsequenz „Burnout“. Auf der Basis der aktuellen Forschungslage zum Krankheitsbild und seinen Ursachen stellen sie Möglichkeiten der Prävention und Intervention gerade in heilpädagogischen Berufsfeldern vor.

Marius Metzger, Karin Steiger und Wilfried Schley stellen ihre Studie zu Interventionsformen bei Lernschwierigkeiten vor. Im Zentrum ihrer Arbeit steht dabei die Frage nach der Effektivität verschiedener Interventionsformen.

Noch ein Hinweis in eigener Sache: Auf der folgenden Seite finden Sie einen „Call-for-papers“ zum Thema „Integration von SchülerInnen mit Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung“. Wir möchten Sie herzlich einladen, hierzu Stellung zu beziehen!

Auch in eigener Sache möchten wir auf ein neu erschienenes Buch hinweisen. Weitere Informationen dazu [hier](#).

Bleibt uns, Ihnen wie immer eine anregende Lektüre zu wünschen. Reaktionen in Form von Leserbriefen an die Herausgeber, Autorinnen und Autoren sind wie immer erwünscht!

Sebastian Barsch

Tim Bendokat

Markus Brück

**„Grundsätzlich gibt es nach meiner Auffassung keine Alternative zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen (...).“**

**Konrad Bundschuh**

im Interview mit [Heilpädagogik online](#),  
Ausgabe 2/2006, 99-106

Heilpädagogik online möchte diese Aussage zur **fachlich-wissenschaftlichen Diskussion** stellen: Ist die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen möglich?<sup>1</sup> Wie kann dies gelingen? Entspricht eine integrative Beschulung den Förderbedarfen dieser Schülerinnen und Schüler? Und was bedeutet die integrative Unterrichtung von SchülerInnen mit massiven Verhaltensproblemen für die Mitschüler?

**Wir fordern Sie auf** – als Sonder- und Regelpädagogen, als Wissenschaftler und sonst am Thema und der Fragestellung Beteiligte – ihre Erfahrungen nachvollziehbar und transparent, ihre Forschungsergebnisse entsprechend üblicher wissenschaftlicher Kriterien schriftlich zu fassen. Gerne möchten wir die fachliche Diskussion dieser These in einem Schwerpunktheft von Heilpädagogik online zusammen fassen.

**Artikel, Nachfragen und weitere Informationen:**

[info@heilpaedagogik-online.com](mailto:info@heilpaedagogik-online.com)

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

---

<sup>1</sup>Immerhin stieg die Zahl der an Sonderschulen unterrichteten SchülerInnen mit dem FS Emotionale und soziale Entwicklung zwischen 1995 und 2003 von 21.762 auf 30.523 – es scheint also einen wachsenden „harten“ Kern zu geben. Gleichzeitig wurden im Jahr 2003 12.104 SchülerInnen an allgemeinen Schulen unterrichtet. 1995 waren dies erst 7.526 SchülerInnen. (Vgl. Dokumentation der KMK unter <http://www.kmk.org/statist/Dokumentation177.pdf>, Stand: 31.03.2007)

Udo Wilken

## **Sexualerziehung als ganzheitliche Bildungs- und Kulturaufgabe (im Spiegel empirischer Daten zur Lebenssituation der jungen Generation)**

**Die individuelle Bewältigung der durch Natur und Gesellschaft zugemuteten Entwicklungstatsache macht es erforderlich, dass junge pubertierende Menschen nicht nur die physiologischen, psychischen und sozialen Auswirkungen auf ihr Trieb- und Affektleben zu verarbeiten haben, sondern dass sie sich auch mit den daraus resultierenden gesellschaftlichen Anforderungen an die Begrenzung ihres Verhaltens auseinandersetzen müssen. Mit dem Hineinwachsen in die Geschlechts- und Erwachsenenrolle und der damit verbundenen Übernahme geltender kultureller und zivilisatorischer Normen müssen sie lernen, das triebhaft spontane Lustprinzip wie auch die immer wieder durchbrechende Affektlabilität, mit dem gesellschaftlich repräsentierten Realitätsprinzip abzugleichen. Im Spiegel aktueller empirischer Daten zur Lebenssituation der jungen Generation wird diese Herausforderung unter dem Aspekt kulturpubertärer Sublimierung thematisiert und in ihrem Fokus auf eine befriedigende Sexualisation in ihren sexualethischen Konsequenzen dargestellt.**

***Schlüsselwörter:* Sexualerziehung, Sexualpädagogik, Sexualisation, Sexualethik, Pubertät, Kulturpubertät**

**The individual course of development, determined by nature and society, requires young people during the age of puberty to come to terms with the consequences of their sexual drive not only with regard to its physiological, psychological and social implications, but also with regard to the social demands that restrict their behaviour. Growing up and taking over the sexual role of adulthood they have to acquire the legal norms of civilisation and cultural social standards, which will help them to balance their sexual drive and emotional instability with the principles of reality. Based on empirical data of the living conditions of the young generation this challenge will be described with reference to the aspect**

**of the 'cultural sublimation of puberty', focussing on a satisfying sexualisation and its ethical consequences.**

***keywords: sexeducation, sexology, sexualisation, ethics of sexuality, puberty, cultural-puberty***

Sexualität benötigt wie alle menschlichen Bedürfnisse angemessene Entwicklungsmöglichkeiten, damit sie sich individuell und sozial befriedigend entfalten kann.

Zudem ist Sexualität eine Kulturaufgabe und nicht nur eine Angelegenheit der Reduzierung des Sexualtriebes – denn Sexualität ist mehr als ‚Sex‘. Darum wird auch im Rahmen einer ganzheitlichen Sexualerziehung, die eine Bildungs- und Kulturaufgabe darstellt, Sexualität differenzierter begriffen, als dies im allgemeinen üblich ist. Sexualität entfaltet sich danach in einer ganzheitlichen, bio-psycho-sozialen Perspektive in drei Bereichen (vgl. SPORKEN 1974, 157 ff.):

- 1.1 In der geschlechtsrollen-spezifischen Selbstdarstellung.
- 1.2 Im Mittelbereich der zärtlichen und idealisiert-romantischen Zuwendung.
- 1.3 In der Genitalsexualität.

## **1. Sexualität ist mehr als Genitalität**

1.1 Sexualität äußert sich einmal in der geschlechtsrollen-spezifischen Selbstdarstellung des Individuums als Junge und Mädchen, als Mann und Frau. Dazu zählt das Bewusstwerden der eigenen Geschlechtsidentität im Verhältnis von ‚sex‘ und ‚gender‘ - also von biologischem und sozialem Geschlecht. Diese Bewusstwerdung erfolgt bereits bei kleinen Kindern im Alter von zwei bis drei Jahren. Sie registrieren mit Interesse die Zweigeschlechtlichkeit im Vergleich mit Vater und Mutter und imitieren deren familiäre Rollenverteilung. Sodann tritt die geschlechtsrollen-spezifische Selbstdarstellung in der Ästhetik der äußeren Erscheinung zu Tage, die insbe-

sondere während der Pubertätszeit die Identitätsentwicklung des heranwachsenden jungen Menschen bestimmt u. z. in der Spannung von Bindung und Selbständigkeit, von ‚being different and joining in‘: einzigartig zu sein und doch dazuzugehören.

Die körperliche Pubertät erfolgt durch hormonelle Umstellungen, die einen Wachstumsschub bedingen und zur Ausprägung erwachsenentypischer Körperformen und -funktionen führen. Es kommt zur Herausbildung der sekundären Geschlechtsmerkmale mit Brustentwicklung und Hüftrundung, mit Terminalbehaarung und Stimmbruch sowie mit durchschnittlich 12 ½ Jahren zur Geschlechtsreife mit Menarche und erster Ejakulation (SIELERT 2005, 125). Diese körperlichen Vorgänge, die Unsicherheitsgefühle mit sich bringen, verursachen tiefgreifende Veränderungen im seelischen und sozialen Bereich und sie wirken sich auch in kognitiver Hinsicht aus. Insbesondere aber hält die seelische, soziale und kognitive Entwicklung mit der immer frühzeitigeren körperlichen Reifeentwicklung nicht Schritt, so dass es durch die Akzeleration zu auffälligen Diskrepanzen kommt. Diese sind „in außerordentlich starkem Maße vom Milieu, von der Struktur der Kultur und Gesellschaftsordnung abhängig“ (LEMPP 1971, 111). Insofern ist Sexualität mehr als Genitalität. Zudem sind die seelischen Reifungsvorgänge in der Regel komplizierter als die körperlichen und beanspruchen mehr Zeit.

Während der Pubertätszeit distanziert sich der junge Mensch von seinen bisherigen, vornehmlich durch Elternhaus und Schule geprägten Wertmaßstäben und sucht seine eigene Identität. Diese Emanzipationsbestrebungen können ein Gefühlschaos bewirken, das zwischen Euphorie und selbstquälerischem Existenzzweifel oszilliert. Indem Sexualität sich im Pubertätsalter „hetero-erotisch, d. h. auf einen Partner“ hin ausrichtet (LEMPP 1971, 113), tritt sie zudem als sozialer Faktor in Erscheinung. Deshalb auch gewinnt in dieser Entwicklungsphase die Peergroup und das von ihr gepflegte

jugendkulturelle Verhalten einen starken Einfluss. In diesen Gleichaltrigenkontakten, die anders als die Beziehungen zu Erwachsenen, eher symmetrisch und komplementär sind, werden die alterstypischen Lebensfragen und Probleme thematisiert und ausagiert. Freilich können sich hier auch schlechte Sitten, eine sexistische Vulgärsprache und Pornographiekonsum einschleifen sowie schädliche Verhaltensweisen wie der frühe Einstieg in Tabak-, Alkohol- und Cannabiskonsum (vgl. HURRELMANN u.a. 2003, 89 f.).

In besonderer Weise gewinnt für die Bejahung der Geschlechtlichkeit in dieser Entwicklungsphase die Ästhetik der äußeren Erscheinung in Kleidung, Frisur, Körpergewicht und Körperdekoration eine herausragende Bedeutung. So sollen Piercings und Tätowierungen Individualität markieren, aber auch Dazugehörigkeit signalisieren. Indes wird selten durchschaut, dass jugendkulturelle Lifestyles, die in Peergroups dominant sind, oftmals außengeleitete Moden und Zwänge der globalen Ökonomie repräsentieren, mit der Folge, dass hier im wörtlichen Sinne „die Haut als Werbefläche zum Markt getragen“ wird (MICHL 1999, 213). Nicht ironisch, wohl aber humorvoll-authentisch kann bei überzogenem Styling und übermäßiger Kosmetik versucht werden, daran zu erinnern, dass es nicht ‚uncool‘ sein muss, wenn Mann und Frau auch gewaschen schön aussehen. Zudem lassen sich für den Umgang mit Pickel und Akne bewährte Tipps in der Ratgeberliteratur finden. Gravierendere Befindlichkeiten liegen jedoch vor, wenn es durch organisch bedingte körperliche Stigmen oder Beeinträchtigungen und die darauf erfolgenden Eigen- und Fremdreaktionen zu nachhaltigen Verunsicherungen des Selbstbildes kommt. Hier bedarf es intensiver Begleitung, damit das veränderte körperliche Erscheinungsbild im Sinne des Stigmanagements in das Konzept der eigenen Attraktivität integriert werden kann (vgl. ORTLAND 2005, 46).



Im Blick auf eine ganzheitliche Sexualerziehung sind die mitunter exaltierten pubertären Emanzipations- und Partizipationsbestrebungen als entwicklungstypische Herausforderungen anzusehen, denen sich Angehörige und Pädagogen zu stellen haben. Deshalb sollten Erziehungspersonen die in dieser Altersphase notwendigen Ablöse- und Verselbständigungsprozess behutsam begleiten, empathisch und aktiv zuhören, bestehende Sorgen, die sie sich hinsichtlich des Jugendlichen machen, ihm gegenüber offen artikulieren und – was immer passiert – jederzeit Gesprächsbereitschaft signalisieren (vgl. MEHR ZEIT FÜR KINDER E.V. 2005, 108 ff.). Gerade weil mit rationaler Argumentation bei emotionalen Befindlichkeiten oft wenig auszurichten ist, sollte immer wieder versucht werden, Nähe und Distanz empathisch auszubalancieren, Anerkennung dort auszudrücken, wo dies angemessen erscheint, aber auch die Basisstandards rücksichtsvollen Zusammenlebens konsequent einzufordern, ohne dabei die prinzipielle Dazugehörigkeit des jungen Menschen in familialer und gesellschaftlicher Hinsicht zur Disposition zu stellen. Denn die in dieser Entwicklungsphase erfolgenden Suchbewegungen hinsichtlich einer schrittweise autonom zu gestaltenden Lebensplanung brauchen ein verlässliches Fundament, die Erfahrung, dass vieles argumentativ verhandelbar ist, dass aber auch begründete Grenzen zu respektieren sind.

1.2 Neben der geschlechtsrollen-spezifischen Selbstdarstellung entwickelt sich Sexualität von klein auf im Mittelbereich der zärtlichen Zuwendung und idealisiert-romantischen Schwärmerei. So kommt es im Kindergartenalter zu ersten Freundschaften, aber auch zu Eifersüchteleien; im Grundschulalter zu intensiveren Freundschaften unter Abgrenzung zum anderen Geschlecht; im frühen Jugendalter zu Flirts und zum verliebten Miteinander-Gehen: Es wird körperliche Nähe gesucht, geschmust und geküsst. Hier kommt es bei in-

tensiven, vornehmlich schwärmerisch-emotionalen Kontakten, zu erotischen Beziehungen, bei denen die gegenseitige Sympathie auf vielfältige Weise thematisiert und nicht-genitale – genauer: nicht-koitale – Zärtlichkeit ausgetauscht wird.

Gleichwohl bleibt vieles Sehnen noch schamhaft verborgen und unerfüllt und bietet unter günstigen Umständen, Raum und Zeit für eine kulturpubertäre Sublimierung der Sexualisation (ROTH 1971, 593, 303). Demgegenüber prägt unter ungünstigen Bedingungen der ‚pornographisch-sexistische Blick‘ das sexuelle Ideal und Erleben. Je früher sich dabei in sexueller Hinsicht emotionale und kognitive Entwicklungsdeviationen einstellen, desto nachhaltiger bleiben sie als Erlebnis- und Verhaltensdispositionen bestehen. Daher sind für die psychosexuelle Entwicklung Persönlichkeitsmodelle authentische gelebter Sexualität wie auch idealisierte Leitbilder nötig, an denen junge Menschen emotional reifen können. Zudem wirkt sich positiv auf die Sexualisation aus, wenn kulturellen Fähigkeiten und Daseinskompetenzen durch selbstbestimmte individuelle und kommunikative Interessensgestaltung zur Ausformung verholfen wird. Dadurch wird die Identitätsbildung unterstützt, so dass sie sich kindgerecht und jugendgemäß, aber eben auch selbstreflexiv und zukunftsorientiert entfalten kann. Sich seiner selbst im Denken und Handeln zu vergewissern und dies als lustvolles Erleben zu erfahren (vgl. SCHMID 1998, 336 ff.) kann angeregt werden durch Literatur, Theater und Musik, durch Spiel, Sport und Abenteuererlebnisse, aber auch durch den Vollzug lebenspraktischer Alltagsfähigkeiten und durch vielfältige soziale Aktivitäten. Ziel ist dabei, Sexualität nicht isoliert auf Genitalität zu begrenzen, sondern durch umfängliche Anregung der Erlebnis- und Verhaltensdispositionen den noch unsicheren pubertären sexuellen Strebungen, Empfindungen und Emotionen angemessene Ausdrucksmöglichkeiten zu eröffnen, damit der junge Mensch in seine Geschlechtsrolle hineinwach-

sen kann. Der ganzheitliche Anspruch kulturpubertärer Sublimierung in der Spannung von psychosexueller und psychosozialer Entwicklung (vgl. BILLMAN-MAHECHA 1996, 251 ff.) macht deutlich, warum Sexualerziehung nicht bloß als ein begrenztes Unterrichtsangebot – erst recht nicht als isolierte ‚Geschlechtsverkehrs- und Verhütungs-Kunde‘ – zu erteilen ist, sondern als Querschnittsaufgabe von möglichst vielen Fächern wahrgenommen werden sollte (vgl. V. HENTIG 1969, 167 f.).

Die bio-psycho-sozialen Herausforderungen dieser Altersphase sollen mit Hilfe der pädagogisch intendierten kulturpubertären Sublimierung produktiv bewältigt werden und auf Grund ihrer Gegenwarts- und Zukunftsorientierung eine relativ harmonische Identitätsentwicklung eröffnen. Damit dies gelingt, müsste es angesichts der zeitlich hoch verdichteten, zunehmend einseitig intellektualistisch und von Effizienzkriterien bestimmten Schul- und Unterrichtsorganisation zu entwicklungsförderlichen pädagogischen Konsequenzen kommen (vgl. ULLRICH 1999, 587 f.) Ein erster Schritt dazu bestünde darin, die gegebenen entwicklungsnotwendigen pädagogischen Ansprüche nicht zu verdrängen, sondern ein umfassendes und vertieftes sexualerzieherisches Bewusstsein für die Notwendigkeit von ausgewogenen Erziehungs- und Bildungsbedingungen unter Berücksichtigung bio-psycho-sozialer Entwicklungsvoraussetzungen zu gewinnen. Denn zwischen kindlicher Lebenswelt und der Lebenswelt von Erwachsenen liegt in unserer Kultur nicht ohne Grund die Phase der Jugendzeit (vgl. AHRBECK 2004, 157 f.). In ihr steht Sexualität einmal mehr und einmal weniger im Vordergrund. Angesichts der vorhandenen Entwicklungsdynamik dieser Jahre ist den jungen Menschen deshalb hinreichend Freiraum im Sinne von Raum und Zeit für ihre psychosexuelle Entwicklung zu gewähren, damit sie differenzierte schulische wie auch selbstorga-

nisierte außerschulische Erlebnismöglichkeiten wahrnehmen und Selbstwirksamkeitserfahrungen gewinnen können. Denn selbstbewusste junge Menschen, die ihre Bestätigung aus kulturellen, sportlichen oder sozialen Aktivitäten erfahren, besitzen angesichts vielfältiger problematischer Verhaltensoptionen im Prozess ihrer Subjektwerdung ein höheres Maß an Resilienz. Es geht in dieser Entwicklungsphase mithin um die prägende existenzielle Erfahrung, dass aus vielfältigen Betätigungen Glücksmomente erwachsen können, vor allem dann, wenn Wollen und Können im Gleichgewicht sind. Dies setzt freilich angemessene, entwicklungsförderliche Angebote voraus, die in ihrer Dignität über die gängige Mentalität einer „voluntary simplicity“ hinausreichen (WILKEN 2006, 18-24). Erst mit deren Hilfe können junge Menschen im Blick auf eine reife Sexualisation ihr Potential für ein emotional erfülltes, sinnvolles, kreatives und verantwortlich-reflektiertes Leben entwickeln und es können – zumal bei Jugendlichen aus prekären Milieus – durch die Vermittlung lebenspraktischer Alltagsfähigkeiten, motivierende Lebensperspektiven aufscheinen (vgl. WILKEN 2005, 296-299; vgl. ORTHMANN 2005; HILLER 2006, 207).

Anstelle einer genital-fixierten „Primitivpubertät“ (vgl. ROTH 1971, 593), die den Unterschied zwischen Promiskuität als konsumistischer Triebbefriedigung und einer wechselseitig zärtlich-dualen liebesorientierten Geschlechtlichkeit vergleichgültigt (vgl. WÜLLENWEBER 2007), gilt es sexualerzieherisch die Chancen für ein kulturpubertäres Moratorium zu sichern, zumal nicht jedes Sehnen in dieser Altersphase bereits seine Erfüllung finden muss. Auch ist es angebracht, bei passender Gelegenheit in schulischen und außerschulischen Kontexten darauf zu verweisen, dass und wie Liebe als vertiefte interpersonale Ausdrucksweise von Sympathie und Begehren weit über die rein erotisch-sexuelle Attraktion hinausreicht (vgl.

WILKEN 2001, 97 f. im Anschluss an HÖSLE 1997). Und es erscheint sinnvoll, die unterschiedlichen Bedeutungsgehalte des Begriffes ‚Liebe‘ zu klären: Als ‚Sexus‘ in körperlicher und als ‚Eros‘ in psychischer Hinsicht, als ‚Philos‘ bzw. ‚Philie‘ im Sinne freundschaftlichen Vertraut-Seins (Philanthrop, Homophilie) sowie als ‚Agape‘ in selbstlos-caritativer Zuwendung zum Mitmenschen.

Durch sexualerzieherische Generalisierung und Differenzierung treten mögliche Alternativen in den Blick, die den jungen pubertierenden Menschen in eine bewusste Auseinandersetzung mit den in seiner unmittelbaren Lebenswelt vorhandenen bzw. den medial vermittelten Modellen des Sexuellen anregen möchten – nicht im Sinne der Indifferenz, sondern hinsichtlich eines reflexionswürdigen Wertpluralismus. Indem unterschiedlichste alterstypisch strukturierte Angebote zur Verfügung gestellt werden, die entwicklungsangemessene Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen, können sich junge Menschen gelassener auf ihre Geschlechts- und künftige Erwachsenenrollen hin orientieren ohne dabei zu früh jugendgemäße Idealisierungen ‚entzaubern‘ zu müssen.

Dergleichen sexualerzieherische Überlegungen haben weder etwas mit ungesunder Verdrängung noch gar mit Sexualrepression zu tun, wie sie Katharina RUTSCHKYs Textsammlung „Schwarze Pädagogik“ bietet (vgl. 304 ff., 318); auch ist nirgends gesagt, dass sie im schlechten Sinne ‚belehrend‘ sein müssen! Vielmehr stellen sie die Bedingung der Möglichkeit für eine repressionsfreie ganzheitlich-harmonische Sexualisation dar, die sich von vorgeblichen Normalitätsstandards dieser Altersphase nicht beeindrucken lässt und die nicht unkritisch als Realität hinnimmt, was diesbezüglich durch Marketing und Medien diktiert, aber auch durch mitunter fragwürdige Peergroups als Voraussetzung angepriesen wird, um ‚in‘ zu sein.

Wenn auch Sexualerziehung allein kein angemessenes Sexualverhalten garantieren kann, so hat sie doch die große Chance, Orientierung zu bieten. Es ist in diesem Zusammenhang mit Heinrich ROTH (1971, 303) an Herbert MARCUSE zu erinnern, der dezidiert gegen eine „repressive Entsublimierung“ Stellung bezieht, da sie „infantile Sexualformen begünstigt und verstärkt, und gerade verhindert, was in der Sexualität als Entwicklungschance mit angelegt ist: die Sublimierung der Sexualität zu einer personal gebundenen und liebesorientierten Geschlechtlichkeit“.

Die tragischen Folgen einer entwicklungs-dynamisch verfrühten und verkürzten, vornehmlich koital-fixierten Sexualisation, lassen sich demgegenüber aus den Statements 15-jähriger Mütter entnehmen, denen in den nachmittäglichen Talkshows des Fernsehens – etwa bei Britt Hagedorn auf SAT I – das Ergebnis des Vaterschaftstests mehrerer potentieller Erzeuger ihres Kindes verkündet wird. Sowohl die vorfindbare Lebenssituation dieser ‚Kinder-Mütter‘ wie auch das in den Talkshows zu Tage tretende infantile Affektleben, erscheinen einmal als milieuspezifisches Ergebnis mangelhaft ausgebildeter Bedürfniskompetenz, aber auch als fehlende alterstypische Selbstwirksamkeitserfahrung, sowie als Resultat einer unzureichend reflektierten Gegenwarts- und Zukunftsplanung. Entgegen manchen Hoffnungen, die in diesem frühen Alter mit dem Austragen einer Schwangerschaft verbunden sein mögen: Ausbruch aus zerrütteten familiären Verhältnissen, Flucht vor schulischen und beruflichen Anforderungen, Anerkennung als Erwachsener – die voraussehbare Lebensperspektive wird für diese ‚Kinder-Mütter‘ ohne angemessene gesellschaftliche Unterstützung äußerst begrenzt bleiben, insbesondere aus Mangel an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital (vgl. HAZ vom 9.12.06.).

Die vorfindbare Lebenslage ohne Schulabschluss und Berufsausbildung in Verbindung mit einer überfordernden Erziehungsverantwortung für ein Kind, verdeutlicht exemplarisch die sexualpädagogische Herausforderung, der sich das gesellschaftliche Erziehungssystem insbesondere im Blick auf junge Menschen aus prekären sozialen Milieus zu stellen hat. Stärker als bislang praktiziert, müssten deshalb schulische Bildungsträger und außerschulische Jugendhilfe sich sexualerzieherisch in einem umfassenden Sinn engagieren, um Ursachen von Erziehungsdefiziten bearbeiten zu können, die nicht nur beim Einzelnen und seiner Familie zu suchen sind, sondern die auch und gerade gesellschaftlich bedingt sind (vgl. UNICEF 2007). Denn das staatliche Erziehungs- und Bildungssystem hat die Aufgabe, jene Voraussetzungen zu schaffen, die für eine kulturpubertäre Sublimierung basierend sind, damit im individuellen Falle eine angemessene psychosexuelle Entwicklung und Identitätsfindung möglich wird.

1.3 Mit diesen Ausführungen haben wir uns bereits dem dritten Bereich der Sexualität, nämlich der Genitalsexualität, zugewandt, an die wir gemeinhin beim Begriff Sexualität zuerst denken und auf die viele Zeitgenossen fixiert sind. Zwar werden schon im Kleinkindalter Penis und Scheide als angenehm empfunden und stimuliert und es entwickelt sich im Kindergartenalter ein natürliches geschlechtliches Neugierverhalten, wie es in den sogenannten „Doktorspielen“ zutage tritt (vgl. LANDESJUGENDAMT BRANDENBURG 2006, 9). Aber erst im Laufe der Pubertät wird Sexualität im genitalen Sinne partnerorientiert. Zu bedenken ist dabei, dass Jungen und Mädchen heute bereits mit durchschnittlich 12 ½ Jahren geschlechtsreif werden (SIELERT 2005, 125). Hatten Mädchen 1860 mit durchschnittlich 17 Jahren die erste Regel, so bekommen sie heute „immer frü-

her einen Busen – bereits vor dem achten Geburtstag“ (WÜSTHOF 2006).

Diese körperliche Entwicklungsverfrühung ist in sexualerzieherischer Hinsicht von Bedeutung. Denn die Akzeleration der Geschlechtsreife führt nicht nur zu einem Auseinanderklaffen von körperlicher, kognitiver und seelischer Entwicklung, sondern sie bedeutet insgesamt auch eine Verkürzung der Kindheit. Dadurch besteht die Gefahr, dass eine vertiefte Persönlichkeitsformung verhindert wird und es nicht zu einer entwicklungsförderlichen kulturpubertären Sublimierung kommt, weil es immer schwieriger wird, vor jungen Menschen fernzuhalten, was in einer hypersexualisierten Welt der kindlichen Psyche schadet. Denn verfrüht aufgenötigte und unverarbeitete Klischeevorstellungen über problematische sexuelle Fakten verschieben nur zu leicht „die Akzente vom beglückenden Erleben erotisch-gefühlswertiger Beziehungen auf den Vollzug purer Sexualität“ (MUCHOW 1964, 90; vgl. RICHTER/KÄHNERT 2006, 15 f.).

Nach den Daten der 15. Shell Jugendstudie aus dem Jahr 2006 hat sich denn auch der „Aufbau von erotischen und sexuellen Kontakten .. in den vergangenen fünf Jahren immer weiter vorverlagert“. So haben feste Beziehungen von den 12- bis 14-Jährigen: 7 %, von den 15- bis 17-Jährigen: 22 %, von den 18- bis 21-Jährigen 45 % und von den 22- bis 25-Jährigen 61 % (SHELL DEUTSCHLAND 2006, 55). Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass das Alter für den ersten Geschlechtsverkehrs bei Jugendlichen gesunken ist. Es beträgt bei den Mädchen 14, 9, bei den Jungen 15, 1 Jahre. Unter den 17-Jährigen haben zwei Drittel der Mädchen und um die 60 % der Jungen Koituserfahrungen. Gleichwohl geht aus diesen Daten hervor, dass es auch eine fest umrissene Gruppe gibt, die in die-



sem Alter noch keinen Geschlechtsverkehr gehabt hat (vgl. SIELERT 2005, 125).

Sucht man nach Erklärungen für die Ursache dieser frühen Beziehungsintensität, so kann neben den erwähnten prekären Bedingungen für die psycho-sexuelle Entwicklung, wie sie insbesondere für Menschen aus bildungsfernen Milieus gegeben sind, dies auch als Reaktion eines Teils der jungen Generation auf die Tatsache verstanden werden, dass immer mehr Ehen scheitern. „Fast 30 % aller sechzehn- und siebzehnjährigen Jungen und Mädchen berichten, dass ihre Eltern geschieden sind oder getrennt leben; 20 % erlebten die Trennung, bevor sie elf wurden; jeder oder jede vierte gibt an, dass Vater und/oder Mutter in einer neuen Beziehung leben“ (SCHMIDT 1996, 31).

Nicht von ungefähr bezeichnen in der 15. Shell Jugendstudie (2006, 56) denn auch 81 % der Jugendlichen „Treue“ als einen Wert der „in“ ist. So könnte es durchaus sein, dass hier Treue und Verlässlichkeit in einer frühen Beziehung als psychische Kompensation zum emotionalen häuslichen Verlusterleben gesucht wird.

## **2. Sexualerziehung als Herausforderung an Eltern und Pädagogen**

Viele Eltern tun sich mit der Sexualerziehung schwer. Fast die Hälfte der Jugendlichen, insbesondere die Söhne, bekommt keine elterliche Sexualaufklärung (SIELERT 2005, 127). Nach den Ergebnissen der Unicef-Vergleichsstudie zur Situation der Kinder in Industriestaaten überrascht dies nicht. Dort stellt mehr als die Hälfte der 15-jährigen Deutschen fest, „dass ihre Eltern kaum Zeit haben, sich mit ihnen zu unterhalten“ (UNICEF 2007). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt in einer positiven Formulierung die 15. Shell Jugendstudie (2006, 61). Hier äußert „fast die Hälfte der befragten Jugendli-

chen, die noch zu Hause wohnen, dass sie bei Problemen mit den Eltern sprechen ..“. Allerdings mit auffälliger Differenz im Verhältnis von Jugendlichen der Mittel- (49 %) und Oberschicht (58 %) zu Jugendlichen der Unterschicht (27 %) (ebd. 63). Daraus folgt, dass es quer durch die sozialen Schichten und Milieus bei möglichen Sexualproblemen weder für Jungen noch für Mädchen leicht sein dürfte, jemanden zu finden, mit dem man darüber reden kann. Daher ergibt sich für pädagogische Einrichtungen die dringliche Verpflichtung für eine angemessene Elternberatung Sorge zu tragen (vgl. KÄDING 2007).

Hinsichtlich der Sexualaufklärung kann das elterliche Vermeidungsverhalten mit eigenen Verunsicherungen zusammenhängen, weil man nicht recht weiß, wie beim Reden über Sexualität, die persönliche Intimität zu schützen ist; aber es kann sich auch das Erlebnis unguter Erfahrungen mit Partnerschaft und Sexualität dahingehend auswirken. Wenn in der Medical Tribune vom Dezember 2006 (48) darauf verwiesen wird, dass in westlichen Industrieländern an die 60 Prozent aller Frauen ihren Orgasmus vortäuschen, so ist dies, bei aller gegebenen Variation zwischen den Altersgruppen, möglicherweise die Spitze des erotischen Eisberges eines von unbefriedigten Wünschen geprägten Sexuallebens (vgl. auch PHILIPPS/VALTL 2003, 40). Im Widerspruch dazu steht die öffentliche und halböffentliche Pornographisierung unseres Lebens mit „den bunten und wilden Sexmärchen der Medien, die ausmalen, wie alles zu sein hat ...“ (SCHMIDT 1996, 18), dass selbst ein indischer Yogi bei so mancher Koitus-Stellung von einem Bandscheibenvorfall bedroht sein dürfte (vgl. KAKAR 2006, 74 – 107).

Zudem kann die allgegenwärtige Sexualisierung, die eingebettet ist in eine insgesamt zunehmende Maßlosigkeit der Ansprüche an ein Leben zu geringstmöglichen Kosten, zu erotischer Abstumpfung führen und zu kompensatorischen Süchten, die trotz ständiger Stei-

gerung der sexuellen Reize, auf Dauer nicht befriedigen, sondern Überdruß bewirken (SCHMIDT 1996, 19 ff.). Dem gemäß erleben immer mehr Frauen und Männer eine mangelnde Sexuellust und diese wiederum als eigenes Versagen und therapiebedürftige Störung. So stieg der Anteil der behandlungsbedürftigen Frauen an der Universitätsklinik Hamburg „von knapp 10% Mitte der siebziger Jahre auf knapp 60% heute. Bei den Männern ist der Anstieg weniger dramatisch, aber deutlich, von etwa fünf % auf 15 %“ (ebd. 75). All dies kann dazu beitragen, dass sich Erwachsene mit der Sexualerziehung schwer tun.

Als weiteres kommt hinzu, dass Erziehungspersonen in unserer Gesellschaft immer häufiger Frauen sind: In der Regel sind Allein-Erziehende weiblichen Geschlechts, ebenso Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Sexualberaterinnen. Es ist aber zur Geschlechtsrollenentwicklung wichtig, dass im Rahmen der Sexualerziehung die unterschiedlichen männlichen und weiblichen Bedürfnisse und Verhaltensweisen als differenzierte Formen von Sexualität in Erscheinung treten, thematisiert und pädagogisch berücksichtigt werden (vgl. FAULSTICH-WIELAND 2006). Dazu bedarf es, wenn schon an verfügbaren authentischen Vatermodellen Mangel herrscht (vgl. dazu die Ausführungen von Remo LARGO in Chrismon 2/07, 27), zumindest in den jeweiligen Erziehungs- und Beratungsfeldern, stärker als bislang vorfindbar, männlicher Repräsentanten oder doch zumindest eines reflektierten Verständnisses für die differenten Erlebnisweisen der Geschlechter (vgl. PHILIPPS/VALTL 2003, 38 ff., 44; DRÄGENSTEIN 2003).

Gerade weil sich Erziehungssituationen häufig disparat darstellen, kommt einer reflexiven sexualerzieherischen Aufklärungsarbeit für Familien, Kindergärten und Schulen eine besonders verantwortliche Bedeutung zu. Dabei ist basierend, sich als Erziehungsperson dem eigenen Sexualleben und seiner Entwicklung zu stellen (vgl. SIE-

LERT 2005, 130 f.). Wie in vielen Feldern der Erziehung, so ist insbesondere bei der Sexualerziehung der Hinweis von Heinz BACH (zit. n. WILKEN 2001, 100) zu beherzigen: „Auch im Bereich der sexuellen Erziehung kann man nicht ein Ziel erreichen, dem man sich nicht selber angenähert hat.“ Auch wäre es, um zu einem bewussteren sexualerzieherischen Verhalten zu gelangen, wichtig, immer wieder zu reflektieren, welche Bedeutung die Erfahrung oder das Fehlen von Grenzsetzungen für die eigene Sexualisation in dieser Altersphase hatte.

Eine weitere unerlässliche Hilfe ist es, sich mit dem aktuellen sexualpädagogischen Schrifttum vertraut zu machen, das auch in vielen öffentlichen Bibliotheken zugänglich ist. Diese Schriften ermöglichen nicht nur eine eigenständige Auseinandersetzung mit Fragen der Sexualerziehung, sondern sie bieten angesichts einer oftmals subjektiv-moralisch geführten sexualpädagogischen Diskussion, gewissermaßen eine überindividuell-objektivierende Grundlage. Neben dem Aufklärungsschrifttum für Kinder im Vorschul-, Schul- und Jugendalter sind dabei auch genderorientierte Erzählungen und Jugendromane bedeutsam. Als wichtige Unterstützung für eine bewusste sexualpädagogische Erziehungsarbeit im Elternhaus, gibt es eine Vielzahl von Sachbüchern und es können Familienratgeber herangezogen werden, die zum Teil kostenlos von Wohlfahrtsverbänden und Krankenkassen zu erhalten sind (vgl. MEHR ZEIT FÜR KINDER E.V. 2005). Pro Familia wie auch die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung führen zudem fremdsprachliche Informationsmaterialien. Bedeutsam für professionelle Erziehungspersonen sind sodann die staatlichen sexualpädagogischen Veröffentlichungen für Kindergärten und Schulen. So hat das Landesjugendamt Brandenburg 2006 eine Broschüre für die Sexualerziehung in Kindertagesstätten herausgegeben, die den Titel trägt: „Kindliche

Sexualität zwischen altersangemessenen Aktivitäten und Übergriffen“. Diese Veröffentlichung wurde dadurch veranlasst, weil deutlich wurde, dass Sexualerziehung „in der Ausbildung wenig beachtet, im pädagogischen Alltag der Kindertagesstätten häufig übersehen und bestenfalls als Problem verstanden wird“ (3).

Nicht zuletzt haben die Schulen die Aufgabe, nicht nur ihren umfassenden Beitrag zur Ermöglichung einer generellen kulturpubertären Sublimierung zu leisten, sondern sie haben auch die spezielle Verpflichtung, für eine fächerübergreifende Sexualerziehung und Sexualaufklärung Sorge zu tragen. Gemäß den Richtlinien und Lehrplänen zur Sexualerziehung, die 2004 von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung – auf der Grundlage der amtlichen Verlautbarungen aller Bundesländer – herausgegebenen wurden, ergibt sich durch die Wahrnehmung dieser Erziehungsverantwortung „das wirkungsvollste Mittel gegen Tabuisierung, Unterdrückung und kommerzielle Verwertung. Kinder und Jugendliche brauchen gerade deshalb eine Sexualerziehung, die ihnen gangbare Wege durch die Flut der Eindrücke und den Dschungel der Gefühle zu einer selbstbestimmten, verantwortungsvollen Lebensgestaltung aufzeigt, in der Sexualität mit all ihren Funktionen einen angemessenen Platz erhält“ (BZgA 2004, 24).

Diese Grundaussagen verdeutlichen einmal mehr, dass die Aufgabe einer ganzheitlich-verantwortlichen Sexualerziehung in bio-psycho-sozialer Perspektive mehr ist als eine amüsante ‚Geschlechtsverkehrs-Kunde‘ oder der einmalige Tipp mit den bunten ‚Verhüterli‘ (Kondomen) zum Schutz vor AIDS und ungewollter Schwangerschaft.

Da sich jedoch die Zahl der Schwangerschaftsabbrüche bei den unter 15-Jährigen in den letzten zehn Jahren verdoppelt hat, weil immer noch zu wenig Jugendliche beim ersten Geschlechtsverkehr

Verhütungsmittel benutzen – neuere Erhebungen sprechen von ca. 15 % (SIELERT 2005, 125) –, muss das Thema Verhütung sowohl im Elternhaus wie auch in der Schule Teil einer nachhaltigen Sexualerziehung sein – einschließlich der angemessenen Information über die ‚Pille danach‘, bei der es sich freilich um ein Notfallpräparat und nicht um ein probates Verhütungsmittel handelt (vgl. ELTERN FAMILY 2006, 43; BRAVO 2006).

Im übrigen meinen zwar 72 % der in der 15. Shell Jugendstudie befragten Jugendlichen, „dass man eine Familie braucht, um glücklich leben zu können“ (50) und 62 % geben an, „später eigene Kinder haben zu wollen“ (51). Dass man allerdings „eigene Kinder zum Glückhsein braucht“ wird nur von 44 % bestätigt (50). Hier kann sich das Modell einer durch Beruf und Familie gestressten Mutter, insbesondere für Mädchen, prägend auswirken. Insgesamt verspüren „Jugendliche aus unteren sozialen Schichten (51 bis 59 %) .. seltener als Jugendliche aus mittleren und oberen Sozialschichten (61 bis 70 %) den Wunsch nach eigenen Kindern“ (52). Auch Jugendliche, die „sich nicht sonderlich gut mit ihren Eltern verstehen“ (54), was häufig für „sozial benachteiligte Jugendliche“ zutrifft (65) „erspüren signifikant seltener den Wunsch nach eigenen Kindern (50 %)“ (54).

Ganz im Gegensatz zu den artikulierten Wünschen haben aber die Angehörigen aus „unteren Bildungsgruppen überdurchschnittlich viele Kinder“ (54). Deshalb ist es eine wichtige Aufgabe der Sexualerziehung, die Grundlagen dafür zu legen, den Kinderwunsch selbst bestimmen zu können (vgl. HILLER 2007).

### **3. Sexualität ist eine Kulturaufgabe – Sexualerziehung eine Bildungsaufgabe**

Die individuelle Bewältigung der durch Natur und Gesellschaft zugemuteten Entwicklungstatsache macht es erforderlich, dass junge

pubertierende Menschen nicht nur die physiologischen, psychischen und sozialen Auswirkungen auf ihr Trieb- und Affektleben zu verarbeiten haben, die durch die hormonellen Umstellungen ausgelöst werden, sondern dass sie sich auch mit den daraus resultierenden gesellschaftlichen Anforderungen an die Begrenzung ihres Verhaltens auseinandersetzen müssen. Mit dem Hineinwachsen in die Geschlechts- und Erwachsenenrolle und der damit verbundenen Übernahme geltender kultureller und zivilisatorischer Normen müssen sie lernen, das triebhaft spontane Lustprinzip, die Tendenz zu pubertärer Selbstüberschätzung, aber auch die immer wieder durchbrechende Affektlabilität, mit dem gesellschaftlich repräsentierten Realitätsprinzip abzugleichen. Gerade weil der angemessene Umgang mit der Sexualität ein persönlichkeitsfördernder und -förderlicher Lernprozess und zugleich eine Kulturaufgabe ist, die dazu beitragen sollen, das Zusammenleben der Geschlechter in individueller und gesellschaftlicher Hinsicht unter dem Primat von Gleichberechtigung und Selbstbestimmung zu ordnen und in kommunikativer Hinsicht zu zivilisieren, zu ästhetisieren und befriedigend zu gestalten, gerade deshalb ist es wichtig, die in allen drei Bereichen der Sexualität zu Tage tretende Intimität des Sexuellen zu respektieren.

Sexualität hat indes nicht nur Sonnenseiten, sondern auch manche Schattenseite (SIELERT 2005, 155 ff.). Denn Sexuelles bezieht sich auf Erfahrungs- und Erlebnisbereiche, die ambivalent und negativ sein können und „in denen Menschen besonders verwundbar und verletzbar sind“ (SCHMIDT 1996, 52). Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang an unbedachte sexistische Äußerungen, die sich mitunter bereits bei kleinen Kindern eingeschliffen haben, ohne dass sie deren Bedeutung verstehen, aber die Reaktionen, die sie damit hervorrufen, genießen. Ferner Übergriffe, die die sexuellen Grenzen und den schutzbedürftigen Intimbereich überschreiten und

natürlich alle jene brutalen sexuellen Missbräuche einschließlich Inzest und Pädophilie, über die in den letzten Jahren immer häufiger berichtet wird.

Freilich gibt es zwischen Licht und Schatten vielfältige Grautöne, die eine Balance sexueller Ansprüche erschweren: „Was für Männer noch geil ist, wird von Frauen gewaltsam erlebt. Was für den einen oder die andere als Sicherheit gebende gleichbleibende Zärtlichkeit erlebt wird, ist für andere gemütliches Elend. Was für manche Ausdruck ganzkörperlichen Lusterlebens ist, gilt für andere als pervers. Was jemand sexuellen Missbrauch nennt, fällt für jemand anderen noch unter kesse Anmache“ (SIELERT 2005, 159). Zwar tritt neben die Aufgabe der Gestaltung einer prinzipiell sexualfreundlichen Kultivierung und Ästhetisierung des Sexuellen, eine bewusste kommunikative Zivilisierung im Sinne einer sexualerzieherisch berechtigten ‚Abwehripädagogik‘. Diese möchte das grundgesetzliche Recht des Einzelnen auf ein der Würde des Menschen entsprechend geschütztes Intimleben und sexuelle Selbstbestimmung sichern und dazu befähigen, sich bei sexuellen Übergriffen zu behaupten (vgl. CHAR-TA DER GRUNDRECHTE DER EU Artikel 5). Auch die in Bezug auf das Sexualleben immer deutlicher zu Tage tretende „Verhandlungsmoral“ (SCHMIDT 1996, 10 ff.) mag dazu beitragen, konsensuelles Sexualverhalten der Partner auf der Grundlage von verbalen Aushandlungsprozessen zu ermöglichen. Gleichwohl kann aus einer immer stärker rationalisierten Sexualität folgen, dass erotische Leidenschaft und das Ausleben der Spontaneität eines intensiven Begehrens in sittlicher Hinsicht als ambivalent und obsolet erscheinen und damit im wechselseitig erotischen Spiel der Sexualität „das Risiko der Grenzberührung vermieden wird“ (PHILIPPS/VALTL 2003, 40).



Wenn auch die Veränderungen im Geschlechterverhältnis der letzten drei Jahrzehnte zu einer gewissen Verunsicherung beigetragen haben und demgemäß „die Angemessenheit oder Berechtigung von Wünschen im Beziehungs- wie im sexuellen Bereich nicht mehr eindeutig definiert sind“ (ebd., 44), so besteht doch nach einer Studie des Deutschen Jugendinstituts aus dem Jahre 2002 (zit. ebd., 41 f.) sowohl für männliche als auch für weibliche Jugendliche das gemeinsame geschlechtsrollenspezifische Leitbild darin, die sexuellen Bedürfnisse untereinander offen zu kommunizieren und Grenzsetzungen zu respektieren. Damit dieses Leitbild nicht nur theoretische Zustimmung erhält, sondern auf der Verhaltensebene zunehmend eine angemessene Verwirklichung erfährt, bleibt es unerlässlich und eine fundamentale sexualerzieherische Aufgabe, immer wieder die Legitimität der Wahrung von Intimität und sexueller Selbstbestimmung bewusst zu machen, zumal die dominante kollektive Entsublimierung des Sexuellen dem entgegenwirkt (vgl. SCHMIDT 1996, 48 f.) Diese Entsublimierung von Sexualität wird wesentlich verursacht durch die allgegenwärtige mediale und merkantile Vulgarisierung und Vergleichgültigung des Sexuellen (vgl. ebd. 48). Ihr liegt eine pseudo-libertäre Attitüde zu Grunde, der jegliches Sexualverhalten, soweit es dem Anschein nach „freiwillig“ geschieht, als gleichgültig und tolerabel erscheint. Dabei wird ein moralisch fragwürdiges Verhalten, wie das der Promiskuität, die den Geschlechtsverkehr als Ausdrucksmittel der Liebe inflationiert, als solches kaum noch wahrgenommen, obwohl „die Reduktion eines anderen Menschen auf ein Lustobjekt ... eine Instrumentalisierung dar(stellt), die nicht schon dadurch verschwindet, daß diese Instrumentalisierung wechselseitig und freiwillig ist“ (HÖSLE 1997, 364 f.; vgl. DRÄGESTEIN 2003, 65). Zudem vermögen weder die psychischen noch die sozialen Kosten einer Lebensführung, die meint, sich in erotischer Hinsicht mit der isolierten Lust beiläufiger

sexueller Begegnungen befriedigen zu können, auf Dauer als Ausweis einer erfolgreichen Strategie der Lebensführung zu gelten, geschweige denn als kultivierte Lebenskunst beispielgebend zu sein (vgl. SCHMID, 1998, 338 f.). Vielmehr resultieren aus solchem Verhalten, wie dargelegt, erotische Abstumpfung, Überdruss und kompensatorische Süchte.

Dennoch werden im Blick auf sexuelles Verhalten immer gewisse moralische Grauzonen und Ambivalenzen bestehen bleiben. Will man angesichts dieser Gegebenheit einer rigiden Moral nicht das Wort reden, weil diese wiederum Gefahr liefe, tendenziell Amoralisches zu bewirken, so muss man zur Kenntnis nehmen, dass sich unsere Gesellschaft – unbeschadet der Möglichkeit einer moralisch verantwortlichen Selbsterziehungsfähigkeit, auf die Pädagogik baut – weithin mit einer gewissen Doppelmoral in Bezug auf Sexualität arrangiert hat. So werden etwa vorfindbare doppelte moralische Standards bei der Bewertung männlichen und weiblichen Sexualverhaltens soziobiologisch begründet mit dem Verweis auf unterschiedliche Reproduktionsstrategien der Geschlechter (vgl. HÖSLE 1997, 267 f.). Und es wird in Anbetracht der allgemeinen Enttabuisierung von Sexualität versucht, bestehende Dilemmata, die sich aus subjektiven Präferenzen etwa im Blick auf die gesetzlich gebilligte Prostitution ergeben, zu minimieren mit Verweis auf sexistisch geprägte unterschiedliche männliche und weibliche Sexualbedürfnisse: die einen vorgeblich auf ‚Sex‘, die anderen vornehmlich auf Liebe bezogen. Diese Tendenz findet sich auch bei Angeboten sexueller Dienstleistungen, die in letzter Zeit unter den Begriffen „Sexualassistenz“ und „Sexualbegleitung“ nicht nur für körperbehinderte, sondern auch für geistig behinderte Personen, vornehmlich männlichen Geschlechts, zur Verfügung gestellt werden (vgl. DE VRIES 2004, 108 f.). Auch bei der nach § 218 StGB grundsätzlich

verboten Abtreibung wird die Praxis der Doppelmoral in Kauf genommen, indem sie unter bestimmten Bedingungen straffrei gestellt wird.

Wenn auch unserer Zeit „ein verbindliches kulturelles Ideal des sexuellen Erlebens fehlt“ (SIELERT 2005, 164) und statt dessen „die postmoderne Sexualitätslandschaft ... als ein .. Großlabor für experimentelle Suchbewegungen“ interpretiert werden kann, um „die lebenswerteste Lebens- und Liebesweise herauszufinden“ (ebd., 67), so ist gleichwohl wahrzunehmen, dass junge Menschen ein geschlechtsrollenspezifisches Leitbild vor Augen haben, das verhandlungsmoralisch geprägtes ist. Zudem halten 81 % von ihnen „Treue und Verantwortung übernehmen“ als einen Wert, der „in“ ist (SHELL Deutschland 2006, 56). Insofern kann man durchaus von einem tendenziell pragmatischen Normalitätsdispositiv sexuellen Verhaltens in unserer Gesellschaft ausgehen, das sowohl als statistische Norm als auch als beispielgebende wertebezogene Normativität vorhanden ist – wenn auch oftmals verborgen und eher selten öffentlich thematisiert. Denn Normalität wird von unterschiedlichen Interessen verdunkelt mit dem unterschweligen Verweis auf eine vorgeblich zu beachtende ‚political correctness‘. Dies ist etwa dort der Fall, wo die zunehmende Präventionsmüdigkeit vor HIV-Infektionen bei homosexuellen Männern im Alter zwischen 25 und 45 Jahren nicht angemessen verdeutlicht wird (HAZ vom 25. 11. 06), und – statt darauf zu verweisen, dass Homosexuelle immer seltener Kondome benutzen – relativierend dargelegt wird, dass AIDS keine „Schwulen-Seuche“ sei, sondern HIV jeden treffen könne (HAZ vom 2. 12. 06).

Des Weiteren kommt es immer häufiger zu der medial vermittelten öffentlichen Meinung, derzufolge Probleme mit Sexualität und Partnerschaft, aber auch im Verhältnis der Generationen, die Regel und

nicht die Ausnahme seien. Gemäß dem Motto ‚only bad news are good news‘ wird gelingendes Zusammenleben als ‚heile Welt‘ diskriminiert oder als prinzipiell nicht realisierbar erklärt. Als Beispiel hierfür mag die Theaterkritik einer aktualisierten Aufführung von Frank Wedekinds ‚Frühlings Erwachen‘ im Schauspielhaus Hannover gelten, in der die theatralisch gekonnt in Szene gesetzten Probleme von „Pubertierenden der Gegenwart“ mit der apodiktischen Anmerkung kommentiert werden, dass heutzutage „Kinder und Eltern sich einfach nicht verstehen können. Guter Wille und pädagogische Konzepte reichen nicht. Wir leben in verschiedenen Welten. ... Und es geht ganz grundsätzlich nicht, dass die eine Generation etwas von der anderen lernt“ (HAZ 26. 2. 07).

Gegenüber solch vereinseitigten Darstellungen zeigen die Ergebnisse der 15. Shell-Jugendstudie (2006, 57), dass „die große Mehrheit der Jugendlichen ein gutes Verhältnis zu ihren Eltern hat“. Sie kommen, trotz „gelegentlicher Meinungsverschiedenheiten gut mit den Eltern aus“ .. „Lediglich „eine Minderheit von 7 % ... berichtet über häufige Meinungsverschiedenheiten“ und nur 2 % bezeichnen ihr „Verhältnis zu den Eltern als konstant schlecht“ (ebd., 59). Dies ist umso aufschlussreicher, als elterliche Partnerschaftsprobleme und Ehescheidungen eine nicht unerhebliche Sozialisationsbelastung darstellen, die von den jungen Menschen zu bewältigen ist und es nicht immer einfach ist, mit den Eltern über Probleme zu sprechen, da sich diese oftmals für Gespräche zu wenig Zeit nehmen (ebd., 61 ff.; UNICEF 2007). Dennoch gilt: Der „sogenannte Generationenkonflikt der 60er bis 80er Jahre ist .. heute nicht mehr zu erkennen“ (ebd., 59)! Zudem haben „Jugendliche aller sozialer Schichten .. den Wunsch nach Familie und Kindern“ (ebd., 56), wenn auch „Kinderwunsch und Kinderwirklichkeit im tatsächlichen Lebensverlauf auseinander klaffen (ebd., 56).

Dies gilt auch für den Kinderwunsch junger Erwachsener mit mentalen Beeinträchtigungen (WILKEN 2004, 64-66). So kann bei der Sexualerziehung durchaus von einer großen Schnittmenge gesellschaftlich geteilter Normen und Werte ausgegangen werden. Aber mit Ausnahme des strafbewährten Verbotes sexueller Belästigung und Nötigung zu sexuellen Kontakten (StGB §§ 177, 179) oder der rechtlich unzulässigen Ungleichbehandlung auf Grund der sexuellen Orientierung (AGG § 3), kann sich die Sexualerziehung nicht im Sinne eines milieuübergreifenden Konsenses auf generell akzeptierte Normen und Werte für den Umgang mit kindlicher, jugendlicher und erwachsenentypischer Sexualität berufen, die quasi als feststehende allgemeinverbindliche gesellschaftlich-kulturelle Standards zu gelten hätten. Schon die traditionell bestehenden sozialen Milieus, vor allem aber die neuen Herausforderungen, wie sie im Rahmen migrationsbedingter multikultureller und fundamental-religiöser Kontexte gegeben sind, machen die Notwendigkeit einer dynamisch-pluralen Orientierung in Bezug auf eine kultursensibel differenzierende Sexualpädagogik einsichtig. Allerdings soll damit nicht einer prinzipiellen Suspendierung von Normen und Werten das Wort geredet werden. Denn nicht dass es im Blick auf das Sexuelle Kontroversen gibt im Sinne von ‚gut und richtig‘ oder ‚falsch und schlecht‘ scheint das gegenwärtig zuvörderst drängende moralische Problem zu sein, sondern dass man sich indifferent gegenüber den damit gegebenen ethischen Herausforderungen verhält, sie in ihrem moralischen Anspruch als irrelevant abtut und meint, auf die Suche nach gemeinsam geteilten Normen und Werte verzichten zu können. Was in kommunikativer Sicht als erwünscht, angenehm und schön, mithin als ästhetisch gelten kann und in ethischer Hinsicht als recht und gut, ist jedoch auf ein Mindestmaß geteilter soziokultureller Übereinkünfte des Lebensvollzuges und als Voraussetzung für die dazu nötige sexualerzieherische Formung angewiesen.

„Denn bei aller Pluralisierung in unseren westlichen Kulturen geht es nicht um die Isolierung einzelner oder einzelner Gruppen, sondern darum, daß sie eingebettet sind in das Leben aller“ (MEDER 1997, 35). Insofern bedarf eine Kultur des sozialen Miteinander-Lebens und die ihr entsprechende Sozialisation, der Aufhebung und Überführung von multikultureller Isolierung in eine interkulturell lebendige soziale Umwelt, die zwischen Anpassung und Widerständigkeit, zwischen Zugehörigkeit und Eigenständigkeit integrativ vermittelt. Die hierzu nötige offene Diskussionskultur könnte Tabuisierungen vorbeugen, indem sie unterschiedliche Bewertungen von Sexualität bewusst macht und durch eine sensible sexualpädagogische Thematisierung im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsprozessen eine Sexualisation ermöglicht, die bisherige Einstellungen und Verhaltensweisen verhandelbar macht. Allerdings sind für diese Verhandlungsprozesse die normativen Maßstäbe und moralischen Orientierungen auf der Grundlage der Menschenrechte fundamental und nicht hintergebar (vgl. WEISCHEDEL 1976, 128 ff, 140-143).

Jenseits dessen gilt aber: Werte und Normen sind als gesellschaftliche Produkte veränderlich und nicht statisch, sie sind von Menschen gemacht und werden von ihnen gelebt, und sie sind deshalb an je neue Situationen anzupassen. All dies erfolgt nicht ohne Friktionen. Demgemäß befindet sich die Sexualerziehung und die sie leitende Ethik in einer permanenten Auseinandersetzung von Meinungen, die die einen für gut und richtig, die anderen aber für falsch und schlecht halten. Dabei handelt es sich nicht etwa wie selbstverständlich um rationale herrschaftsfreie Diskurse, sondern um machtvoll vertretene kontroverse Interessen zur Ausbildung von Verhaltensdispositionen und zur Durchsetzung bzw. Relativierung spezifischer Normen und Werten. Hier wäre etwa die Wirtschaft und ihre Werbemacht zu nennen, die ihre Interessen am

ökonomischen Umsatz von Sexuellem im weitesten Sinne, mittels bedürfnissuggestiver Raffinesse unter die Leute bringt; andererseits die Kirchen, denen eine gewisse Tendenz zu dogmatischer Rigidität eigen ist (vgl. ENZYKLIKA „HUMANAE VITAE“ 1968), die zur Folge hat, dass abweichende Meinungen und Verhaltensweisen gegenüber der von ihnen vertretenen Sicht der sittlichen Gestaltung von Sexualität, bei Beschäftigungsverhältnissen im kirchlichen Bereich, zu dienstrechtlichen Konsequenzen führen können (vgl. FRERK 2005, 111). Diese Situation mag ein weiterer Grund sein für gewisse Verunsicherungen hinsichtlich der Wahrnehmung sexualpädagogischer Aufgaben, zumal viele pädagogische Institutionen, Kindertagesstätten, Schulen und Beratungsstellen sowie akademische Ausbildungsstätten in kirchlicher Trägerschaft sind.

Am Beispiel der nachfolgenden Definition von Sexualität, die von einem aktuellen sexualwissenschaftlichen Grundkonsens getragen sein dürfte, können die möglichen Spannungen deutlich werden, die auf dem Weg zu einem gewissen sexualethischen Konsens und den sich daraus ergebenden sexualerzieherischen Konkretisierungen entstehen können.

In anthropologischer Hinsicht ist Sexualität

- nicht nur auf Zeugung
- und die notwendige Bindungsfähigkeit der Eltern zur Aufzucht des Nachwuchses gerichtet,
- sondern sie ist jenseits auto-erotischer Befriedigung
- eine vertiefte interpersonale sinnlich-dynamische Ausdrucksweise von Sympathie, Begehren und Liebe.

Als natürliche Lebensenergie ist Sexualität

- weder mit biologischen Kategorien  
(Dampfkessel-Trieb-Theorie)

- noch mit gesellschaftlichen Kategorien  
(Prägung, Konditionierung)

allein zu fassen.

Vielmehr unterliegt Sexualität in einer

- ganzheitlichen bio-psycho-sozialen Perspektive
- der bewussten und unbewussten Formung im Lebenslauf

und ist

- in ihrer diskontinuierlichen Intensität und
- potenziell pluralen sexuellen Orientierung

eine moralische Herausforderung an die je individuelle Selbsterziehungsbereitschaft.

Nach den bisherigen Ausführung dürfte deutlich sein, dass diese Definition nicht als Einladung zu moralischer Indifferenz oder als Ablehnung einer rationalen Diskussionskultur missverstanden werden darf. Vielmehr soll mit ihr auf einen Wertepluralismus verwiesen werden, mit dem sich eine moralisch verantwortliche und ethisch reflexive Sexualerziehung auseinander zu setzen hat. Dazu braucht es beides: ethisches Reflexionswissen und moralisches Orientierungswissen. Demgemäß besteht in theoretischer Hinsicht die Aufgabe der Sexualethik darin, mittels einer ethischen Analyse der Moral vorfindbarer sexueller Phänomene, die individuelle sexuelle Selbstbestimmung und Intimität zu legitimieren und über diesbezüglich verantwortliche moralische Einstellungs- und Verhaltensweisen zu orientieren. Als moralisch angemessen können dabei individuelle Haltungen, aber auch gesellschaftliche Formungen und Strukturen gelten, wenn sie so sind, wie sie sein sollen. Allerdings heißt das nicht, dass bestimmte Verhaltensweisen, auch wenn sie ‚üblich‘ sind, so sein und bleiben sollen wie sie sind. Denn das Sein „ist nicht indifferent gegenüber Sollensforderungen“ und so strukturiert, „dass sich in ihm Werte realisieren können“ (HÖSLE 1997,



205). Dabei wird es einer moralisch argumentierenden Sexualethik immer um Argumente gehen, mit deren Hilfe versucht werden soll, herauszufinden, was denn sein soll und wie Bedingungen und Möglichkeiten zu gestalten wären, damit sich in sexueller Hinsicht ein gesellschaftlich akzeptiertes und individuell praktiziertes Ethos entfalten kann - wohl wissend, dass die Stärke ethischer Motivation allein noch keine Garantie für moralische Qualität auf der Verhaltensebene bedeutet (ebd., 104 ff, 126 ff.).

Sexualerziehung hat ganz wesentlich die Aufgabe, mit pädagogischem Takt jungen Menschen dabei zu helfen, Widersprüchliches, das mit Sexualität gegeben ist, auszubalancieren. Dabei geht es nicht nur um ‚doing things right‘, sondern vor allem um ‚doing the right things‘. Denn mit Eintritt der Pubertät muss der junge Mensch „nicht nur seine Rolle in der Gesellschaft neu definieren und seinen Platz in dieser und damit seine Ich-Identität finden, alle Neuerungen – auch die des Körpers –, die sich mit dem Beginn der Pubertät einstellen, müssen in dieses Ich integriert werden. Durch die offensichtlichen Veränderungen des Körpers und der Gefühle wird die Rolle als Mann oder Frau, die vorher nur vorgestellt oder erahnt wurde, Wirklichkeit“ (PERNLOCHNER-KÜGLER 2003, 64 f.). Für die Bewältigung dieser durch Natur und Gesellschaft zugemuteten Entwicklungstatsache benötigt der pubertierende junge Mensch ein zeitlich und inhaltlich angemessen strukturiertes kulturpubertäres Moratorium. Dadurch wird es möglich, dass dieser Lebensabschnitt nicht nur als problembelastet erlebt wird, sondern dass sich bei angemessener Begleitung eine dynamische bio-psycho-soziale Sexualisation eröffnet, die durch das Angebot vielseitiger, lustvoll erlebbarer Selbstwirksamkeitserfahrungen zu altersgemäßer Lebensfreude und zur Formung einer unverwechselbaren Persönlichkeit beitragen kann. Zugleich sollte bewusst bleiben, dass für die sexu-

elle Entwicklung prägend ist, was Kinder in der Familie von klein auf an emotionaler Sicherheit mitbekommen: Die frühkindlichen Erfahrungen, die sie bei der liebevoll pflegenden Zuwendung zu ihrem Körper erleben, die natürliche Nacktheit der Familienmitglieder beim Duschen und Baden sowie die Reinlichkeitserziehung im Zusammenhang mit der Intimhygiene, dies alles sind basierende Erfahrungen im Hinblick auf eine positive Entwicklung der Sexualität. Auch wenn das Kind aus Gründen der Intimisierung des Sexuellen am Geschlechtsleben seiner Eltern nicht teilhaben wird, so bietet ihm doch der immer wieder erlebbare zärtliche und liebevolle Umgang seiner Eltern miteinander und mit ihm ein Verhaltensvorbild und einen emotional subjektiven Erlebnisbereich, der sich auf die weitere sexuelle Entwicklung des Heranwachsenden prägend auswirkt. Zudem bildet das verlässliche Erleben des eigenen Angenommen-Seins und Geliebt-Werdens den Grundstein, auf dem die eigenaktiv-liebende Zuwendung des Kindes zu seinen Bezugspersonen aufbauen kann. Aus dieser emotionalen Grundbefindlichkeit kann sich die Fähigkeit zum Eingehen von Freundschaften entwickeln und es kann sich die für ein Liebesverhältnis benötigte Bindungsfähigkeit auf der Basis einer für eine Partnerschaft bedeutsamen symmetrisch-komplementären Kommunikation ergeben.

## Literatur

- AHRBECK, B.: Kinder brauchen Erziehung. Stuttgart 2004.  
BERGER, M.: Sexualerziehung im Kindergarten. Frankfurt 2001.  
BILLMANN-MAHECHA, E.: Entwicklungstheorien. In: HIERDEIS, H./HUG, T. (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Band 1. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler 1996, 249-258.  
BRAVO-Erhebung „Dr. Sommer-Studie – Liebe, Körper, Sexualität“. Bauer Media KG 2006  
BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG: Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Expertise im Auftrag der BZgA von Andrea HILGERS u.a. Köln 2004.

- CHARTA DER GRUNDRECHTE DER EU. Herausgegeben von K. LÖFFLER mit Erläuterungen. Baden-Baden 2002.
- CHRISMON, das evangelische Magazin, als Beilage in „Die Zeit“. Heft 2/2007, 24-27.
- DRÄGENSTEIN, B.: Was brauchen Jungen? Gelingende Jungensozialisation. In: BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER KINDERSCHUTZ-ZENTREN E.V. (Hrsg.): Beziehungshungrig und grenzenlos - Sexuell aggressive Jungen zwischen Hilfe und Sanktion. Köln 2004, 62-66.
- ELTERN FAMILY: Das Pubertäts-Abc. Heft 11/2006.
- ENZYKLIKA „HUMANAE VITAE“ über die rechte Ordnung der Weitergabe menschlichen Lebens. Lateinisch – deutsch. Trier 1968.
- FAULSTICH-WIELAND, H.: Reflexive Koedukation als zeitgemäße Bildung. In: OTTO, H.-U./OELKERS, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. München, Basel 2006, 261-274.
- FRERK, C.: Caritas und Diakonie in Deutschland. Aschaffenburg 2005.
- HEBENSTREIT, S.: Kindzentrierte Kindergartenarbeit. Freiburg 1999.
- HENTIG, H. v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart 1969.
- HILDESHEIMER ALLGEMEINE ZEITUNG vom 25. 11. 2006: Aids hat Schrecken verloren.
- HILDESHEIMER ALLGEMEINE ZEITUNG vom 2. 12. 2006: Welt-Aids-Tag.
- HILDESHEIMER ALLGEMEINE ZEITUNG vom 9. 12. 2006: Plötzlich erwachsen. Vorreiterin in Niedersachsen: Hildesheimer Jugendhilfe „pro Kids“ betreut minderjährige Mütter.
- HILDESHEIMER ALLGEMEINE ZEITUNG vom 26. 2. 2007: Die zwei Welten. Nuran David Calis' frische Version von Frank Wedekinds „Frühlings Erwachen“.
- HILLER, G. G.: Ein Beruf gehört(e) zum Leben – oder: Versuch einer Anleitung zum Ankommen in der Realität. In: Z. Heilpädagogik (57) 6/2006, 202-207.
- HILLER, G. G.: Wie über Sexualität mit sozial benachteiligten jungen Menschen verhandeln. Annäherung an ein pädagogisches Tabu. In: Sonderpädagogische Förderung. (52.) Heft 2/2007, 117-126.
- HÖSLE, V: Moral und Politik. Grundlagen einer politischen Ethik für das 21. Jahrhundert. München 1997.
- HURRELMANN, K., KLOCKE, A., MELZER, W. und RAVENS-SIEBERER, U.: WHO-Jugendgesundheitssurvey – Konzept und ausgewählte Ergebnisse für die Bundesrepublik Deutschland. In: Erziehungswissenschaft. (14.) Heft 27, 2003, 79-108.

- LANDESJUGENDAMT BRANDENBURG (Hrsg.): Kindliche Sexualität zwischen altersangemessenen Aktivitäten und Übergriffen. Hinweise für den fachlich-pädagogischen Umgang. Bernau 2006.
- KÄDING, S. L.: Beratung und Begleitung von Eltern behinderter Kinder als Bausteine einer sexualpädagogischen Konzeption in der Schule. In: Sonderpädagogische Förderung. (52), 2/2007, 149-160.
- KAKAR, S. & K.: Die Inder. Porträt einer Gesellschaft. München 2006
- LEMP, R.: Psychische Störungen und Verhaltensstörungen in der Pubertät behinderter Kindern. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT (Hrsg.): Entwicklungsphänomene, Pubertätsprobleme und sexualpädagogische Aufklärung behinderter Kinder und Jugendlicher. Gutachterliche Äußerungen zu Pubertätsproblemen und zur sexuellen Aufklärung. Neuburgweier/Karlsruhe 1971.
- MEDER, N.: (Ethik und Aesthetik sind Eins). In: FROMME, J./FREERICKS, R. (Hrsg.): Freizeit zwischen Ethik und Ästhetik. Neuwied, Kriftel, Berlin 1997, 15-35.
- MEDICAL TRIBUNE - Zeitschrift für Gesundheit & Medizin. Dezember 2006.
- MEHR ZEIT FÜR KINDER E.V./BARMER (Hrsg.): Kluge Gefühle. Familienratgeber zur Förderung der emotionalen Intelligenz. Frankfurt 2005.
- MICHL, W.: Körper: Konstrukt, Kunstwerk, Krücke. In: WILKEN, E./VAHSEN, F. (Hrsg.): Sonderpädagogik und Soziale Arbeit. Rehabilitation und Integration als gemeinsame Aufgabe. Neuwied, Kriftel, Berlin 1999, 203-222.
- MUCHOW, H. H.: Sexualreife und Sozialstruktur der Jugend. Hamburg 1964.
- ORTHMANN, D.: Lebensentwürfe benachteiligter Jugendlicher. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (56.) 4/2005, 132-143.
- ORTLAND, B.: Sexualerziehung an der Schule für Körperbehinderte aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Bad Heilbrunn 2005.
- PERNLOCHNER-KÜGLER, Chr.: Körperscham und Ekel – wesentlich menschliche Gefühle. Münster 2004.
- PHILIPPS, I.-M./VALTL, K.: Beiderseits der Grenze. Das Aggressive in der Sexualität. In: BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER KINDERSCHUTZ-ZENTREN E.V. (Hrsg.): Beziehungshungrig und grenzenlos – Sexuell aggressive Jungen zwischen Hilfe und Sanktion. Köln 2004, 36-64.
- RICHTER, M./KÄHNERT, H.: Gesundheitliche Auswirkungen der pubertären Entwicklung bei Mädchen: Ergebnisse der HBSC-Studie. In: Public Health Forum (14. Jg.) Nr. 51/Juni 2006, 15 f.).

- ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Band II. Hannover 1971.
- RUTSCHKY, K.: Schwarze Pädagogik. Frankfurt a. M. 1977.
- SCHMID, W.: Philosophie der Lebenskunst. Frankfurt a. M. 1998.
- SCHMIDT, G.: Das Verschwinden der Sexualmoral. Hamburg 1996.
- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hrsg.): Jugend 2006. Frankfurt 2006.
- SIELERT, U.: Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim 2005.
- SPORKEN, P. (Hrsg.): Geistige Behinderung, Erotik und Sexualität. Düsseldorf 1974.
- ULLRICH, H.: Zwischen Anpassung und Widerstand. Konzepte pädagogischer Schulentwicklung für heutige Jugendliche. In: Neue Sammlung. (39. Jg.) 4/1999, 585-598.
- UNICEF Deutschland: Internationaler Bericht zur Situation der Kinder in Industrieländern. <http://www.unicef.de/4264.html> vom 26.2.2007.
- VRIES, N. de: Sexualbegleitung – Wie geht das? In: WALTER, J. (Hrsg.): Sexualbegleitung und Sexualassistenz bei Menschen mit Behinderungen. Heidelberg 2004, 105-113.
- WEISCHEDEL, W.: Skeptische Ethik. Frankfurt 1976.
- WILKEN, U.: Sexualpädagogische Aufgaben bei der Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit mentalen Beeinträchtigungen – insbesondere bei Personen mit Down-Syndrom. In: Die neue Sonderschule. (46. Jg.) 2/2001, 96-104.
- WILKEN, U.: Perspektiven nachschulischer Lebensgestaltung in Beruf, Wohnstätte und Partnerschaft für Menschen mit mentaler Beeinträchtigung. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 6/2004, 60 - 68
- WILKEN, U.: Aspekte einer zukunftsorientierten Bildung für ein Leben in Beruf und freier Zeit. Herausforderungen angesichts unterschiedlicher Lernausgangslagen im gegliederten Schulsystem. In: POPP, R. (Hrsg.): Zukunft: Freizeit: Wissenschaft. Wien 2005, 285-304.
- WILKEN, U.: Freizeitbildung und Behinderung – Ethische Ansprüche und gesellschaftliche Widersprüche. In: WILKEN, U. (Hrsg.): Freizeit – Ethik und Behinderung. Bedingungen und Möglichkeiten freizeitkultureller Teilhabe für Alle. Spektrum Freizeit – Halbjahreschrift Freizeitwissenschaft. Janus Presse Bielefeld II/2006, 7-28.
- WÜLLENWEBER, W./MÜLLER, H. (Fotos): Voll Porno! ... Ein Teil der Gesellschaft driftet ab in die sexuelle Verwahrlosung. Stern Nr. 6. 1.2.2007, 64-72.
- WÜSTHOF, A.: Gehirn im Ausnahmezustand. In der Pubertät bauen Hormone nicht nur Körper und Psyche um, sie machen auch anfällig für Krankheiten. In: DIE ZEIT Nr. 42 vom 12. Okt. 2006, 46.

**Über den Autor:**

Prof. Dr. phil. Udo Wilken, Dipl.-Päd., Sonderschullehrer und Pastor a.D. lehrt Sonderpädagogik und Sozialethik an der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit der HAWK-Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst in Hildesheim.

**Kontakt:**

E-Mail: [wilken@hawk-hhg.de](mailto:wilken@hawk-hhg.de)

Zu zitieren als:

WILKEN, Udo: Sexualerziehung als ganzheitliche Bildungs- und Kulturaufgabe (im Spiegel empirischer Daten zur Lebenssituation der jungen Generation). In: Heilpädagogik online 04/07, 4-37

[http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik\\_online\\_0407.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik_online_0407.pdf),

Stand: 25.09.2007

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Ingeborg Hedderich und André Hecker

## **Berufliche Belastung und Burnout im heilpädagogischen Arbeitsfeld: Begriff, Forschungslage und Perspektiven**

**Berufliche Belastung und Burnout sind ständige Gefährdungen in heilpädagogischen Arbeitsfeldern. Es hat sich keine einheitliche Burnout-Definition durchsetzen können, oftmals wird es als ein Phänomen von berufsbezogener Erschöpfung in Verbindung mit negativen Emotionen und niedriger Leistungsfähigkeit beschrieben. Empirische Forschungsarbeiten zeigen für den Lehrerberuf unterschiedliche Belastungsmaße für die verschiedenen (Sonder-)Schulformen auf. Mit der Untersuchung der unterschiedlichen Stressbewältigungsstile und Theorien zur Emotionsarbeit sowie zum wahrgenommenen Gleichgewicht in Beziehungen hat die Burnout-Forschung einen Perspektivwechsel hin zu einem breiteren Verständnis vollzogen. Die Prävention und Intervention von Burnout erfolgen auf unterschiedlichen Ebenen. Hierbei sollte auch der Begriff der heilpädagogischen Haltung Berücksichtigung finden.**

***Schlüsselwörter:* Burnout, berufliche Belastung, Prävention und Intervention, heilpädagogische Haltung**

**Job-related strain and burnout are constant endangerments in special educational areas of work. There is no general accepted definition of the term "burnout". It is often described as a phenomenon of job-related exhaustion in combination with negative emotions and lowered personal accomplishment. Empiric researches showed different levels of strain for teachers in diverse types of schools (for special education). By analysing the different forms of coping, of the emotional work and of the perceived equity the burnout research has changed its point of view into a wider understanding. The prevention and the treatment of burnout occurs in a multiple way. For this the apprehension of the professional attitudes of teachers for special education is also a field of interest.**

***Keywords:* Burnout, job-related strain, prevention and treatment, specific attitude of teachers for special education**

## **Begriff und Definitionen**

„Müde, belastet und erschöpft“. Wer kennt ihn nicht, diesen Zustand? Lehrersein kann ganz schön anstrengend sein. Wenn die Belastung aber zum Dauerzustand wird und Erholung unmöglich scheint, sprechen viele Berufstätige vom „Burnout-Syndrom“. Obwohl der Begriff „Burnout“ mittlerweile eine erhebliche Popularität besitzt, beginnt seine Karriere erst in der Mitte der 1970er-Jahre. In New York verwandte der Psychoanalytiker Herbert FREUDENBERGER (1974) erstmals diesen Begriff für eine wissenschaftliche Beschreibung von ehrenamtlichen Helfern, die sich durch ihre Tätigkeit in einer sozialpsychiatrischen Einrichtung veränderten. Später nutzte auch Christina MASLACH, eine amerikanische Sozialpsychologin, den Begriff Burnout für ihre Forschungen. Sie untersuchte, wie Menschen in psychosozialen Berufen mit Belastungen wie Tod, Trauer und Krankheit umgehen. Hierfür konstruierte sie einen Fragebogen, das Maslach-Burnout-Inventury (MBI), dem das Verständnis zugrunde lag, dass Burnout ein Erschöpfungszustand ist, der sich auf drei Dimensionen zeigt (MASLACH und JACKSON 1986):

- Emotionale Erschöpfung: Ein Gefühl der emotionalen Überforderung,
- Depersonalisierung: Der Verlust von positiven Emotionen gegenüber den Klienten und das Entwickeln von negativen Emotionen bis hin zu Aggressionen,
- reduzierte Leistungserwartung: Die wahrgenommene eigene Leistungsfähigkeit, die beruflichen Anforderungen erfüllen zu können, nimmt ab.

FREUDENBERGER (1980) selbst definierte zusammen mit RICHELSON Burnout als Erschöpfung und Enttäuschung nach dem Erkennen der eigenen unrealistischen beruflichen Erwartungen. Damit



floss bereits eine Ursachentheorie in seine Definition ein, die sich vor allem auf intrapsychische Prozesse stützte. PINES, ebenfalls eine amerikanische Sozialpsychologin, beschrieb Burnout als körperliche, geistige und emotionale Erschöpfung, verursacht durch gefühlsmäßige Überlastung (PINES et al. 1983/2000). Mit dieser Definition entwickelte sie einen Fragebogen, das Tedium-Measure (TM; dt.=Überdruss-Skala), mit dem sie Burnout empirisch untersuchte. Dieser Fragebogen konnte sich jedoch nicht gegen das MBI von MASLACH durchsetzen, das rasch weltweite Verbreitung fand und der Burnout-Forschung zu einer Phase der umfangreichen empirischen Forschung verhalf. Mitte der 1980er-Jahre fanden auch in der Bundesrepublik erste Rezeptionen der amerikanischen Forschungsarbeiten statt.

Einen wichtigen Beitrag aus dem deutschsprachigen Raum legte BURISCH (1989/2006) vor. Er beschreibt Burnout als ein phasenhaftes Geschehen, das sich in sieben Kategorien unterteilen lässt:

1. Warnsymptome der Anfangsphase (vermehrtes Engagement, Erschöpfung),
2. reduziertes Engagement für die Klienten / für andere Menschen / für die Arbeit in Verbindung mit erhöhten Ansprüchen an die Umwelt,
3. emotionale Reaktionen, Schuldzuweisungen (Depression, Aggression),
4. Abbau der Motivation, Kreativität und auch kognitiver Abbau,
5. emotionale, soziale und geistige Verflachung,
6. psychosomatische Reaktionen,
7. Verzweiflung.

Erst 1990 erscheint mit der Dissertation von BARTH (BARTH 1997) die erste umfangreiche deutschsprachige Arbeit zum Thema „Burnout bei Lehrern“. Sie verglich mit Hilfe des MBI Belastungsmaße bei

Lehrern an Grund- und Hauptschulen. Später folgen weitere vergleichende Betrachtungen, die auch die Situation von Sonderschullehrern berücksichtigen (ANSTÖTZ 1987; HEDDERICH 1997). Ab Ende der 1990er-Jahre wird in der Burnout-Forschung verstärkt für eine vielfältige Anwendung wissenschaftlicher Methoden plädiert; vor allem qualitative Methoden rücken in das Zentrum wissenschaftlicher Betrachtung (ROOK 1998).

### **Forschungslage**

Bei der Sondierung der neueren Forschungstätigkeit im deutschsprachigen Raum ist für den allgemeinen Lehrerberuf ein mäßiges Interesse festzustellen und für den Förderschulbereich ein erhebliches Forschungsdesiderat zu beklagen. In einer populären Studie von GERSTER und NÜRNBERGER mit dem Titel Erziehungsnotstand (2001, 134) finden wir jedoch den Hinweis, dass aktuell 80 % aller Lehrer in Deutschland von Burnout betroffen seien.

### **Theoretische Modelle**

Bei der Entwicklung von Burnout-Genese-Modellen lassen sich nach KÖRNER (2003) drei grundsätzliche Richtungen unterscheiden:

1. differenzialpsychologische, individuenzentrierte Ansätze,
2. arbeits- und organisationspsychologische Ansätze,
3. soziologisch-sozialwissenschaftliche Ansätze.

Zu 1.: Individuenzentrierte Ansätze betrachten Burnout schwerpunktmäßig unter dem individuellen Aspekt, umweltbedingte Faktoren werden weitgehend ausgeblendet. Mit Sicherheit kann die Persönlichkeit einen berechtigten Einfluss auf die Burnout-Entwicklung nehmen. Allerdings liefert dieser ausschließliche Blickwinkel eine zu

einseitige Erklärung für das Syndrom. FREUDENBERGER (1974) sieht in der übertriebenen Helfermotivation des Betroffenen den Grund für die Burnout-Entwicklung. Andere Autoren nehmen psychoanalytische Ursachen an. SCHMIDBAUER (1990) führt das berufliche Scheitern des Helfers auf die überzogenen selbstlos-aufopfernden Ideale zurück.

Zu 2.: Arbeits- und organisationsbezogene Ansätze sind als sehr vielschichtig zu bezeichnen, da hier eine Vielfalt von Merkmalen potentiell als burnout-relevant angesehen werden kann. Sehr häufig ist die Bezugnahme auf das Stress-Modell von LAZARUS und LAUNIER (1981), nach dem Arbeitsstress aus dem Ungleichgewicht zwischen externen Anforderungen und individuellen Ressourcen der Bewältigung entsteht. Als Vertreter können z.B. KLEIBER und ENZMANN (1990) gelten. Zentrale arbeits- und organisationsbezogene Einflussfaktoren sind: eingeschränkter Tätigkeits- und Handlungsspielraum, Mangel an sozialer Unterstützung, Übermaß an Verantwortung, mangelnde Einflussmöglichkeiten auf das Arbeitsergebnis, Überlastung durch Faktoren wie Arbeitszeit, Unterforderung, geringe Aufstiegsmöglichkeiten (KÖRNER 2003, 55).

Zu 3.: Soziologisch-sozialwissenschaftliche Ansätze betrachten gesellschaftliche Komponenten bei der Burnout-Entstehung. Zu nennen sind beispielsweise gestiegene Erwartungen an die Flexibilität und die Mobilität der Mitarbeiter, zunehmende gesellschaftliche Vereinsamung, Isolation und Anonymität und geänderte Kommunikationsformen. Autoren die soziologisch-sozialwissenschaftliche Ansatzpunkte in ihren Burnout-Modellen vertreten sind FREUDENBERGER (1974), CHERNISS (1980) und KLEIBER und ENZMANN (1990).

Insgesamt ermöglichen die Burnout-Erklärungsmodelle den Schluss, dass Burnout relativ eng mit arbeitsbezogenen Stress im Kontext der psychosozialen oder pädagogischen Berufe sowie mit beruflicher Zufriedenheit in Zusammenhang zu bringen ist. Monokausale Ansätze vermögen der Komplexität des Phänomens und seiner einflussnehmenden Faktoren offenbar nicht gerecht zu werden. Eine stärkere Vernetzung der unterschiedlichen Perspektiven ist als sinnvoll zu erachten.

### **Empirische Forschungsstudien: Messung von Burnout**

Eine eigene Forschungsstudie, die bereits vor zehn Jahren als Buchpublikation vorgelegt werden konnte (HEDDERICH 1997) wurde im Bundesland Nordrhein-Westfalen an allen Schulen für körperbehinderte Kinder und an einer vergleichbaren Anzahl von Hauptschulen durchgeführt. Als methodisches Design wurde die schriftliche Befragung auf der Grundlage eines Fragebogens gewählt. Hier kam das bereits erläuterte „Maslach Burnout Inventory“ zum Einsatz.

Zentrale Ergebnisse der Umfrage waren:

1. Lehrer an Schulen für körperbehinderte Kinder weisen im Vergleich zur amerikanischen Normstichprobe signifikant niedrigere Burnout-Werte in allen drei Burnout-Dimensionen auf.
2. Im Detail ergeben sich für die Personengruppe der Lehrer für körperbehinderte Kinder in der Dimension emotionale Erschöpfung für 17 %, in der Dimension Depersonalisation für 3 % und in der Dimension eigene Leistungsfähigkeit für 26 % hohe Ausprägungsgrade, d.h. hohe Burnout-Werte.

3. In allen drei Burnout-Dimensionen zeigen Lehrer für körperbehinderte Kinder signifikant niedrigere Mittelwerte als Hauptschullehrer.

Im Vergleich mit Studien, die an anderen Sonderschulformen durchgeführt wurden, können interessante Detailunterschiede festgehalten werden.

Legende:

- 1: amerikanische Normstichprobe (n = 4163)
- 2: Stichprobe BARTH (Grund- u. Hauptschullehrer/innen, n = 122)
- 3: eigene Stichprobe ( Sonderschullehrer/innen, n = 120)
- 4: eigene Stichprobe (Hauptschullehrer/innen, n = 100)
- 5: Stichprobe ANSTÖTZ (Sonderschullehrer/innen f. Gb., n = 147)
- 6: Stichprobe STRASSMEIER (Sonderschullehrer/innen f. Gb., n = 743 Gesamtstichprobe)
- 7: Stichprobe STRASSMEIER (Sonderschullehrer/innen f. V., n = 743 Gesamtstichprobe)
- 8: Stichprobe STRASSMEIER (Sonderschullehrer/innen f. Lb., n = 743 Gesamtstichprobe)

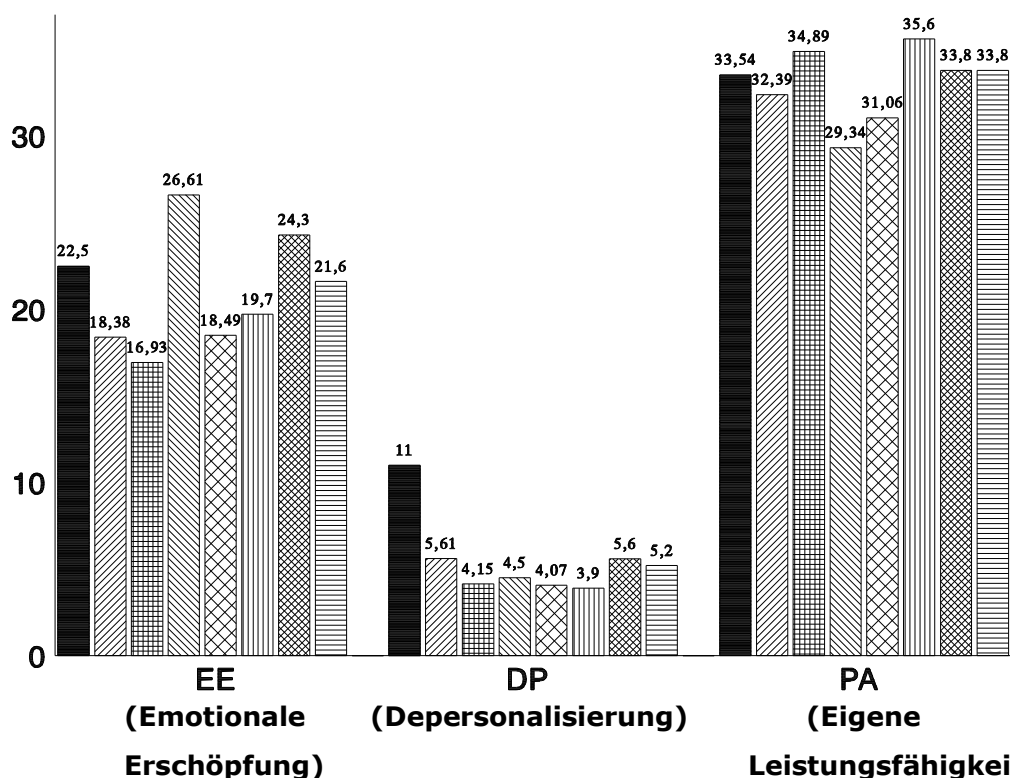


Abb. 1: Mittelwerte der Burnout-Dimension verschiedener internationaler und nationaler Stichproben (HEDDERICH 1997, 81)

Eine hohe Parallelität der gemessenen Burnout-Werte zeigte sich zwischen Lehrern an Schulen für körperbehinderte Kinder und Lehrern an Schulen für geistigbehinderte Kinder. Das Ergebnis wird erklärbar, da bezüglich der Schülerschaft und der Aufgabenbereiche von einer Annäherung beider Schulen ausgegangen werden kann. Das Bild wird deutlich durch Kinder und Jugendliche mit schwersten Behinderungen geprägt. Sehr viel höher liegen die Burnout-Werte an Schulen für Erziehungshilfe und für Kinder mit Lernbeeinträchtigung. In vergleichbarer Form lassen sich Parallelen zwischen den Schulen in den Förderschwerpunkten Lernen und emotional-soziale Entwicklung und der Hauptschule ziehen. In allen drei Schulformen gilt es, die Schülerschaft auf eine nachschulische Situation vorzubereiten, in der die beruflichen Perspektiven sehr ungünstig sind. Darüber hinaus wird der Schulalltag in hohem Maße durch den erzieherischen Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten geprägt.

Nach der quantitativen Analyse von Burnout-Werten verschiedener Schulformen sollen im weiteren Verlauf ausgewählte Burnout-Studien differenzierter im Bezug auf Zusammenhänge zwischen Burnout und potentiell burnout-relevanten Merkmalen befragt werden.

<b>Autoren(gruppe) und Erscheinungsjahr</b>	<b>Ergebnisse getesteter Zusammenhänge zwischen Burnout und unabhängigen Merkmalen</b>
<b>Personenbezogene demographische Merkmale</b>	
<b>Geschlecht</b>	
BARTH (1997)	Kein signifikanter Zusammenhang
HEDDERICH (1997)	Kein signifikanter Zusammenhang
<b>Demographische Merkmale (Familienstand, Beruf des Partners, Kinder, Freizeit etc.)</b>	
BARTH (1997)	Keine signifikanten Zusammenhänge für sämtliche Burnout-Maße und Familienstand, Beruf des Partners oder Kinder
LECHNER et al. (1995)	Kein Zusammenhand zwischen Familienstand, Kinderzahl und Burnout

<b>Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen, Deutungsprozesse, Bewältigungsstile</b>	
<b>Berufsbezogene Einstellungen, Erwartungen, Rollen- / Erziehungsziele</b>	
BARTH (1997)	Keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen Burnout und berufsbezogenen Einstellungen; Schwache positive Korrelation zwischen „Berufung“ im Sinne von Idealismus und Burnout
<b>situative Bedingungen der Arbeitstätigkeit und der Arbeitsumgebung</b>	
<b>Arbeitszeit</b>	
BARTH (1997)	Kein Zusammenhang zwischen Arbeitszeit-Belastung und Burnout
HEDDERICH (1997)	Vollzeitbeschäftigte geben eine eingeschränktere Leistungsfähigkeit an als teilzeitbeschäftigte Sonderschullehrer; umgekehrter Zusammenhang bei vollzeit- bzw. teilzeitbeschäftigten Hauptschullehrern
<b>Objektive Arbeitsplatzmerkmale wie Schulgröße, Schulform, Klassenstufe</b>	
BARTH (1997)	Kein Zusammenhang zwischen Schulart, Standortgröße, Stadt-Land, Klassenstufe oder Schulgröße und Burnout
HEDDERICH (1997)	Deutlich niedrigere Ausprägungen auf allen drei Burnout-Dimensionen bei Sonderschullehrern im Vergleich zu Hauptschullehrern
LECHNER et al. (1995)	Kein Zusammenhang zwischen Standortgröße und Burnout

Abb. 2.: Stand der Forschung (in Anlehnung an KÖRNER 2003, 99-101)

Die dargestellten empirischen Befunde führen keineswegs zu einer einheitlichen Erkenntnislage bezüglich der Verursachungsfaktoren für Burnout. Insgesamt werden bei der Ausprägung von Burnout keine bedeutsamen Geschlechtsunterschiede unterstellt. Zum Alter sind die vorliegenden Untersuchungsergebnisse nicht eindeutig. In der eigenen Studie konnte für die Personengruppe der Lehrer an Schulen für körperbehinderte Kinder dagegen mit zunehmendem

Alter ein kontinuierliches Ansteigen der „emotionalen Erschöpfung“ festgehalten werden. Als Erklärungsmuster bietet sich hier folgende Überlegung an. Der Schulalltag an Schulen für körperbehinderte Kinder wird neben dem Unterrichtsgeschehen auch durch zahlreiche Hebe- und Tragevorgänge bestimmt, die im Rahmen von Pflegeaktivitäten im Umgang mit Kindern mit Körperbehinderung notwendig sind. Lehrer an Schulen für körperbehinderte Kinder sind im Rahmen ihres Berufslebens permanenten physischen Belastungen ausgesetzt. Möglicherweise führen diese physischen Belastungen über ein gesamtes Berufsleben hinweg zu einer kontinuierlichen Erhöhung der emotionalen Erschöpfung. Ein schwacher Zusammenhang besteht dahingehend, dass Lehrer in Vollzeitpositionen auf Grund ihrer höheren zeitlichen Belastung stärker emotional erschöpft sind als Lehrer in Teilzeitpositionen. Insgesamt wird biographischen und berufsbiographischen Merkmalen eher eine schwache Einflussnahme auf das Entstehen von Burnout zugeschrieben. Situative Arbeits- und Organisationsbedingungen sind dagegen sehr ernsthaft einflussnehmend. Eine aktuelle Dissertation von KÖRNER (2003) trägt für den Regelschullehrerbereich bedeutsame Ergebnisse zusammen.

1. Probleme im Schulalltag: Probleme mit der Schülerdisziplin sowie Probleme bezüglich der oft als „zermürend“ empfundenen Verwaltungs- und Organisationsbereiche werden als förderlich auf die Burnout-Entwicklung angenommen (TERHART 1986).
2. Soziale Unterstützung: Fehlende soziale Unterstützung, vor allem die fachlich-sachliche Unterstützung durch die Schulleitung und durch das Kollegium bewirkt insbesondere eine reduzierte berufliche Leistungsfähigkeit (RUDOW 1994).



## **Perspektivwechsel der Forschung: Stressbewältigungs- und Gleichgewichtstheorien**

Die Forschungspraxis mit Hilfe des MBI große Populationen zu untersuchen und vornehmlich Querschnittsstudien durchzuführen, gerät zunehmend in die Kritik (RÖSING 2003). Dies führte zur weiteren Entwicklung burnoutspezifischer Fragestellungen. Eine der wichtigsten Forschungsrichtungen untersucht die Stressbewältigung. Theoretischer Hintergrund sind größtenteils das bereits erwähnte transaktionale Stressmodell nach LAZARUS und das salutogenetische Modell von ANTONOVSKY, das gesundheitsschützende Wirkfaktoren ins Zentrum der Betrachtung rückt (vgl. BENDEL et al. 1999). Demnach gibt es verschiedene Gruppen von Stressoren, die sich negativ auf den Menschen auswirken und ihn beanspruchen. Mit Hilfe des AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) konnten SCHAARSCHMIDT und FISCHER (2001) vier Stressbewältigungsmuster klassifizieren. Neben den zwei gesundheitsförderlichen Mustern G (Gesundheit – aktive Bewältigung bei Fähigkeit zu Regeneration) und S (Schonung – geringes berufliches Engagement bei Konzentration auf das Privatleben) zeigten sich zwei risikoträchtige Bewältigungsstile: A (Verausgabung bei geringer Widerstandsfähigkeit) und B (Burnout – Resignationstendenz, geringe Widerstandskraft und negative Emotionen). Bei Untersuchungen an über 4.000 Lehrkräften aus verschiedenen Bundesländern zeigte sich, dass über 60 % der Befragten risikohafte Bewältigungsstile aufwiesen. Dabei betonen die Autoren den bedenklich hohen Anteil von B-Mustern. Bei einer genaueren Betrachtung der Ergebnisse wiesen weibliche Lehrkräfte im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen häufiger ein Risikomuster B und signifikant seltener das gesunde Bewältigungsmuster G auf. SCHMID (2003) untersuchte ebenfalls mit Hilfe des AVEM eine Lehrerpopulation an Schulen zur Erziehungshilfe und stellte fest, dass die Mehrzahl der

befragten Lehrer gesunde Bewältigungsprofile (72 %) aufwies. Mit 52 % aller Befragten zeigte sich das Muster S am häufigsten, mit 18 % war das Risikobewältigungsmuster B jedoch das zweithäufigste.

Neuere Burnout-Forschungen verfolgen neben der Stressbewältigung zwei weitere Ansätze (RÖSING 2003): Zum einen untersuchen sie im Rahmen der sog. Equity-Theorie (equity auf dt. = Gerechtigkeit, Billigkeit) die Rolle der vom Arbeitnehmer wahrgenommenen Ungleichgewichte im Geben und Nehmen im Verhältnis zu Arbeitgeber und Dienstleistungsempfänger (VAN DIERENDONCK et al. 1998). Nach diesem Verständnis ist vor allem die Depersonalisation ein Versuch, Ausgewogenheit in einer unbefriedigenden Situation herzustellen. Zum anderen wird die Rolle der Emotionen und der Emotionsarbeit, die in vielen helfenden Berufen geleistet wird, untersucht (ZAPF 2002). Dabei spielt die Überwindung der emotionalen Dissonanz zwischen tatsächlichen Gefühlen gegenüber Klienten und den vom Arbeitsfeld erwünschten Gefühlen anscheinend eine entscheidende Rolle.

### **Lösungswege: Prävention und Intervention**

Untersuchungen zum Thema berufliche Belastung und Burnout umfassen stets einen Teil zu Prävention und Intervention. Demgegenüber muss jedoch ein Mangel an systematischen Wirksamkeitsstudien der vorgeschlagenen Interventionen konstatiert werden, so dass sich bisher keine generellen Empfehlungen zur Burnout-Prävention und -Intervention ableiten lassen. Diesem Umstand wird allerdings zunehmend Rechnung getragen, indem systematische Längsschnitt-Interventionsstudien durchgeführt werden (vgl. RÖSING 2003).

Die Präventions- und Interventionsvorschläge können grundsätzlich nach ihrer Zielrichtung unterteilt werden: Zum einen sollen die Ar-

beitsbedingungen, zum anderen die Bewältigungsmöglichkeiten des Einzelnen verbessert werden (HEDDERICH 2004).

Vorschläge zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen enthalten oftmals die Installation einer regelmäßigen Supervision (BURISCH 2006, FENGLER 2001). BELARDI (2002) beschreibt Supervision als Weiterbildungs-, Beratungs- und Reflexionsverfahren, das sich speziell auf berufliche Zusammenhänge bezieht. Dies kann sich auf die Klientenebene, die Mitarbeiterebene oder auf die Organisationsebene konzentrieren. Mit Hilfe dieser Reflexion sollen Arbeit und Arbeitsbeziehungen verbessert werden. FENGLER (2001) beschreibt Supervision als eine Dienstleistung von Helfern für Helfer. Durch psychosoziale Beratung soll Entlastung, Klärung und Fortentwicklung der beruflichen Identität und Handlungskompetenz erreicht werden. Über Einzel- und Teamsupervision wird die Psychohygiene als Maßnahme der Gesundheitsprophylaxe ermöglicht. Im Supervisionsprozess werden anhand von Praxisfällen bewusste und unbewusste Konflikte in der Auseinandersetzung mit Klienten oder im Team aufgedeckt, bearbeitet und geklärt. Hierfür bieten sich eine Fülle verschiedener Techniken und Verfahren (z. B. systemisch, tiefenpsychologisch und verhaltenstherapeutisch) an.

Andere Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen zielen auf organisatorische Veränderungen, wie öffentliche Anerkennung für Teams, Jobrotation, höhere Autonomie und Mitbestimmung (FENGLER 2001). PINES et al. (2000) bestätigen in einer Studie den Einfluss von interner Struktur und die Rolle der Gruppe als Quelle von Anerkennung, Wertschätzung und Rückmeldung. Die Autoren unterstreichen die herausragende Rolle der sozialen Unterstützung, deren Quantität und Qualität mit den erhobenen Belastungen zusammenhängt. Wesentliche Elemente sozialer Unterstützung sind positiv eingeschätzte Beziehungen zu Kollegen, Vorgesetzten, Partnern, Familienmitgliedern und Freunden, auf die im

Bedarfsfall zurückgegriffen werden kann. FENGLER (2001) beschreibt soziale Unterstützung als emotionale, praktische und materielle Unterstützung sowie Hilfe beim Problemlösen. Darüber hinaus beinhaltet sie das Erleben von sozialer Integration und Beziehungssicherheit.

Auf der individuellen Ebene der Burnout-Prävention und -Behandlung ist zunächst festzustellen, dass es oftmals der Betroffene selbst ist, der sich die Diagnose „Burnout“ gibt und damit den ersten Schritt zur Veränderung seiner Situation geht. Tipps, um selbstständig die eigene Belastung zu minimieren, werden in diversen Ratgeber-Büchern publiziert (z. B. MÜLLER 1994, KOLITZUS 2004). Diese beschreiben vor allem Stressminderungs- und Entspannungstechniken für den Alltag und helfen bei der Besinnung auf die eigenen Bedürfnisse und dem Ausbalancieren zwischen beruflichen Anforderungen und privaten Verpflichtungen. Besteht weiterer Beratungs- und Unterstützungsbedarf, können gezielte Interventionsprogramme angefangen von einzelnen Seminaren und Workshops bis hin zum Klinikaufenthalt in Anspruch genommen werden. Nach HILLERT und MARWITZ (2006) setzen die meisten Interventionsprogramme auf die drei E's:

- Entlastung von Stressoren,
- Erholung durch Entspannung und Sport,
- Ernüchterung im Sinne einer Verabschiedung von extremen Perfektionsvorstellungen.

Dabei legen die Autoren eine prägnante Darstellung kurzfristiger und langfristiger Strategien vor:

<b>Kurzfristige Strategien</b>	
<i>Spontane Erleichterung</i>	- z. B. tief durchatmen, Kurzentspannung, sich ausstrecken
<i>Wahrnehmungslenkung</i>	- z. B. aus dem Fenster ins Grüne sehen, das Foto der Kinder auf dem Schreibtisch betrachten, ein Lied im Radio hören usw. (weg von dem Stressor, hin zu neutralen oder positiv besetzten Stimuli)
<i>Positive Selbstgespräche</i>	- z. B. „Das schaffe ich schon“, „So schnell gebe ich nicht auf“, „in der Ruhe liegt die Kraft“
<i>Abreaktion</i>	- z. B. auf den Tisch hauen, mit Schwung eine Treppe hinauflaufen
<b>Langfristige Strategien</b>	
<i>Entspannung</i>	- ein Entspannungsverfahren lernen (Autogenes Training, Progressive Muskelentspannung, Yoga, Meditationsverfahren), Fernsehen, Kochen
<i>Zufriedenheitserlebnisse</i>	- Hobbys (z. B. Musik spielen), Genussenerfahrungen (gutes Essen), Lesen
<i>Einstellungsänderungen</i>	- Perfektionismus reduzieren, überzogene idealistische Vorstellung hinterfragen, sich erlauben, Hilfe anzunehmen
<i>Soziale Fertigkeiten verbessern</i>	- z. B. VHS-Kurse besuchen, an Supervision teilnehmen, soziale Kompetenz verbessern
<i>Soziale Unterstützung</i>	- z. B. private und berufliche Kontakte pflegen, Hilfe suchen und annehmen, in einen Verein eintreten
<i>Problemlösungsfertigkeiten verbessern</i>	- z. B. Mittel-Ziel-Analysen durchführen und Problemlösungen generieren - z. B. Pufferzeiten einplanen, „Zeitfresser“ identifizieren und reduzieren, realistische Zeitpläne aufstellen

Abb. 3: Kurzfristige und langfristige Stressbewältigungsstrategien (HILLERT und MARWITZ 2006, 239)

Die Autoren empfehlen einen den Stressoren angepassten gezielten Einsatz dieser Strategien im Alltag. Gezielte Interventionen, den Einzelnen mit besseren Bewältigungsstrategien auszustatten, finden häufig in Form von Workshops oder Seminaren mit entsprechenden Themenschwerpunkten statt. Burnout-bezogene Workshops basieren auf zwei Säulen: Zum einen ist es das Ziel, arbeitsbezogene Probleme und ihre Bewältigungsmöglichkeiten bewusst zu machen. Zum anderen sollen die Methoden der Selbstbeobachtung, des Stressmanagements, der Entspannungsübungen, der kognitiven Verhaltenstherapie und der Suche nach Unterstützung das individuelle Stresserleben reduzieren.

Ein mehrteiliges Angebot führten VAN DIERENDONCK et al. (1998) mit einem fünfwöchigen Gruppenprogramm für Betreuer geistig behinderter Menschen auf der Grundlage der Equity-Theorie (vgl. RÖSING 2003, s. o.) durch. Hauptziel des Programms war die Reduktion des wahrgenommenen Ungleichgewichts zwischen den Anforderungen und Zielen von Pflege und der aktuellen Arbeitssituation. In einer Experimental- und zwei Kontrollgruppen wurden vor, sechs Monate nach und ein Jahr nach dem Programm Befragungen mittels Fragebögen durchgeführt. Darüber hinaus wurden die individuellen Abwesenheitsraten ein Jahr vor und nach dem Programm überwacht. Als Ergebnis halten die Autoren fest, dass Burnout, Abwesenheit und Gefühle der Benachteiligung im Vergleich zu den Kontrollgruppen sanken. Den stärksten Effekt erzielten Teilnehmer, die soziale Ressourcen zu ihrem Vorteil nutzen konnten. SCHAUFELI und ENZMANN (1998) stellen jeweils zwei eigene Projekte bzw. Workshops vor, in denen sie mit einer Kombination aus Entspannungsübungen, Stressmanagement, kognitiv-verhaltenstherapeutischen Techniken und der Entwicklung realistischer Ziele sowie dem Erlernen einer Haltung des „detached concerns“ (dt.= distanzierte Anteilnahme) Burnout verhindern bzw. vermindern wollen. Aller-

dings zeigte die Auswertung der Fragebögen, dass nur die Raten der emotionalen Erschöpfung abnahmen, während Depersonalisation und reduzierte Leistungsfähigkeit unverändert blieben. Dies ist nach Ansicht der Autoren ein Beleg dafür, dass viele Interventionsansätze nur auf individuelle Stressbewältigungsmöglichkeiten Einfluss nehmen und dementsprechend nur das Erschöpfungserleben verändern. Faktoren der Helfer-Klient-Beziehung, der Haltungen und des professionellen Selbstverständnisses sowie der eigenen beruflichen Fähigkeiten werden in den referierten Burnout-Workshops kaum bzw. gar nicht bearbeitet.

### **Heilpädagogische Haltung und Burnout**

Einen besonderen Beitrag zur Diskussion von Haltungen im heilpädagogischen Arbeitsfeld, vor allem bei Menschen mit geistiger Behinderung, legt HÄUSSLER (2000) vor. Seiner Meinung nach ist gerade die empirisch-analytische Behindertenpädagogik mit ihrer Fokussierung auf methodische Förderung durch ihren Machbarkeitsanspruch dazu prädestiniert, Überforderungssituationen zu provozieren und damit letztlich zu Burnout zu führen. Ungeachtet dessen räumt HÄUSSLER ein, dass die empirisch-analytische Behindertenpädagogik genauso wie die beiden anderen großen Strömungen der Heilpädagogik (geisteswissenschaftlich und materialistisch) ihren Einfluss als normative Ideologie weitgehend eingebüßt hat. Dennoch lassen sich die Auswirkungen der hohen Ansprüche an Methodenkompetenz und Förderungserfolg bis heute nachzeichnen. Unter den Prämissen der Postmoderne schlägt der Autor für heutige Heil- und Sonderpädagogen eine gezielte Haltung der Skepsis vor, die sich gerade auf die Machbarkeit und die Wirksamkeit von Methoden bezieht, um somit Überforderungen der Klienten und Pädagogen zu vermeiden. Skepsis gilt es auch gegenüber den Anforderungen der Klienten und den eigenen Anforderungen zu wahren. Den Begriff

der Haltung greifen ebenfalls PINES et al. (2000) auf: Sie empfehlen, sich selbst positive Bedingungen zu schaffen und mit einer Haltung der Neugier und der Anerkennung eigener Leistungen Sinn und Bedeutung in der eigenen Arbeit zu entdecken. Flow-Erlebnisse und Selbstverwirklichung können trotz widriger Umstände angestrebt werden. Hilfreich ist hierbei eine ausgewogene Haltung, die den eigenen Bedürfnissen so viel Beachtung zumisst, wie denen der Klienten.

### **Abschließende Bilanz: berufliche Belastung und Burnout im Lehrerberuf heute**

Das Thema der Belastung im Lehrerberuf erlebt derzeit eine mediale Hochkonjunktur (z. B. DIE ZEIT Nr. 51 vom 14.12.2006: „Die Ausgebrannten“). Offenbar trifft das Thema einen Nerv der Zeit. Während zunehmend eine gesellschaftliche Anerkennung der Schwierigkeiten und Belastungen im Lehrerberuf wahrzunehmen ist, steigen zugleich die Anforderungen an das, was Schule leisten soll. Oftmals finden diese Belastungen im „ausgebrannt-sein“ einen prägnanten Ausdruck. Dass sich der Begriff „Burnout“ trotz seiner hohen Popularität einer wissenschaftlich exakten Definition entzieht, wird von vielen Autoren konstatiert (z. B. BURISCH 2006, SCHMID 2003). So wurde er z. B. nicht als eigenständige Diagnose in das Krankheitsklassifikationssystem der WHO (ICD-10) aufgenommen, sondern ist „nur“ im Anhang aufgeführt. Es ist jedoch anzunehmen, dass gerade die Unschärfe des Begriffes zu seiner Verbreitung beigetragen hat. Betroffene Menschen können mit ihm vielfältige Phänomene beschreiben. Im Laufe der letzten Jahre hat sich der Begriff von der negativen Stigmatisierung psychischer Erkrankungen gelöst und eine positivere Konnotation erlangt. Die Diagnose Burnout erscheint vielen Menschen annehmbarer als das Eingeständnis, an einer Depression zu leiden. Der Burnout-Begriff



ermöglicht die Beschreibung der negativen Seiten des Lehrerberufs, ohne den einzelnen Lehrer ursächlich verantwortlich zu machen.

Gegenwärtig sprechen viele Anzeichen für ein stetiges Interesse an der Entwicklung der Schule. Es bleibt zu vermuten, dass Schulgestaltung und Lehrergesundheit auch zukünftig Teil des gesamtgesellschaftlichen Diskurses sein werden. Doch nicht nur auf der gesellschaftlichen Ebene sollte Belastung und Burnout im Lehrerberuf thematisiert werden, jeder einzelne Lehrer ist gefragt, sich um seine Gesundheit und die seiner Kolleginnen und Kollegen zu sorgen.

*„Wenn die Menschen über angemessene Methoden zur Stressbewältigung verfügen, macht das Erlebnis sie oft stärker, weiser und einsichtsvoller, als sie waren und vielleicht geblieben wären.“* (PINES et al. 2000, 192)

## Literatur

- ANSTÖTZ, C.: Wie „ausgebrannt“ sind Geistigbehindertenpädagogen wirklich? Eine empirische Studie zum Thema Burnout. Behindertenpädagogik 26 (1987) 49-58
- BARTH, A. R.: Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung. Göttingen<sup>2</sup> 1997
- BELARDI, N.: Supervision: Grundlagen, Techniken, Perspektiven. München 2002
- BENGEL, J., STRITTMATTER, R., WILLMANN, H.: Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese. Diskussionsstand und Stellenwert. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung Bd. 6. Köln<sup>4</sup> 1999
- BURISCH, M.: Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin<sup>3</sup> 2006
- CHERNISS, C.: Staff Burnout: Job stress in human services. London 1980
- FENGLER, J.: Helfen macht müde. Zur Analyse und Bewältigung von Burnout und beruflicher Deformation. Stuttgart<sup>6</sup> 2001
- FREUDENBERGER, H. J. .: Staff-Burn-Out. In: Journal of social issues 30 (1974) 159-165

- FREUDENBERGER, H. J., RICHELSON, G.: Burn-Out. The high cost of high achievement. Garden City 1980
- GERSTER, P., NÜRNBERGER, C.: Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten. Berlin 2001
- HÄUSSLER, M.: Skepsis als heilpädagogische Haltung. Reflexionen zur Berufsethik der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn 2000
- HEDDERICH, I.: Burnout bei Sonderschullehrern und Sonderschullehrerinnen. Berlin 1997
- HEDDERICH, I.: Berufliche Belastungssituationen: Erkennen und begegnen. In: Sonderpädagogischer Kongress 2004: Grenzen überwinden - Erfahrungen austauschen, 115-124
- HILLERT, A., MARWITZ, M.: Die Burnout-Epidemie oder Brennt die Leistungsgesellschaft aus? München 2006
- KLEIBER, D., ENZMANN, D.: Burnout. Eine internationale Bibliographie. Göttingen 1990
- KOLITZUS, H.: Das Anti-Burnout-Erfolgsprogramm. Gesundheit, Glück und Glaube. München<sup>3</sup> 2004
- KÖRNER, S. C.: Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Berlin 2003
- LAZARUS, R.S., LAUNIER, R.: Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: LECHNER, F., REITER, W., RIESENFELDE, A., MITSCHKA, R., FISCHER, A., SCHAARSCHMIDT, U.: Das Befinden von Lehrerinnen und Lehrern an österreichischen Schulen. Eine empirische Untersuchung zum physischen und psychischen Zustandsbild. Innsbruck 1995
- MASLACH, C., JACKSON, S. E.: Patterns of burnout among a national sample of public contact workers. In: Journal of health and human resources of administration 7 (1984) 189-212
- MASLACH, C., JACKSON, S. E.: Maslach Burnout Inventory. Palo alto<sup>2</sup> 1986
- MÜLLER, E. H.: Ausgebrannt – Wege aus der Burnout-Krise. Freiburg 1993
- PINES, A. M., ARONSON, E., KAFRY, D.: Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung. Stuttgart<sup>9</sup> 2000
- ROOK, M.: Theorie und Empirie in der Burnout-Forschung. Eine wissenschaftstheoretische und inhaltliche Standortbestimmung. Hamburg 1998
- RÖSING, I.: Ist die Burnout-Forschung ausgebrannt. Analyse und Kritik der internationalen Burnout-Forschung. Heidelberg 2003
- RUDOW, B.: Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychohygiene der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern 1994
- SCHAARSCHMIDT, U., FISCHER, A. W.: Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsmerkmale in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen 2001

- SCHAUFELI, W., ENZMANN, D.: The burnout companion to study & practice. A critical analysis. London 1998
- SCHMID, A. C.: Stress, Burnout und Coping. Eine empirische Studie an Schulen für Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn 2003
- SCHMIDBAUER, W.: Hilfloose Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Hamburg 1990
- STRABMEIER, W.: Berufsbelastung und Arbeitszufriedenheit – wie kann ich beides verbinden? In: Die Sonderschule 40 (1995) 287-294
- TERHART, E.: Unterrichten als Beruf. Köln 1986
- VAN DIERENDONCK, D., SCHAUFELI, W. B., BUUNK, B. P.: The evaluation of an individual burnout intervention program: The role of inequity and social support. In: Journal of applied psychology 83/3 (1998), 392-407
- ZAPF, D.: Emotion work and psychological well-being. A review of literature and some conceptual considerations. In: Human Resource Management Review 12 (2002), 237-268

### **Über die Autoren:**

#### **Ingeborg Hedderich**

Inhaberin des Lehrstuhls für Körperbehindertenpädagogik an der Universität Leipzig, ist bekannt durch zahlreiche Veröffentlichungen und Vorträge auf dem Gebiet der Förderpädagogik. Sie war mehrere Jahre im Schuldienst tätig und ist sehr engagiert in der Fort- und Weiterbildung von HeilpädagogInnen und LehrerInnen für Förderpädagogik.

### **Kontakt:**

Prof. Dr. paed. Ingeborg Hedderich  
Universität Leipzig  
Erziehungswissenschaftliche Fakultät  
Lehrstuhl Körperbehindertenpädagogik  
Marschner Straße 29  
04109 Leipzig  
Skr. 0341 97-31 550  
Telefax 0341 97-31 558  
[hedderi@rz.uni-leipzig.de](mailto:hedderi@rz.uni-leipzig.de)  
[www.uni-leipzig.de/~kbpaed](http://www.uni-leipzig.de/~kbpaed)

**André Hecker**

Diplom-Heilpädagoge (FH), ist tätig als wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Körperbehindertenpädagogik an der Universität Leipzig und als Mitarbeiter in einem Wohnverbund für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung. Darüber hinaus promoviert er an der Universität zu Köln.

**Kontakt:**

André Hecker  
Universität Leipzig  
Erziehungswissenschaftliche Fakultät  
Lehrstuhl Körperbehindertenpädagogik  
Marschner Straße 29  
04109 Leipzig  
Skr.: 0341 97-31 550  
[andre.hecker@uni-leipzig.de](mailto:andre.hecker@uni-leipzig.de)

Zu zitieren als:

HEDDERICH, Ingeborg; HECKER, André: Berufliche Belastung und Burnout im heilpädagogischen Arbeitsfeld: Begriff, Forschungslage und Perspektiven. In: Heilpädagogik online 04/07, 38-59  
[http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik\\_online\\_0407.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik_online_0407.pdf),  
Stand: 25.09.2007

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Marius Metzger, Karin Steiger & Wilfried Schley

## **Interventionen bei Lernschwierigkeiten: Wirksames Handeln bei Lernschwierig- keiten von Kindern und Jugendlichen**

**Das Ziel der Studie war es, wirksame Interventionen bei Lernschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen zu ermitteln. Auf der Grundlage von 93 Einzelfallstudien über abgeschlossene Lerntherapien wurden 20 Einzelfallstudien ausgewählt und untersucht. Die Interventionen wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse herausgearbeitet und zu Kategorien zusammengefasst. Anschließend wurde eine Frequenzanalyse durchgeführt, um eine quantitativ begründete Bewertung der Kategorien vornehmen zu können. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Interventionen der lerntherapeutischen Praxis eine wirksame Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten ermöglichen. Insbesondere die Kombination von unspezifischen und spezifischen Interventionen auf der Grundlage einer vertrauensvollen Beziehung verspricht nachhaltige Wirkungen.**

***Schlüsselwörter:* Lernschwierigkeiten, Interventionen, Lerntherapie**

**The intention of the survey was to identify effective interventions for learning difficulties of children and adolescents. From 93 case studies of completed learning therapies 20 were selected and examined. Interventions were developed by the use of the qualitative content analysis and were classified into categories. Subsequently, a frequency analysis was carried out to conduct a quantitatively justified evaluation of the categories. The results of the study show that the interventions of the learning therapy practice make it possible to support children and adolescents with learning difficulties effectively. In particular, the combination of non-specific and specific interventions on the basis of a trusting relationship promises lasting effects.**

***keywords:* learning difficulties, interventions, learning therapy**

## **1. Einleitung**

Lernschwierigkeiten erfordern aufgrund langfristig negativer Folgen für die Betroffenen und deren Umfeld ein wirksames Handeln. Ein aussichtsreicher Handlungsansatz stellt die so genannte Lerntherapie dar (METZGER 2002). Die Lerntherapie ist weder Heilpädagogik noch Psychotherapie, sondern versteht sich als alternativer, dritter Weg in der Behandlung von Lernschwierigkeiten. Es geht ihr nicht nur um eine Verbesserung des Lernens, sondern vielmehr auch um die Nutzung von Lernprozessen für die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden und umgekehrt. Es wird also nicht prioritär gefragt, wie das Lernen im Lernenden bewirkt werden kann, sondern auch „was das Lernen im Lernenden bewirkt“ (METZGER 2002, 13). Dieser persönlichkeitsorientierte Ansatz erscheint insbesondere deswegen aussichtsreich, da die Lernenden auch als Träger jeglicher Lernprozesse betrachtet werden können.

Das lerntherapeutische Handeln umfasst sowohl einfache Interventionen zur Verbesserung des Lernens durch entsprechende Techniken und Strategien als auch komplexe Interventionen zur Bearbeitung der intrapsychischen und interpsychischen Lerndynamik. Der Erschließung von personalen und sozialen Ressourcen wird dabei genauso großes Gewicht beigemessen, wie der Auseinandersetzung mit erschwerten Lernverhältnissen. Obwohl die Lerntherapie grundsätzlich als eklektizistischer Ansatz charakterisiert werden kann, bleibt das lerntherapeutische Handeln immer der Persönlichkeit des Lernenden verpflichtet. Im Handlungsmodell der Lerntherapie (METZGER 2003) wird die Persönlichkeit des Lernenden dabei zu jeder Zeit beachtet. Selbst bei der Verbesserung des Lernens durch entsprechende Techniken und Strategien steht nie nur der kurzfristige Lernerfolg im Zentrum, sondern immer auch die Entwicklung der eigenen Kräfte und Möglichkeiten. Es werden vier Haupt-Aspekte der Situation des Lernenden beachtet:

- (1) Die operative Aktivität
- (2) Die Persönlichkeit in der operativen Aktivität
- (3) Die Persönlichkeit in ihrer intrapsychischen Dynamik
- (4) Die Persönlichkeit in ihrer interpsychischen Dynamik.

Auf der *operativen Stufe* organisiert sich das lerntherapeutische Handeln lern- respektive handlungstechnisch: Im Vordergrund steht die Förderung der Fähigkeit im Umgang mit Lerntechnik und Lernorganisation. Anlass zu dieser Förderung sind Lernschwierigkeiten, welche aufgrund unglücklicher Lehr- und Lernsituationen entstanden sind und deren Ursachen weder intra- noch interpsychisch begründet sind. Die Notwendigkeit zur Beachtung der *Persönlichkeit in der operativen Aktivität* ergibt sich aus der Einsicht, wonach in jedem Lernvorgang die Persönlichkeit des Lernenden enthalten und beteiligt ist. Im lerntherapeutischen Handeln wird daher die Person in ihrer konkreten Lernaktivität beobachtet, wobei besonders auf ihre Gefühle, Verarbeitungsweisen, Reaktionsmuster und Abwehrmechanismen geachtet wird. Im Vordergrund steht die Verbesserung der Selbst- und Handlungskompetenz mittels einer erhöhten Selbstwahrnehmung der Lernenden. Lernschwierigkeiten, welche der *intrapsychischen Dynamik* der Person entspringen, sind rein lerntechnischen Bemühungen nicht mehr zugänglich. In der Person begründete Schwierigkeiten wie Ängste, Autoaggressionen, Insuffizienzgefühle u.ä. müssen therapeutisch angegangen und aufbereitet werden. Ein solches Vorgehen ist überall da angezeigt, wo die Schwierigkeiten nicht im unmittelbaren Umgang mit der Lernmaterie begründet sind, sondern eben in der Person selbst vermutet werden müssen. Die Lernenden und deren Lernmöglichkeiten sollten darüber hinaus stets auch auf dem Hintergrund ihres öffentlichen wie privaten Beziehungsnetzes verstanden werden. Die Be-

achtung der *interpsychischen Dynamik* sozialer Systeme sowie deren Rollen, Funktionen und Delegationen ist entscheidend, da diese häufig wechselseitig und unbewusst hindernde Lernsituationen aufrecht erhalten können. Die Entwicklung einer sensitiven Interpersonalität ist für das lerntherapeutische Handeln daher zentral. Aufgrund der individuellen Ausrichtung und des eklektizistischen Ansatzes können in der Lerntherapie unterschiedliche Interventionen zum Einsatz kommen. Es stellt sich dabei die Frage, welche dieser Interventionen von den Lerntherapeutinnen und Lerntherapeuten als besonders wirksam eingeschätzt werden. Um diese Frage zu klären und damit einen Beitrag zur Suche nach wirksamen Interventionsmöglichkeiten bei Lernschwierigkeiten zu leisten, sind solche Interventionen anhand einer Sekundäranalyse von lerntherapeutischen Einzelfallstudien herausgearbeitet worden. Einschränkend gilt es zu bedenken, dass eine so angelegte Untersuchung vor allem die Sicht der Lerntherapeutinnen und Lerntherapeuten wiedergeben und somit die Sicht der betroffenen Lernenden zu wenig berücksichtigt werden kann.

## **2. Methode**

Die Datengrundlage der Sekundäranalyse bildeten Einzelfallstudien von abgeschlossenen Lerntherapien bei Kindern und Jugendlichen. Es wurde somit auf bereits aufbereitete Daten zurückgegriffen, wie dies für die Sekundäranalyse charakteristisch ist. Zur Analyse dieser Daten erschien der qualitative Forschungsansatz vor allem deswegen angemessen, da die Einzelfallstudien ein Vorgehen einforderten, welches der Ganzheit und Komplexität der einzelnen „Fälle“ gerecht wird.

Zur systematischen Bearbeitung des Textmaterials ist die qualitative Inhaltsanalyse (MAYRING 2003) verwendet worden. Ziel der Analyse war es, das Material so zu reduzieren, dass ein Kategorien-



system der lerntherapeutischen Interventionen gebildet werden konnte. Dieses Kategoriensystem sollte ein überschaubares Korpus schaffen, welches immer noch ein Abbild des Grundmaterials darstellt.

## **2.1 Stichprobe**

Für die Sekundäranalyse standen 93 lerntherapeutische Einzelfallstudien als Datengrundlage zur Verfügung. Diese Einzelfallstudien sind uns von gesamtschweizerisch tätigen Lerntherapeutinnen und Lerntherapeuten zur Verfügung gestellt worden, welche am Institut für Lerntherapie in Schaffhausen ausgebildet worden sind. Die Einzelfallstudien sind im Rahmen des regulären Diplomierungsverfahren in den Jahren 1995-2005 erstellt worden. Die Einzelfallstudien wurden nach einem verbindlichen Leitfaden verfasst und sind damit untereinander vergleichbar. Sie umfassen jeweils einen diagnostischen und einen therapeutischen Teil sowie einen Kontrollteil einer abgeschlossenen Lerntherapie.

Von diesen 93 Einzelfallstudien sind insgesamt 20 ausgewählt und bearbeitet worden. Vorrangig sind jene Einzelfallstudien ausgewählt worden, welche die größte Zahl an unterschiedlichen Interventionen aufwiesen. Nach der Untersuchung von zwanzig Einzelfallstudien trat eine Sättigung ein, weswegen keine weiteren Einzelfallstudien mehr hinzugenommen wurden. Eine solche Sättigung tritt dann auf, wenn „keine weiteren Aussagen oder Fälle gefunden werden, durch die die Eigenschaften der untersuchten Kategorie beeinflusst werden“ (LAMNEK 2005, 189).

Aufgrund der begründeten Vorannahme, wonach Interventionen bei Lernschwierigkeiten altersbedingt unterschiedlich ausfallen, wurden zwei Gruppen gebildet: Kinder (6 bis 11 Jahre) und Jugendliche respektive junge Erwachsene (12 bis 22 Jahre). Aus beiden Alters-

gruppen wurden jeweils zehn Einzelfallstudien ausgewählt und bearbeitet.

## **2.2 Untersuchung**

Bei den ersten zehn Einzelfallstudien wurde in einem ersten Durchgang das Material reduziert und Kategorien gebildet. Das Abstraktionsniveau bildete allgemeine, aber fallspezifische Nennungen von Interventionen. Jede Beschreibung oder Bewertung einer Intervention stellte eine Kodiereinheit dar. Anschließend wurde in einem zweiten Reduktionsdurchgang das Kategoriensystem überprüft und ergänzt. Das Abstraktionsniveau des zweiten Durchgangs war dabei weiter gefasst als im ersten. Über die fallspezifischen Aussagen hinaus, sollten hier fallübergreifende Aussagen möglich gemacht werden. Es ging also darum, zu allgemeinen Aussagen über die Interventionen zu gelangen. Das so entstandene, fallübergreifende Kategoriensystem wurde anhand von zehn zusätzlichen Fällen in einem weiteren Durchgang überprüft und ergänzt. Das Abstraktionsniveau blieb dabei dasselbe wie beim zweiten Reduktionsgang der ersten zehn Einzelfallstudien.

Im Anschluss an die Inhaltsanalyse wurde eine Frequenzanalyse durchgeführt. MAYRING (2003, 13) sieht die Aufgabe der Frequenzanalyse darin begründet, „bestimmte Elemente des Materials auszuzählen und in ihrer Häufigkeit mit dem Auftreten anderer Elemente zu vergleichen.“ Sie ermöglichte somit quantifizierbare Aussagen, wodurch die Interventionen bezüglich ihrer Häufigkeit gewertet werden konnten. Darüber hinaus hat sich die Frequenzanalyse auch als Überprüfungsinstrument für das Kategoriensystem bewährt, da hier nochmals alle Fälle durchgegangen werden mussten.

### **3. Ergebnisse**

Die herausgearbeiteten Interventionen ließen sich bezüglich ihrer spezifischen und unspezifischen Ausrichtung voneinander trennen. Diese Aufteilung lehnt an die Unterscheidung zwischen spezifischen und unspezifischen Lernschwierigkeiten an (STEINHAUSEN 2002). Die unspezifischen Interventionen richten sich an die Lernenden, während bei spezifischen Interventionen das Lernen im Vordergrund steht. Der Aufbau einer tragfähigen Beziehung stellte allerdings die Grundbedingung dafür dar, dass die unspezifischen und spezifischen Interventionen überhaupt eingesetzt werden konnten und nicht von vornherein als unerwünscht abgelehnt werden mussten.

#### **3.1 Ergebnisse I: Spezifische Interventionen**

Bei den spezifischen Interventionen wurde eine Verbesserung eindeutig umschriebener Lernschwierigkeiten wie die Lese-Rechtschreibstörung oder die Rechenstörung angestrebt. Darüber hinaus ließen sich auch Verbesserungen in eingrenzbaeren Problembereichen wie beispielsweise Aufmerksamkeit und Konzentration, Informationsverarbeitung oder Gedächtnis erzielen. Die Interventionsmöglichkeiten waren hier vielseitig und orientierten sich an der individuellen Problematik. Mit solchen spezifischen Interventionen konnten beispielsweise die Integration des Rechnens in den Alltag, Zeichnen und Ertasten von geometrischen Figuren oder ein spielerischer Umgang mit Buchstaben gemeint sein. Diese Interventionen waren also insofern spezifisch, als dass sie auf eine eindeutig umschriebene Schwierigkeit ausgerichtet waren. Lag eine entsprechende Problematik vor, ließen sich in der Regel Erfolge relativ stabil nachweisen. Die Stärke solcher Interventionen besteht generell darin, dass die eingesetzten Techniken und Übungsprogramme ge-

nau geplant, durchgeführt und überprüft werden können (LAUTH, GRÜNKE & BRUNSTEIN 2004; LANGENFELDT 2003).

### **3.2 Ergebnisse II: Unspezifische Interventionen**

Die unspezifischen Interventionen wurden durch Stärkung des Selbstwertgefühls, Verbesserung der emotionalen Ausdrucksfähigkeit sowie Förderung von Metakognition charakterisiert.

*Stärkung des Selbstwertgefühls:* Die Stärkung des Selbstwertgefühls nimmt sowohl bei den Kindern als auch bei den Jugendlichen einen großen Stellenwert ein. In der Regel geht nämlich vom Lernen eine direkte Selbstwertbedrohung aus, weswegen das Lernen abgelehnt werden muss. Obwohl eine Änderung des negativen Selbstbildes durch Lernerfolge möglich wäre, können Lernende solche Erfolgserlebnisse aufgrund einer misserfolgsorientierten Motivationslage nicht auf sich selbst beziehen. Aus diesem Grund ist mit BETZ und BREUNINGER (1998, 51) davon auszugehen, dass Versuche, „die allein die schulischen Leistungen (durch Drill) anvisieren, unwirksam“ sind.

Eine Stärkung des Selbstwertgefühls konnte vor allem über entwicklungsförderliche Beziehungen zu Anderen erreicht werden. Hier lernten sich die Kinder und Jugendlichen als wertvolle Menschen kennen und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln, die vermehrt auch in positiven Lernerfahrungen mündeten. Die Lernenden erfuhren sich dabei als Träger eigenen Wertes, was durch die Aktivierung von personalen und sozialen Ressourcen möglich und erfahrbar wurde. Ein solches ressourcenorientiertes Arbeiten wurde in den Einzelfallstudien als besonders wichtig eingeschätzt.

*Verbesserung der emotionalen Ausdrucksfähigkeit:* Die Verbesserung der emotionalen Ausdrucksfähigkeit war sowohl bei den Kin-

dern als auch bei den Jugendlichen bedeutsam. Insbesondere die Artikulation lernbezogener Befindlichkeit war von entscheidender Relevanz für den lerntherapeutischen Prozess. Dieser Befund erscheint insbesondere dann plausibel, wenn eine enge Verknüpfung von Emotion und Kognition angenommen wird (KATZENBACH 2004).

Zur Verbesserung der emotionalen Ausdrucksfähigkeit haben sich bei den Kindern stellvertretende Kommunikationsformen wie beispielsweise das Reden durch Stofftiere und bei Jugendlichen Gespräche über Gefühle bewährt. Bei beiden Gruppen sind aber auch altersgerechte Spiele und kreativ ausgestaltbare Medien zum Einsatz gekommen.

*Förderung von Metakognition:* Die Förderung von Metakognition war hauptsächlich bei der lerntherapeutischen Arbeit mit Jugendlichen von Bedeutung. Dieser Befund ist auf dem Hintergrund einer sich vor allem im jugendlichen Alter entwickelnden Reflexionsfähigkeit des Lernens zu verstehen (ARTELT 2000). Es ist anzunehmen, dass insbesondere die Erfahrung einer Distanzierung vom aversiv erlebten Lernen die Grundlage dafür schafft, erschwerende Lernbedingungen als kontrollier- und bewältigbar zu erkennen.

Mit Metakognition ist das Wissen darüber gemeint, wann eine Strategie erfolgreich angewandt werden kann und wie die Strategie durchgeführt respektive beobachtet und reguliert wird (BÜTTNER 2004). In den Lerntherapien hat sich zur Förderung von Metakognition beispielsweise die Verwendung eines Lerntagebuchs als Möglichkeit bewährt, die Wahrnehmung des eigenen Lernens festzuhalten und damit der Reflexion zugänglich zu machen.

### **3.3 Ergebnisse III: Beziehung**

Die vertrauensvolle Beziehung zwischen Klientin respektive Klient und Lerntherapeutin respektive Lerntherapeut wurde von den Lerntherapeutinnen und Lerntherapeuten eindeutig als wichtigster Wirkfaktor eingeschätzt. Die Beziehung ist somit die entscheidende Grundbedingung, auf deren Basis erfolgsversprechende Interventionen überhaupt erst eingeleitet werden können. Insbesondere der sichere Rahmen, der die Lerntherapie vermittelt, erschien bedeutsam. Diese Sicherheit ermöglicht es, verunsichernde Lernerlebnisse zu bearbeiten und zu bewältigen.

Der Arbeit an der Beziehung kam somit zentrale Bedeutung zu, die zeitweilig auch didaktische Bemühungen in den Hintergrund rückte. Diese Beziehungsarbeit ließ sich durch die Therapeutenvariablen Authentizität, Wertschätzung und Empathie (ROGERS 2005) am besten realisieren. Darüber hinaus erwies es sich als wichtig, dass sowohl die Therapeutin respektive der Therapeut als auch das Setting Sicherheit und Geborgenheit vermittelten (KATZ BERNSTEIN 1996). Ein solcher, sicherer Ort wurde im engeren Sinn jedoch auch symbolisch realisiert, damit die Lernenden jederzeit dahin zurückkehren konnten, wenn sie Sicherheit und Geborgenheit benötigten.

Die Arbeit an der Beziehung wurde nach Möglichkeit auch auf das Umfeld ausgedehnt. Insbesondere der Einbezug von Eltern, Lehrpersonen und weiteren Bezugspersonen hat sich als sinnvoll und notwendig erwiesen. In Bezug auf die Kinder und die Jugendlichen ist hier allerdings eine Differenzierung nötig. Bei Kindern war die regelmäßige Unterstützung und Beratung der Eltern als auch der Lehrpersonen sinnvoll. Bei den Jugendlichen konnte dagegen der Einbezug der Eltern und Lehrpersonen kontraindiziert sein, wenn die Entwicklung eigener Autonomie im Vordergrund stand.

#### **4. Diskussion**

Für die Praxis kann gefolgert werden, dass spezifische Interventionen und unspezifische Interventionen kombiniert werden sollen, um den verschiedenen Ebenen von Lernschwierigkeiten Rechnung zu tragen. Die unspezifischen Interventionen zielen dabei vorrangig auf Persönlichkeits- und Entwicklungsprozesse der Lernenden, während bei spezifischen Interventionen die Gestaltung des Lernprozesses im Vordergrund steht.

Kritisch gilt es zu bedenken, dass bei spezifischen Interventionen die moderierenden, psychischen Schwierigkeiten vielfach zu wenig beachtet werden. In der Regel wird nämlich davon ausgegangen, dass bei spezifischen Lernschwierigkeiten „neuropsychologische Funktionsstörungen im Entwicklungsprozess und nicht etwa psychische Störungen wie z. B. emotionale Störungen als primäre Ursachen bedeutsam sind“ (STEINHAUSEN 2002, 117). Dem muss entgegengehalten werden, dass Lernschwierigkeiten auch Ausdruck einer „seelischen Ungeordnetheit“ (HERZKA 1991, 115) aufgrund einer gestörten psychischen Ordnungsfähigkeit sein können. Allerdings weist STEINHAUSEN (2002, 119) zu Recht darauf hin, dass solche Erklärungsversuche begründen müssten „warum hochgradig spezifische Defizite in isolierten Bereichen und nicht etwa die klinisch geläufigen allgemeinen Entwicklungsverzögerungen resultieren“.

In Anbetracht der teils großen psychischen Not der Lernenden erscheint es dennoch gerechtfertigt, dass deren Anliegen entsprechende Aufmerksamkeit zukommen sollte. Die Erfahrungen aus den Lerntherapien zeigen, dass ein Offenbleiben für die psychischen Bedürfnisse der Lernenden auch bei spezifischen Interventionen für den Therapieerfolg entscheidend sein kann – aber nicht sein muss. Eine erwünschte Bearbeitung von hindernden Zuständen kann befreiend wirken. Ein ungebetenes Eindringen in die Innenwelt der

Lernenden wird dagegen von diesen abgelehnt. Die Lernenden müssen selbst darüber bestimmen können, wann deren Innerstes Thema sein darf und wann nicht.

Abschließend kann davon ausgegangen werden, dass die herausgearbeiteten Interventionen der lerntherapeutischen Praxis eine wirksame Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten ermöglichen. Insbesondere die Kombination von unspezifischen und spezifischen Interventionen auf der Grundlage einer vertrauensvollen Beziehung hat sich bewährt und verspricht nachhaltige Wirkungen.

## Literatur

- ARTELT, C.: Wie prädikativ sind retrospektive Selbstberichte über den Gebrauch von Lernstrategien für strategisches Lernen? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 14/2000, 72 - 84
- BETZ, D. & BREUNINGER H.: Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm (5. Aufl.). Weinheim 1998
- BÜTTNER, G.: Lernen und Lernschwierigkeiten aus pädagogisch-psychologischer Perspektive. Zur Bedeutung von Vorwissen, Metakognition und strategischen Kompetenzen. In: F. DAMMASCH & D. KATZENBACH (Hrsg.): Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Zum besseren Verstehen von Schülern, Eltern und Schule. Frankfurt a. M. 2004, 55 - 81
- HERZKA, H. S.: Kinderpsychopathologie. Ein Lehrgang (3. Aufl.). Basel 1991
- KATZ BERNSTEIN, N.: Das Konzept des „Safe Place“ – ein Beitrag zur Praxeologie Integrativer Kinderpsychotherapie. In: B. METZMACHER, H. PETZOLD & H. ZAEPFEL (Hrsg.): Praxis der Integrativen Kinderpsychotherapie. Paderborn 1996, 111 - 141
- KATZENBACH, D.: Wenn das Lernen zu riskant wird. Anmerkungen zu den emotionalen Grundlagen des Lernens. In: F. DAMMASCH & D. KATZENBACH (Hrsg.): Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Zum besseren Verstehen von Schülern, Eltern und Schule. Frankfurt a. M. 2004, 83 - 104
- LANGENFELDT, H.-P. (Hrsg.): Trainingsprogramme zur schulischen Förderung. Kompendium für die Praxis. Weinheim 2003
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung (4. Aufl.). Weinheim 2005



- LAUTH, G. W., GRÜNKE, M. & BRUNSTEIN, J. C. (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen 2004
- MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (8. Aufl.). Weinheim 2003
- METZGER, A.: Lerntherapie. In: A. METZGER (Hrsg.): Lerntherapie. Wege aus der Lernblockade – Ein Konzept (2. Aufl.). Bern 2002, 11 - 42
- METZGER, A.: Das Vierstufenmodell. Das Handlungskonzept der Lerntherapie. In: SUTTER, R. (Hrsg.): Lerntherapie in der Praxis. Bern 2003, 14 - 20
- ROGERS, C. R.: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-centred therapy (17. Aufl.). Frankfurt a. M. 2005
- STEINHAUSEN, H.-C.: Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie (5. Aufl.). München 2002

## **Über die Autoren:**

### **Marius Metzger**

Dr. phil, Studium der Psychologie, Psychopathologie und Sonderpädagogik an der Universität Zürich und Weiterbildung zum Erwachsenenbildner. Hauptamtlicher Dozent an der Fachhochschule für Soziale Arbeit in Luzern. Lehr- und Forschungstätigkeit an Universität, Fachhochschule und höherer Fachhochschule. Begleitung und Beratung von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten.

### **Kontakt:**

Dr. Marius Metzger  
Hochschule für Soziale Arbeit Luzern  
Werftstrasse 1  
Postfach 3252  
CH-6002 Luzern  
E-Mail: [marius.metzger@hsa.fhz.ch](mailto:marius.metzger@hsa.fhz.ch)

### **Karin Steiger**

Lic. phil., Studium der Sonderpädagogik, Pädagogik und Kriminologie an der Universität Zürich. Sozialpädagogische Begleitung von Menschen mit einer geistigen Behinderung.

### **Kontakt:**

Karin Steiger  
Breiteweg 15  
CH-4133 Pratteln  
E-Mail: [karinsteiger@access.unizh.ch](mailto:karinsteiger@access.unizh.ch)

**Wilfried Schley**

Emerit. Prof. Dr. phil., Studium der Sonderpädagogik und Psychologie mit Weiterbildung zum klinischen Psychologen, Supervisor und systemischen Berater. Emeritierter Professor für Sonderpädagogik des Studienbereichs „Förderung, Beratung und Therapie bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung“ an der Universität Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Leadership, Organisationsentwicklung, Konfliktmanagement, Begleitung von pädagogischen Innovationen, Evaluation von neuen Handlungskonzepten, Entwicklung und Implementierung von integrativen Konzepten.

**Kontakt:**

Emerit. Prof. Dr. Wilfried Schley  
Universität Zürich  
Institut für Sonderpädagogik  
Hirschengraben 48  
CH-8001 Zürich  
E-Mail: [schley@isp.uzh.ch](mailto:schley@isp.uzh.ch)

Zu zitieren als:

METZGER, Marius; STEIGER, Karin; SCHLEY, Wilfried: Interventionen bei Lernschwierigkeiten: Wirksames Handeln bei Lernschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen. In: Heilpädagogik online 04/07, 60-74

[http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik\\_online\\_0407.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik_online_0407.pdf),

Stand: 25.09.2007

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Tagungsbericht

## **Wer streiten kann, kann auch schlichten**

### **Tagung von und mit Menschen mit geistiger Behinderung**

Unter diesem Motto fanden sich über 50 Menschen auf der ersten internationalen Tagung zum Thema „Streitschlichtung von und mit Menschen mit geistiger Behinderung“ in Köln ein.

Streitschlichtung und Mediation gibt es schon in vielen Bereichen, nun war es wirklich an der Zeit, sich an die Menschen mit geistiger Behinderung zu wenden.

Denn, da wo sie leben, wohnen, lernen und arbeiten, kommt es natürlich auch zum Streit. Von einer Streitschlichtung werden die Menschen in den jeweiligen Einrichtungen profitieren, egal ob Betreute oder Betreuer.

Das Friedensbildungswerk Köln, die Betriebsstätte Rodenkirchen der Gemeinnützigen Werkstätten Köln und die Abteilung Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg waren die Veranstalter. Sie haben sich aus ihren unterschiedlichen Zugängen zu dem Thema zusammengefunden, um Streitschlichtung zu stärken.

Organisiert wurde die Tagung von Menschen aus drei Nationen: Eveline Lenz aus der Schweiz, Susanne Weiß aus Österreich, Sabine Manke, Volker Jeromin, Roland Schüler und Engelbert Becker aus Deutschland.



*Das Tagungsteam*

Wie für unsere Arbeit gilt auch für die Tagung (und diesen Artikel), dass wir keine Unterscheidung von Menschen mit und Menschen ohne Behinderung machen. Manchmal ist es notwendig und dann bezeichnet der Begriff MitarbeiterIn einen Menschen mit geistiger Behinderung.

### **Erste Tagung**

Diese Tagung war mehrfach eine Premiere, wobei wir leider vergessen haben, den roten Teppich auszurollen.

Es war die erste Tagung im deutschsprachigen Raum zum Thema und die Resonanz war großartig. Viele Teilnehmende hatten nur auf dieses Signal gewartet, um dann hoch motiviert die Streitschlichtung bei sich am Orte, in ihrer Einrichtung anzugehen.

Die Tagung fand im Gebäude der Gemeinnützigen Werkstatt Köln-Kalk statt. Für dieses Haus war es die erste Tagung und entsprechend gespannt und aufgeregt waren die MitarbeiterInnen und das Personal. Durch ihre Freundlichkeit und ihr Engagement haben sie wesentlich zum Gelingen der Tagung beigetragen.

Die Relevanz der Tagung zeigt sich auch in vielen Grußworten, so vom österreichischen Sozialminister Dr. Erwin Buchinger bis zur Kölner Sozialdezernentin Frau Marlis Bredehorst: „Ich bin überzeugt, dass Menschen mit geistiger Behinderung durch ihre meist offene, direkte und ehrliche Art die Kompetenz erlangen können, Konfliktsituationen in Eigenregie zu klären und Lösungsvorschläge zu erarbeiten.“

Die Internationalität der Tagung zeichnete sich auch durch die Unterstützung der Universität für Humanwissenschaften im Fürstentum Liechtenstein und dem Verein Mediation ohne Barriere in Wien aus.

## **Wahre Premiere**

Die wahre Premiere (und das Highlight) der Tagung war der Auftritt des Streitschlichtungstheaters der Streitschlichtergruppe der GWK Köln-Rodenkirchen. Das sind die MitarbeiterInnen der Werkstatt Christian Beißel, Sarah Jauß, Barbara Lewejohann, Kerstin Recker und Thorsten Steinbach.

Sie haben aus ihrer Erfahrung als StreitschlichterInnen einen Konflikt aufgegriffen und als Rollenspiel dargestellt. So zeigten sie anschaulich und begeisternd, wie eine Streitschlichtung abläuft und wie StreitschlichterInnen arbeiten.

Sie stellten sich anschließend den Fragen von Eveline Lenz. Sie berichteten von ihrer Arbeit, die sie seit gut zwei Jahren machen, wie sie Streitschlichtung erlernt haben (Bericht von Sabine Manke im Spektrum Heft 2/2007) und dass sie die Materialien für die Streitschlichtermappe erarbeitet haben (Broschüre „Streitschlichtung von und mit Menschen mit geistiger Behinderung“ Hrsg: GWK Köln, 2006, ISBN 10: 3-00-019562-9). Mit ihrer offenen, klaren und humorvollen Art waren sie der Beweis, dass Streitschlichtung von und mit Menschen mit geistiger Behinderung machbar ist.

In der nächsten Gesprächsrunde befragten nun zwei StreitschlichterInnen die Organisatoren der Tagung über ihre Erfahrungen mit Streitschlichtung in Österreich, Schweiz und Deutschland. Es zeigt sich, dass Streitschlichtung für Menschen mit geistiger Behinderung in allen drei Ländern noch sehr in den Kinderschuhen steckt, es aber eine Vielzahl von Ansatzpunkten gibt.

## **Das Projekt Streitschlichtung**

Die Verantwortlichen der GWK Köln-Rodenkirchen für das Projekt erklären dann dem Publikum ihren Weg von der Idee zur Realität. Ausgelöst durch die Aufnahme von Personen, die ein erhöhtes

Streitpotential in die Werkstatt brachte, wurde als pädagogisches Schwerpunktthema im Jahre 2004 „Streitschlichtung“ gewählt. Im April 2004 fand eine zweitägige Fortbildung statt, an der GruppensprecherInnen, pädagogische und therapeutische Fachkräfte sowie die Betriebsstättenleitung teilnahmen. Im Jahre 2007 betreuen Sabine Manke und Volker Jeromin die Streitschlichtergruppe und haben durch den Betriebsstättenleiter Soziales Engelbert Becker volle Unterstützung. Nur so kann ein Haus, eine Einrichtung die Streitschlichtung schultern.

Bei einem kühlen Kölsch in der karnevalistisch geschmückten GWK Köln-Kalk klang der erste Tagungstag aus.

### **Schweizer Behindertenarbeit**

Der nächste Tag brachte einen Blick in die Alpen. Aus der Schweiz berichtet Tarik Naguib von Egalité Handicap über Mediation mit geistiger Behinderung aus dem Blickwinkel der schweizerischen Rechtsordnung. Obwohl Mediation nicht explizit erwähnt wird, kann nach der Rechtslage Mediation angewendet werden.

Eveline Lenz berichtete aus der praktischen Arbeit der Martin Stiftung in der Schweiz, wo mit guten Ansätzen und Mediation viel zur konstruktiven Konfliktbearbeitung getan wird.

In vier Arbeitsgruppen konnten die TeilnehmerInnen sich inhaltlich austauschen, gegenseitig kennenlernen und vernetzen.



*AG Streitschlichter*

Beim „Streitschlichtertreff“ tauschten sich erfahrene Streitschlichter aus und interessierte Menschen hatten eine Teilnahme am Alltag ihrer Arbeit.

In der Arbeitsgruppe „Schritte zur Sonne“ stellte Susanne Weiß viele praktische Methoden vor, die in der Arbeit, besonders für Menschen mit geistiger Behinderung, wunderschön einzusetzen sind.

„Streitschlichtung in meiner Schule“. Hier trafen sich LehrerInnen, um zusammen mit Roland Schüler Konzepte für eine Einrichtung von Streitschlichtung an der eigenen Förderschule zu besprechen und Mut zu bekommen, es mit und für die behinderten SchülerInnen zu machen.

Die „Führungskräfte“ trafen sich bei der AG „Konfliktschlichtung als Organisationsentwicklung“ zu einem Austausch der Visionen und den Überlegungen, was in der Organisation getan werden muss, um dorthin zu kommen.

### **Aus der Praxis in den Einrichtungen**

Nach der stärkenden Mittagspause wurden die Praxisbeispiele vorgestellt.

Sabine Manke und ihr Team der GWK stellten ihre nun zweijährige Arbeit vor. All die Erfahrungen, Erlebnisse und Eindrücke sind unvorstellbare Schätze und alle vom Betriebsleiter Soziales bis zu den MitarbeiterInnen profitieren davon. Oberstes Prinzip ihrer Arbeit: „Wir machen alles gemeinsam.“

Dirk Meuer berichtete von einer Streitschlichterfortbildung bei den Osnabrücker Werkstätten. Dort wurden alleine Menschen mit geistiger Behinderung befähigt, als StreitschlichterInnen aufzutreten. Sie stehen für die Alltagskonflikte zur Verfügung.

Stark vertreten auf dem Podium war das Hessische Diakoniezentrum Hephata aus Treysa. Sie erzählten von ihrem Konzept des „Gewaltfrei leben und Arbeiten in Hephata“. Die Mediatorin Michae-



la Wegener arbeitet seit 2002 mit vielen interessierten Menschen in der Einrichtung zur Gewaltfreiheit. Mit offenen und freiwilligen Angeboten zum Lernen für alle bis hin zu Mediation werden immer mehr Menschen in Hephata erreicht.

TeilnehmerInnen an den Workshops und die Bereichsleiter Rainer Möller und Thilo Bätz erzählten über den tollen Erfolg und die Wirkung von „Gela“.

Roland Schüler und Engelbert Becker bedankten sich bei allen Mitwirkenden für diese tolle Tagung mit einer kölschen Clownsfigur und dem GWK-Kalender. Diese Tagung hat noch mal deutlich gemacht, wie bedeutsam und wichtig eine Streitschlichtung von und mit Menschen mit geistiger Behinderung ist und wie viel Freude es bringt, eine Streitschlichtung zu haben.

Während der ganzen Tagung wurde nicht einmal erwähnt, dass 2007 das Jahr der Chancengleichheit ist. Wir geben der Konstruktiven Konfliktbearbeitung immer eine Chance.

*Roland Schüler  
Geschäftsführer Friedensbildungswerk*

**Kontakt:**

Roland Schüler

Telefon: 0221 052 19 45

E-Mail: [mediation@rolandschueler.de](mailto:mediation@rolandschueler.de)

## **Menschen mit Lernschwierigkeiten: Internetportal soll mehr Selbständigkeit ermöglichen**

Bad Boll /Stuttgart - Internet und PC sind aus dem Alltag und Geschäftsleben kaum mehr wegzudenken. Menschen mit Lernschwierigkeiten stehen aber oft vor hohen Barrieren, wenn sie diese Technologien nutzen wollen. Ein Internetportal für genau diese Zielgruppe soll die Schwelle jetzt absenken und helfen, grundlegende Computerkompetenzen zu erwerben. Am Wochenende (14. bis 15. September 2007) wurden die Web-Seiten auf einem internationalen Kongress der Evangelischen Akademie Bad Boll vorgestellt.

„Wir wollen ein Medium präsentieren, das zur Selbständigkeit anleitet“, sagt der Bad Boller Studienleiter Thilo Fitzne. Menschen mit Lernschwierigkeiten sollen Anregungen bekommen, wie sie selbst heraus finden können, was für sie gut ist und wie sie ihre Zukunft planen können. So finden sich auf den Internet-Seiten zum Beispiel Hinweise und Materialien, die helfen, Fragen nach der Wohnform oder Berufswünsche zu klären. Aber auch das „Erlebnis Kommunikation“ soll der Zielgruppe zugänglich gemacht werden, indem für die E-Mail-Nutzung vereinfachte Zugänge geschaffen werden.

Das Internetportal wurde im Rahmen des internationalen EU-Projekts „on-line“ entwickelt, an dem neun Projektpartner in sieben europäischen Staaten beteiligt waren. Es steht in sechs Sprachvarianten zur Verfügung und ist damit das erste europäische interaktive Lernportal für diesen Personenkreis.

„Menschen mit Lernschwierigkeiten sind spätestens nach der regulären Schulzeit außen vor“, sagt Cordula Edler vom Projektteam.

Berufsbildungsangebote und Erwachsenenbildung außerhalb der Regelschule fehlen nach ihrer Meinung für diese Zielgruppe überall in Europa. In der Internetplattform sieht sie nun die Basis für eine „neue Lernkultur“ und die Chance auf mehr Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Vorgestellt wurde das Portal im September auf einem internationalen Kongress, der wegen Platznöten nicht in der Evangelischen Akademie Bad Boll stattfinden konnte und deswegen ins Stuttgarter Tagungshotel der Telekom verlegt wurde. Eingeladen waren dazu Menschen mit besonderen Lernbedürfnissen, ihre Mentoren sowie Fachleute aus der Behindertenarbeit. Geplant wurde die Veranstaltung also als „integrativer Kongress“, bei dem Anwender und Unterstützer die Möglichkeit hatten, vor Ort Erfahrungen mit der neuen Lernplattform zu sammeln. Zugleich diente die Tagung zum Austausch über Themen wie das „Pädagogische Analysesystem“, barrierefreie Webseiten oder „leichte Sprache“.

Die Lernplattform finden Sie im Internet unter <http://www.on-line-on.eu>.

*Uwe Walter*

## Rezensionen

**Cloerkes, Günther:**

Soziologie der Behinderten.  
Eine Einführung. Unter Mitwirkung v. Felkendorff, Kai/Markowetz, Reinhard.



3., neu bearb. u. Erweit. Auflage. Heidelberg: Univ'-verlag Winter GmbH 2007

Preis:

25,00 €

ISBN:

978-3825383343

Ein in Praxis und Forschung gereiftes, klassisches Lehrbuch und als solches mittlerweile ein Klassiker unter seinesgleichen. Ein anspruchsvolles Arbeitsbuch ohne Spaßfaktor und infantile Lesehilfen, das eigenständige Nachdenklichkeit erfordert und fördert. Als Summe gegenwärtiger Behindertensoziologie basiert es auf einer Fülle sorgfältig aufbereiteter und kritisch hinterfragter Fakten zu den Themen: Behinderung und Behinderte in soziologischer Perspektive -- Behinderung als soziales Problem -- Institutionalisierung von Behinderung -- Sozioökonomische Bedingungen -- Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten -- Behinderung als Stigma -- Inklusion/Integration -- Familien mit behinderten Kindern -- Freizeit Behinderter -- Sonderschullehrer und Menschenbild.

Selbstredend bleiben Lücken zurück, mögen Akzentuierungen da und dort subjektiv vielleicht nicht durchweg zu befriedigen, doch die einen verschaffen dem Text Luft, die andern Spannung.

Schwerer wiegt meines Erachtens das Manko einer dezidierten Sicht auf „postmoderne“ Fragen

- betreffend Invalidität als eines boomenden Wirtschaftszweiges (in) der Dienstleistungsgesellschaft mit problematischen self-fullfilling-, Erhaltungs- und Selbstbestätigungseffekten

- neuartiger (Be-)Hinderungsweisen und Sensibilitäten (Migrationshintergründigkeiten, Cultural Clashes, diffuse Systemmissbefindlichkeiten, Performative Behinderungen, Selbstbehinderung, Prekariate ...) mit entsprechenden Anspruchsattitüden um Sekurität und Perfektibilität
- von Bildungs- und Sozialbürokratismen und Verrechtlichungen als Probleme zweiten und dritten Grades
- euphemistisch kaschierter Behinderungsüberdrüssigkeit anstelle direkter Behindertenfeindlichkeit

und damit insgesamt der progredienten säkularen Akzentverschiebungen vom Defekt über das Defizit hin zu Defektivität, Defizienz, Dissoziation und Dissidenz mit irritierenden, da kontextuell kaleidoskopartig wechselnden Figur-Kontext-Verschmelzungen (Wo ist die Behinderung/der Behinderte/das Behindernde?).

Möglich, dass, zumal in Deutschland --wo auf Grund tradierter Nazi-Traumata Sozialkritik oft noch reflexhaft Faschismusverdacht und Holocaustmahnung weckt-- nach wie vor Hemmungen bestehen, in und von der Öffentlichkeit längst wahrgenommene Fehlentwicklungen (Richtung „meta-physische“ Behinderungszustände) analysierend aufs Tapet zu bringen: Selbst-Viktimisation; Behinderung als (medizinisierte) Krankheit vs. defiziente Lebensform und missglückte Daseinsgestaltung (Alkoholismus, Drogensucht, Vermüllung, Arbeitsverweigerung, professionalisierte Sozialabhängigkeit), Eskamotagen in Ausrichtung auf political correctness, Behinderungskultivation vs. Behindertenkultur, Bedingungsgefüge zwischen „Menschen mit ...“ und Menschen für ...“ Behinderung u.a..

Eine Soziologie des Behindertseins müsste sich daher noch entschiedener befreien von Resten ideologischer Partei- und Betulichkeiten sowie von Apostolaten, wie sie im letzten Jahrhundert über Integrationismen und Entrüstungsszenarien vor allem aus Disability-Studies von Advocacy-groups, (wo sie durchaus am Platz sein

mögen), in Form von Programmforschung auch wissenschaftlich breit machten.

Der distanzierende Blick vom Schnürboden auf die Sozialbühne des Wohlfahrtsvor-nach-und-fürsorgestaates und die daselbst aufgeführten Dramaturgien, die Rollenbesetzungen, vorgegebenen und vorgeblichen Drehbücher, Souffleure/sen, Kulissen (z. B. der gigantischen Gesetzesflut als Ausdruck des ungebrochenen Willens, durch soziales piece-meal-engineering den Himmel auf Erden zu erzwingen) ist meines Erachtens unabdingbar. Ein solchermaßen „Szenisches Verstehen“ brächte vermehrt Licht auch in die backstages global sozialisierter Weltentheater.

Ansätze zu skeptischer Distanz sind, v. a. bei *Cloerkes*, durchaus vorhanden (so am Beispiel der seinerzeitigen *Singer*-Debatte). Seine schon früh und pionierhaft vollzogenen Links zur Ethnologie und sein nachhaltiges Interesse an interkulturellen Vergleichen waren und sind Lichtblicke im ruminieren Egalitarismus rezenter Heilpädagogik.

In diesem Sinne ist einer Soziologie der Behinderten vermehrt (wieder) eine systemkritische Leader-Rolle wünschen. Und wer vermöchte im kulturellen Nahbereich eine solche derzeit zu übernehmen, wenn nicht „Heidelberg“ als Leuchtturm gegenwärtiger Behindertensoziologie! *Perché no, Perkeo?*

*Emil E. Kobi*

**Salmon, Shirley  
(Hrsg.):**

Hören – Spüren – Spielen.  
Musik und Bewegung mit gehör-  
losen und schwerhörigen Kindern.  
Wiesbaden: Reichert 2006



Preis:

24,90 €

ISBN:

3-89500-470-7

„Musizieren und Tanzen für Kinder mit Hörbeeinträchtigungen sind schulisch und außerschulisch immer noch kein selbstverständliches Angebot“ - so heißt es auf dem Einband des von Shirley Salmon herausgegebenen Buches. In der Tat dürfte für viele die Vorstellung des Musizierens mit gehörlosen Kindern auf Verwunderung stoßen: warum Musik, wenn man nicht hören kann? Im Falle von Beethoven entstand die Gehörlosigkeit erst ab dem 30. Lebensjahr, so dass zumindest das musikalische Vorstellungsvermögen schon ausgereift war. Aber was ist mit denjenigen, die wesentlich früher er-  
taubten und somit kein vollständiges „Hörgedächtnis“ aufbauen konnten? Auch mit diesen Menschen ist musizieren möglich - diese und andere interessante Erkenntnisse werden von diversen Autoren in diesem Buch zusammengetragen und vorgestellt.

Das Buch ist in vier Kapitel eingeteilt. Teil 1 mit der Überschrift „Viva la musica!“ beinhaltet zum Teil sehr persönliche Schilderungen von Menschen mit Hörbeeinträchtigungen und deren Weg hin zu einem professionellen Umgang mit Musik. Paul Whittaker etwa, selbst gehörlos und Gründer des Vereins „Music and the Deaf MATD“ stellt auch für Hörende verständlich dar, wie Töne, Musik und Rhythmik von Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung wahrgenommen und selbst produziert werden kann. Dies liest sich sehr interessant und ist mit neuen Erkenntnissen für den *hörenden* Leser verbunden.

Kapitel 2, die theoretischen Grundlagen, werden mit einem Aufsatz vom unvermeidlichen Georg Feuser eingeleitet. Er lobt sich selbst

und schreibt wirr. Die teilweise feststellbaren positiven Wirkungen von Rhythmus auf Menschen mit Autismus erklärt er so: „Der Rhythmus synchronisiert von außen die je individuelle intrasystemische Eigen-Zeit der Pädagogen oder Therapeuten und die der Kinder oder Schüler. Ein gemeinsamer Phasenraum entsteht, in dessen 'Feld' wir dann einen Dialog führen, interagieren, kommunizieren und kooperieren können.“ (54)

Wirklich interessant sind in diesem Teil lediglich die Aufsätze von Manuela Prause-Weber und Ulrike Stelzenhammer-Reichhardt, die ohne pädagogische Allgemeinplätze auskommen und eine interdisziplinäre Standortbestimmung musikalisch-heilpädagogischer Konzeptionen bzw. einen Überblick über die (natur)wissenschaftliche Erforschung der Musikwahrnehmung von hörbeeinträchtigten Menschen thematisieren.

Teil 3 des Buches dagegen ist rundum gut lesbar und nützlich. Dort werden verschiedene Praxisbeispiele und Ideen für den konkreten Einsatz vorgestellt und auch in ihre theoretischen Grundlagen angerissen. Darauf aufbauend werden im letzten Kapitel Praxisfelder vorgestellt: Musik in der audiopädagogischen Frühförderung, Orff-Musiktherapie für Kinder mit Cochlea-Implantat oder Berichte aus der Familienarbeit. Auch dieses Kapitel beeindruckt durch seine Praxisnähe bei angemessener theoretischer Fundierung.

„Hören - Spüren - Spielen“ ist eine interessante und bis auf wenige Ausnahmen gut zusammengestellte Sammlung von Aufsätzen, die ein Thema behandeln, dass bislang nur wenig in der sonderpädagogischen Literatur bearbeitet wurde.

*Sebastian Barsch*



**Preißmann, Chr.:** Psychotherapie bei Menschen mit Asperger-Syndrom. Konzepte für eine erfolgreiche Behandlung aus Betroffenen- und Therapeutensicht. Stuttgart: Kohlhammer 2007  
Preis: 26,00 €  
ISBN: 978-3-17-019745-9



Das Asperger-Syndrom stellt neben dem sogenannten „frühkindlichen Autismus“ eine Form des Autismus und somit eine tiefgreifende Entwicklungsstörung dar. Mit ihr verbunden sind oft erhebliche psychosoziale Folgen, die die Lebensgestaltung Betroffener schwer beeinträchtigen. Eine psychotherapeutische Behandlung kann daher in vielen Fällen angezeigt sein. Die Fachliteratur für diesen speziellen Bereich psychotherapeutischer Handlungsfelder ist noch sehr begrenzt, hier möchte die Autorin eine Lücke schließen und wendet sich somit insbesondere an interessierte Psychotherapeuten.

Das Besondere an dem vorliegenden Werk ist, dass mit Christine Preißmann – Ärztin für Allgemeinmedizin und Psychotherapie – eine vom Asperger-Syndrom selbst Betroffene über das Thema schreibt und dabei ihre eigenen Erfahrungen als Patientin in einer Therapie zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen macht. So sollen beide Perspektiven, nämlich die der von Asperger betroffenen Patienten und die der Psychotherapeuten, miteinander verbunden werden.

Das Buch ist dabei in seiner Form als ein Ratgeber zu verstehen, bei dem Gestaltung, Inhalte und Methoden einer erfolgreichen Therapie bei Menschen mit Asperger im Mittelpunkt stehen.

Nach einem einleitenden Teil über das Asperger-Syndrom, der auf wenigen Seiten zwar recht knapp, aber dafür gut verständlich über das Störungsbild informiert, widmet sich die Autorin im Hauptteil des Buches den Voraussetzungen, Gestaltungsmöglichkeiten und Inhalten einer psychotherapeutischen Behandlung von Menschen

mit Asperger. Als wichtige Themen der Therapie fokussiert die Autorin dabei: Freundschaft und Beziehungen, Sexualität, Wohnen, Schulausbildung, Arbeit und Beruf, Freizeitgestaltung, Krisensituationen, Familienangehörige und sonstige Bezugspersonen, Vermittlung weiterführender Hilfen.

Den immer wiederkehrenden roten Faden stellen dabei ihre persönlichen Erfahrungen als Patientin dar, die sie regelmäßig in autobiographischen Textpassagen aufgreift, teils ausführlich beschreibt und so zum Ausgangspunkt ihrer weiteren Überlegungen macht. Somit hat das Buch einen deutlichen biographischen Anstrich, der die Lektüre zwar sehr anschaulich werden lässt, möglicherweise aber auch eine Schwäche des Buches darstellt: Denn während im Titel sehr allgemein von Psychotherapie bei Menschen mit Asperger-Syndrom und Konzepten für eine erfolgreiche Behandlung die Rede ist, verstärkt sich beim Lesen doch mehr und mehr der Eindruck, dass diese Konzepte zu stark an den persönlichen Voraussetzungen und Erfahrungen der Autorin festgemacht werden. Gerade mit Blick auf eine so vielschichtige Entwicklungsstörung wie das Asperger-Syndrom stellt sich die Frage, ob die persönlichen Erfahrungen der Autorin nicht zu sehr verallgemeinert werden und ob hier nicht von einem sehr subjektiven Standpunkt aus Rückschlüsse auf andere Betroffenen gezogen werden. Möglicherweise besteht hier die Gefahr von den Erfahrungen der Autorin, ihren Bedürfnissen und Erwartungen an eine Therapie zu schnell auf die Bedürfnisse und Erwartungen anderer Betroffener zu schließen.

Letztlich kann und soll das vorliegende Buch nur Anregungen für eine Psychotherapie geben. So wird es auch von der Autorin selbst in ihrem Vorwort festgestellt (10). Die im Titel genannten „Konzepte für eine erfolgreiche Behandlung“ erscheinen mir jedoch etwas zu hoch gegriffen.

*Tim Bendokat*

## **Veranstaltungshinweise**

**Oktober 2007**

### **Schüler mit Schwierigkeiten beim Erwerb mathematischer Kompetenzen: Diagnose und Förderung**

**Freitag, 12.10.2007 bis Samstag, 13.10.2007**

**Ort:** Dortmund

Im Vordergrund dieses Seminars stehen grundlegende Aspekte der Förderung „rechenschwacher“ Schüler.

Folgende Themenbereiche werden aufgegriffen:

- mathematische Basiskompetenzen
- Veranschaulichungsmaterialien (Vor- und Nachteile)
- Zahlbegriffsentwicklung und Zählprinzipien
- Fehleranalyse (Formelle und informelle Testverfahren)
- Analyse von Rechenproben und Ableitung von Förderangeboten

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern werden in einem ersten theoretischen Teil Zusammenhänge im Hinblick auf die Entwicklung mathematischer Kompetenzen vor allem im Zahlenraum bis 100 aufgezeigt. In einem zweiten Teil stehen praktische Umsetzungsmöglichkeiten wie beispielsweise mögliche Interventionsmöglichkeiten bei Lernschwierigkeiten im Vordergrund. Dieser Teil bildet den Schwerpunkt des Seminars.

Zielgruppe: Sonderschulen/Förderschulen mit Schwerpunkt Lernen sowie Soziale und Emotionale Entwicklung, Grundschulstufe Allgemeinbildende Schule, Eltern, Therapeuten und Erzieher

#### **Informationen und Anmeldung:**

[http://www.bildungsakademie-sonderpaedagogik.de/cms/front\\_content.php?client=4&lang=4&idcat=&idart=960&m=&s](http://www.bildungsakademie-sonderpaedagogik.de/cms/front_content.php?client=4&lang=4&idcat=&idart=960&m=&s)

## **Körpersprache im Unterricht**

**Freitag, 26.10.2007 bis Samstag, 27.10.2007**

**Ort:** Berlin

Die Körpersprache von Schülern und Lehrern hat einen großen Anteil an der erfolgreichen Gestaltung des Unterrichts, ihr wird aber oft zu wenig Beachtung geschenkt.

Zum pädagogischen Alltag gehört die Bewältigung von Konfliktsituationen. Ihre Entstehung aber auch ihre Bewältigung sind keinesfalls nur von verbaler Kommunikation bestimmt. Mit Hilfe von Tonfall, Mimik und Gestik setzen wir Zeichen, die deeskalierend wirken und damit einer Krise vorbeugen, sie aber auch andererseits hervorrufen können. Ist es einmal zum Konflikt gekommen, muss die Körperkommunikation des Gegenübers richtig bewertet und die eigene gezielt eingesetzt werden, um den Konflikt einzugrenzen und ihn bewältigen zu können. Dabei muss man beispielsweise genau erkennen können, welche Haltungen Angst und Unsicherheit oder auch Überlegenheit ausdrücken.

### **Infos und Anmeldung:**

[http://www.bildungsakademie-sonderpaedagogik.de/cms/front\\_content.php?client=4&lang=4&idcat=&idart=977&m=&s](http://www.bildungsakademie-sonderpaedagogik.de/cms/front_content.php?client=4&lang=4&idcat=&idart=977&m=&s)

## **Theaterpädagogik als Methode**

**Freitag, den 26.10.2007 bis Samstag, 27.10.2007**

**Ort:** Bad Sassendorf

Dieser Workshop richtet sich an Interessierte, die das Theaterspiel als Methode in der Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen kennen lernen möchten. Dazu gehören Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Schule, Psychiatrie, Strafvollzug, Kindergarten aber auch Kolleginnen und Kollegen, die in der offenen Kinder und Jugendarbeit tätig sind.

Ziel ist es, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Form des Theaterspiels näher zu bringen, die in der Arbeit mit o.g. Zielgruppe effizient und nachhaltig ist. Es werden beispielhaft Spielübungen vorgestellt, die ein Beobachten und Sichten von Auffälligkeiten möglich machen. Gleichzeitig werden durch spielerische und künstlerische Interaktionen des Theaterspiels aktuelle Fähigkeiten und verborgene Ressourcen sichtbar.

Im Kontext dazu stellt sich immer wieder die Frage nach der „Leitungs-kompetenz“, denn die Dynamik einer Theatergruppe folgt anderen Gesetzen. Mit welchen Methoden lässt sich eine Gruppe aktivieren? Traue ich mich überhaupt Autorität zu sein? Was hindert mich am Einschreiten? Woher bekomme ich neue Kraft? Wie steuere ich negativen Stimmungen entgegen, setze sie sogar nutzbar um? Anhand verschiedener Leitfragen zur Selbst- und/oder Teamreflexion wird eine Positionierung der theaterpraktischen Anleitung vorgenommen.

Anhand der Übungen werden vom Dozenten spezielle Arbeitsblätter (Spielübungen, Theorie, Literatur) herausgegeben, um auch den theoretischen Hintergrund zum Praxisbezug für die eigene Arbeit herstellen zu können.

### **Infos und Anmeldung:**

[http://www.bildungsakademie-sonderpaedagogik.de/cms/front\\_content.php?client=4&lang=4&idcat=&idart=983&m=&s](http://www.bildungsakademie-sonderpaedagogik.de/cms/front_content.php?client=4&lang=4&idcat=&idart=983&m=&s)

## **November 2007**

### **Krankheit, Sterben und Trauer in der Schule**

**Freitag, 02. November 2007 bis Samstag, 03. November 2007**

**Ort:** Köln

Die Themen Krankheit, Sterben und Trauer stellen die Lehrenden in allen Schulformen oftmals vor große Probleme: Wie geht man damit um, wenn ein Schüler stirbt und der Platz in der Klasse plötzlich leer bleibt? Wie verhält man sich gegenüber den Mitschülern, Eltern, dem Kollegium? Und wie reagiert man persönlich am besten auf diese Situation – gibt es überhaupt eine „optimale“ Verhaltensweise?

Über diese und ähnliche Fragen und deren Hintergründe spricht Dr. Sven Jennessen von der Universität Koblenz-Landau (Lehrstuhl für Körperbehindertenpädagogik) in seinem Vortrag mit dem Titel: „Sterben, Tod und Trauer in der Förderschule – Wege der Enttabuisierung“ auf dem 2. Deutschen Kinderhospizforum am 2. und 3. November in Köln. Unter dem Motto „Leben mit Grenzen“ geben 60 Referenten aus dem In- und Ausland in Vorträgen, Foren und Workshops einen Einblick in vielfältige Themen aus dem weiten Bereich der ambulanten und stationären Kinderhospizarbeit. Zu der zweitägigen Veranstaltung werden mehr als 500 Besucher erwartet. Die Schirmherrschaft hat der nordrhein-westfälische Ministerpräsident Jürgen Rüttgers übernommen.

„Es geht darum, dass wir Wege finden, um Tod und Trauer in der Schule zu enttabuisieren“, erläutert Jennessen. „Denn diese Themen gehören ganz selbstverständlich zur kindlichen Lebenswelt, darauf muss auch die Schule reagieren. Ein Kind findet zum Beispiel im Wald eine tote Maus und fragt die Eltern, was mit ihr jetzt passiert – und ob sie beispielsweise in den Himmel oder in die Hölle kommt“. Mit dieser kindlichen Neugier nach den Fragen des Lebens müssten sich auch die Lehrerinnen und Lehrer der verschiedenen Schulformen auseinandersetzen. Jennessen: „Diesen Auftrag müssen die Schulen ernst nehmen“.

Doch Sterben, Tod und auch die Trauer der Hinterbliebenen werde in der Schule häufig tabuisiert. Aus Ignoranz, Angst und Unsicherheit gehe man oftmals sehr schnell wieder zur Tagesordnung über. Das liege zum großen Teil daran, dass dieses Thema auch in unserer Gesellschaft mit einem Tabu belegt sei, erklärte Jennessen. „Der Tod wird heute weitgehend aus dem persönlichen, familiären

und gesellschaftlichen Leben ausgegrenzt“. Das wirke sich auch auf die Schulen und den Unterricht aus.

Es gebe Wege, dieses Tabu aufzubrechen, berichtet der Wissenschaftler. In einigen Schulen habe man diese Themen bereits sehr erfolgreich in die Lehrpläne aufgenommen. „Es geht aber nicht, dass sich nur einzelne Lehrer in einer Schule damit beschäftigen und sich auf den Weg machen. Die Schule muss als Institution den Rahmen schaffen und für diese Themen in den Lehrplänen Platz einräumen. Die Schule hat die Aufgabe, Rituale zu entwickeln und einzelne Unterrichtsgänge aufzubauen. Dafür muss in der Schule Teamarbeit für diese Themen entwickelt werden“.

Inzwischen seien in Deutschland positive Entwicklungen zu beobachten, hat Jennessen registriert. „Immer mehr Schulen machen sich auf den Weg. Sie fangen an mehr darüber zu kommunizieren, zu diskutieren, nach Wegen eines adäquaten Umgangs mit diesen Themen für alle Beteiligten zu suchen. Lehrerinnen und Lehrer setzen sich mit eigenen Fragen und Ängsten auseinander, organisieren Fortbildungen, besuchen Fachtagungen und geben ihre neuen Erkenntnisse an die Schulen weiter, um Entwicklungen anzustoßen“. Diese Veränderungen würden in den Schulen oftmals kontrovers diskutiert, manche Kolleginnen und Kollegen lehnten sie auch vehement ab. „Doch wirkungslos bleiben diese Bemühungen nie, einen anderen schulpädagogischen Umgang mit existentiellen Fragen zu finden“, erklärt Sven Jennessen. Und je stärker diese Veränderungen Früchte trügen, umso mehr fühlten sich erkrankte Kinder und Jugendliche in ihrer verkürzten Lebenszeit in den Schulen aufgehoben und ernst genommen.

**Weitere Infos und Anmeldung:**

Deutscher Kinderhospizverein e.V., Bruchstraße 10, 57462 Olpe

**Telefon:** 02761/ 94129 – 0

## **Kursleiterausbildung für Autogenes Training und Progressive Muskelentspannung**

**Beginn: Freitag, 09. November 2007**

**Ort:** Essen

An 6 Wochenenden werden die Teilnehmer/innen als Kursleiter/innen für Erwachsene und Kinder ausgebildet. Es findet eine intensive Schulung in einer Gruppe mit max. 10 Personen statt. Der Kurs beinhaltet verschiedene Lehrproben sowie Supervision. Die Ausbildung ist vom zuständigen Berufsverband (BV-Päd.) anerkannt.

### **Weitere Infos und Anmeldung:**

IfG-Institut für Gesundheitsförderung, Hagelkreuz 13, 45134 Essen

**Telefon:** 0201-44 18 80

**Internet:** [www.elke-schulz.de](http://www.elke-schulz.de)

## **Lernen und fördern im Landesmuseum - Außer-schulische Lernorte in der sonderpädagogischen Förderung**

**Freitag, 16. November 2007, 14.00 bis 18.00 Uhr**

**Ort:** Niedersächsisches Landesmuseum, Hannover

Tagung zum informellen Lernen in der Sonderpädagogik: Kooperation zwischen dem Niedersächsischen Landesmuseum Hannover und der Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik (IfS)

Verschiedene Workshops und Vorträge:

PD Dr. Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckhardt (Landesmuseum)

Prof. Dr. Rolf Werning (IfS)

Jörg Mußmann (IfS)

### **Weitere Infos und Anmeldung:**

**Telefon:** 0511/9807860

**Email:** [dagmar.gaedtke-eckardt@nlm-h.niedersachsen.de](mailto:dagmar.gaedtke-eckardt@nlm-h.niedersachsen.de)



## **Therapie und Behinderung – eine multiprofessionelle Herausforderung**

**Freitag, 16. November 2007**

**Ort:** Graz

Seit mittlerweile 25 Jahren besteht das Ambulatorium der Mosaik GmbH, Graz. Den 25. Jahrestag zum Anlass nehmend veranstaltet die Mosaik GmbH ein Fachsymposium mit dem Ziel, die Vielschichtigkeit der Anforderungen der speziellen Leistungen rund um Menschen mit Behinderungen aufzuzeigen. Damit wird verdeutlicht, wie viel Fachwissen und Knowhow notwendig ist, um professionelle und qualitative Leistungen erbringen zu können.

### **Programmübersicht**

Fachvorträge:

- Entwicklung der Betreuung behinderter Kinder in der Steiermark von den Anfängen bis heute (Dr. Max Haidvogel)
- Neurologie des Lernens: „Wie wirkt die Therapie auf das Gehirn?“ (Dr. Daniela Kostmann)
- Aktuelles in der Therapie mit Botulinum Toxin (Dr. Ernst Bernhard Zwick)
- Funktionsverbessernde Operationen bei spastischer Zerebralparese (Dr. Gerhardt Steinwender)
- Trend Intensivtherapie (Dr. Patrizia Gallipi-Lehner)

Workshops:

- Autismus im Wandel der Zeit – Entwicklung in der Steiermark (Dr. Wolfgang Kaschnitz)
- Qualität in der Therapie mit dem behinderten Kind (Dr. Friedrich Brandstetter)
- Diagnose Behinderung – Das ärztliche Gespräch (Dr. Ludwig Rauter)
- Unterstützte Kommunikation - Neue Wege zur Verständigung (Andrea Ganster)
- Hippotherapie – Erfahren, Erschauen, Begreifen (Dr. Lieselotte Ölsböck & Elke Molnar-Mignon)
- Bedeutung des Singens und seine therapeutischen Wirkungen (Wolfgang Bossinger)
- Zur spezifischen Wirkkraft der Musiktherapie (Prof. Dr. Karin Schumacher)

### **Weitere Informationen & Anmeldung:**

Telefon: 0316/68 92 99

Telefax: 0316/68 92 99 - 181

E-Mail: [symposium@mosaik-gmbh.org](mailto:symposium@mosaik-gmbh.org)

## **Dezember 2007**

### **Niemanden zurücklassen**

**Beginn: Freitag, 07. Dezember 2007 bis Sonntag, 09. Dezember 2007**

**Ort:** Eisenach/Thüringen

Alle – Kinder, Jugendliche, Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern, Verwaltung, Politik – tragen dazu bei, dass Inklusion gelingt. Das Konzept der Inklusion beansprucht auch, Fragen der eigenen, persönlichen Haltung bezogen auf Vorurteile und Ausgrenzungen immer wieder zu thematisieren. Der Begriff Inklusion dient auch der Klärung des unscharf gewordenen Integrationskonzepts.

Mit dem „Index for Inclusion“ hat das englische Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) eine Arbeitshilfe herausgegeben, mit der Bildungseinrichtungen in die Lage versetzt werden, Schritt für Schritt das Prinzip der Inklusion zu verwirklichen.

Die GEW hat den „Index“ in einer deutschsprachigen Fassung veröffentlicht. Die Nachfrage nach mehr Informationen, Vorträgen und Seminaren ist so stark angestiegen, dass sich die GEW entschlossen hat, Weiterbildungsdozenten für Inklusion in Tageseinrichtungen für Kinder auszubilden.

In einem insgesamt 11-tägigen Seminar – verteilt auf drei Blöcke in sechs Monaten – sollen Kenntnisse der für das Thema relevanten wissenschaftlichen Forschung vermittelt und praktische Übungen der Seminardidaktik erprobt werden. Zwischen den Seminaren werden Praxisaufgaben verabredet, z.B. einen Vortrag vor einer Fachschulklasse halten, ein Gewerkschaftsseminar durchführen.

### **Weitere Infos und Anmeldung:**

#### **Internet:**

[http://www.gew.de/Seminar\\_Niemanden\\_zuruecklassen\\_fuer\\_GEW-Mitglieder.html](http://www.gew.de/Seminar_Niemanden_zuruecklassen_fuer_GEW-Mitglieder.html)

## **Vorankündigung: April 2008**

### **Berufsbegleitende Weiterbildung 'Integrationsberatung'**

**Beginn: ab April 2008**

**Ort:** Eisenach/Thüringen

Berufliche Integration von Menschen mit Behinderung und Förderung des Übergangs zum allgemeinen Arbeitsmarkt stellen für Fachdienste der beruflichen Rehabilitation eine wichtige Herausforderung dar, die spezifische fachliche Kompetenzen für die Begleit- arbeit erfordern.

Um MitarbeiterInnen dabei zu unterstützen und zu professionalisieren, bietet die Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung (BAG UB) ab April 2008 zum neunten Mal eine berufsbegleitende Weiterbildung in Integrationsberatung an.

In insgesamt acht Modulen wird der Prozess der beruflichen Integration nachvollzogen: Von der Individuellen Berufsplanung über die erfolgreiche Akquisition von Arbeitsplätzen bis hin zur Qualifizierung am Arbeitsplatz sowie der Stabilisierung bestehender Arbeitsverhältnisse. Wahlmodule ermöglichen es, innerhalb der Qualifizierung individuelle Schwerpunkte zu setzen.

#### **Weitere Infos und Anmeldung:**

Ralf Specht

**Telefon:** 040-432 53 123

**E-Mail:** [info@bag-ub.de](mailto:info@bag-ub.de)

**Internet:** <http://www.bag-ub.de/weiterbildung/>

## Hinweise für Autoren

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

[sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com](mailto:sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com)

[tim.bendokat@heilpaedagogik-online.com](mailto:tim.bendokat@heilpaedagogik-online.com)

[markus.brueck@heilpaedagogik-online.com](mailto:markus.brueck@heilpaedagogik-online.com)

Texte sollten uns vorzugsweise als reine ASCII-Datei zugesandt werden.

Falls Sie den Text jedoch lieber als Word-Dokument versenden möchten, können Sie [diese Formatvorlage](#) nutzen. Der Umfang eines Beitrages sollte den eines herkömmlichen Zeitschriften - Artikels nicht überschreiten, also nicht länger als 20- 25 (maximal) DIN A4-Seiten sein.

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

## **Leserbriefe und Forum**

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

[leserbrief@heilpaedagogik-online.com](mailto:leserbrief@heilpaedagogik-online.com)

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

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

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

## Buchvorstellung

**Barsch, Sebastian:** Geistig behinderte Menschen in der DDR. Erziehung - Bildung - Betreuung. (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 12).  
Oberhausen: Athena-Verlag 2007  
Preis: 34,50 Euro  
ISBN: 978-3-89896-302-2

Wie erlebten Menschen mit geistiger Behinderung in der DDR Bildung und Erziehung? Welche Berufe konnten sie ausüben und welche Unterstützung bot ihnen die Gesellschaft? Wie gestalteten sie ihre Freizeit und welche Betreuungsangebote konnten sie in Anspruch nehmen? Neben solchen Fragen des erlebten Alltags wird in dem neu erschienenen Buch der Bogen über die rechtlich-ideologischen Vorgaben, dem sich entfaltenden Netz spezieller Institutionen bis hin zur pädagogischen Theoriebildung gespannt. Auf breiter Quellengrundlage wird die Lebenswirklichkeit dieser gesellschaftlich benachteiligten Personengruppe in der SBZ/DDR von 1945 bis 1989/90 rekonstruiert und analysiert.

Neben einer umfassenden Darstellung der theoretischen Grundlagen der Rehabilitationspädagogik und ihrer historischen Entfaltung im Wissenschaftsbetrieb der DDR werden die rechtlichen, ideologischen und institutionellen Rahmenbedingungen von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen nachgezeichnet. Darüber hinaus werden die Aspekte medizinisch-psychiatrischer Versorgung aufgegriffen und in Hinblick auf Anspruch und Wirklichkeit kritisch untersucht. Unter Einbeziehung politisch-ideologischer Leitlinien der DDR werden die Ergebnisse reflektiert und anhand von Fallbeispielen überprüft. Im Ergebnis kommt die Untersuchung zu einem vielschichtigen Bild der Lebenswirklichkeit von Menschen mit geistigen Behinderungen und ihrer Determinanten in der DDR.

Das Buch erscheint im Athena-Verlag. Weitere Informationen und Bestellmöglichkeit: <http://www.athena-verlag.de/302.htm>