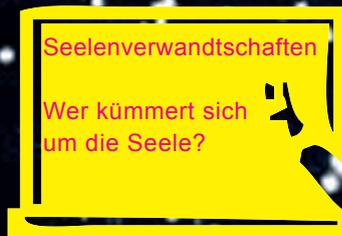


SchulP

Zeitung des Arbeitskreises
Schule und Psychiatrie

Infos zur nächsten
Tagung 2006 in Rostock



Seelenverwandtschaften

Wer kümmert sich
um die Seele?



Nr. 15
2006
ISSN 1615-5033

Das ist dr

in

In eigener Sache

Vorwort Redaktion/Vorwort Dr. Rita Kollmar-Masuch/ Impressum	3
Mitgliederversammlung	62

Neues vom Fach

Hier kann Seele gesunden	5
Humor in der Pädagogik	6
Wirklichkeitsraum Schule	12
ESM: Evaluation auf Basis individuellen Erlebens	14
Identitätsfindung	21

Direkt von oben

In oder out: die Seele	29
Der liebe Glauben	28

Praktisch

Pädagogisch-jugendpsychia- trische Ambulanz	43
Schwarzlichttheater	44
Ohne Moos nix los	48

Reingeschaut

Regenbogenschule	49
Heilstättenschule Wien	52

Zurück geschaut

Rheinseelig	54
Blitzlichter/Et Kackleed	56

Voraus geschaut

Programm Rostock	57
Herzlich Willkommen an der Ostsee	59
Tagungsunterkünfte und Kosten	59
Anmeldung Rostock	61
SchuPs-Bitritt/-ABO	63

Titelbild

„SchuPsen“ in unendlichen Weiten...

Das Titelbild entstand mit
freundlicher Unterstützung
von Annette Eichler.
Dankeschön!
www.annette-eichler.de

Liebe Leserinnen, liebe Leser!

Daumen hoch – das trifft wohl bei der Entstehung der Schups-Zeitung im wahrsten Sinne des Wortes den Nagel auf den Kopf. Schließlich machte der Daumen von Redakteurin Petra Rohde, der nach einem kleinen Unfall mit eben einem solchen Nagel versehen war, die Arbeit an der SchuPs-Zeitung diesmal ein wenig beschwerlicher, wenn auch nicht weniger interessant. Außerdem zeigt der Daumen nicht nur, was Beiträge und Mitarbeit angeht, in die richtige Richtung, auch das Schwerpunktthema hat einen direkten Bezug nach oben. Verschiedene Beiträge zeigen die vielfältigen Möglichkeiten von Religion und Schule auf. Sie sind neben den zahlreichen anderen fachkundigen Artikeln das Herzstück dieser SchuPs-Ausgabe. Last but not least gilt das Motto "Daumen hoch" auch noch für Anja Rolfs aus Viersen. Sie bereichert ab sofort das Schups-Redaktions-Team und hat sich gleich in die Arbeit gestürzt.

Wie immer an dieser Stelle weisen wir alle fleißigen Beitrags-Lieferanten - und die, die es noch werden können und sollen - darauf hin, dass wir auch für die nächste Ausgabe wieder auf viel interessantes Material hoffen. Auch für Lob und Kritik sind wir wie immer offen.

Bis dahin viel Spaß und anregendes Lesen

Das Schups-Redaktions-Team

Petra Rohde, Anja Rolfs und Kerstin Kreienfeld



Impressum

Herausgeber:

Arbeitskreis Schule und Psychiatrie
(SchuPs)

Geschäftsführende Sprecherin:

Dr. Rita Kollmar-Masuch,
Hanns-Dieter-Hüsch-Schule,
Horionstr. 14, 41749 Viersen
Telefon: (d) 02162 965255
(p) 02162 50770

E-Mail: rita.kollmar-masuch@t-online.de

Redaktion und Layout:

Kerstin Kreienfeld
Anja Rolfs
Petra Rohde
petrarohde@nexgo.de

Verantwortlich:

Dr. Rita Kollmar-Masuch
Auflage: 500

Liebe Leserinnen und Leser, Liebe SchuPs Freunde und Freundinnen,

an dieser Stelle haben Karin Siepman und der Sprecherrat seit 2000 Grußworte geschrieben.

SchuPs hat in Köln einen neuen Sprecherrat gewählt.

Als neue geschäftsführende Sprecherin unseres Arbeitskreises freue ich mich, dass ich unsere SchuPs Zeitung 2006 ankündigen darf.

Während meiner Tätigkeit als Lehrerin in der Klinik in Viersen und Promotion (ab 1980) zum Thema Unterricht in der Kinder- und Jugendpsychiatrie gab es unser schulpädagogischen Bereich so gut wie keine Literatur, Praxisberichte und pädagogische Forschung. Keine sonderpädagogische Fachrichtung fühlte sich angesprochen für die Schule in der Psychiatrie zu forschen und Unterrichtskonzepte zu erproben und zu entwickeln. Extrem auffällige Schüler/innen forderten mich heraus. Damals träumte ich davon, Lehrer/innen aus diesem Bereich zusammen zu trommeln, um Erfahrungen auszutauschen und Unterrichtskonzepte zu entwickeln, um die Qualität des Unterrichts zu verbessern.

Heute gibt es SchuPs!!

An dieser Stelle möchte ich kurz auf die Anfänge zurückblicken.

1992 trafen sich Michael Roeder, Karin Siepman und einige weitere Lehrer/innen aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Wien auf dem 2. Europäischen Kongress für Krankenhauslehrer/innen. Dort lag der Schwerpunkt jedoch eindeutig im somatischen Bereich, beim Unterricht am Krankenbett, Unterricht in der Kinder- und Jugendpsychiatrie war kein Thema.

Michael, Karin und andere Tagungsteilnehmer/innen aus kinder- und jugendpsychiatrischen Einrichtungen erkannten die Notwendigkeit, eine Arbeitsgruppe mit eigener Fragestellung zu bilden.

Michael Roeder organisierte erste Treffen in NRW und nahm Kontakt zu weiteren Einrichtungen in Deutschland auf. Es wurden eine Satzung erarbeitet, Protokolle und Infos verteilt. Immer mehr Lehrer/innen waren an einer Zusammenarbeit interessiert.

Unter dem Engagement von Michael Roeder und Karin Siepman wurde SchuPs zu einer angesehenen Organisation in Deutschland mit Jahrestagungen, eigener SchuPs-Zeitung, zahlreichen Schülerzeitungen und einer eigenen Homepage.

Detlev Krüger (Hamburg) und Lothar Meyer (Dresden) als Sprecherrat und Frieder Schmidt (Freiburg) engagierten sich erfolgreich in ihren Regionen. Sie organisierten regionale Treffen und Fortbildungen und wurden vom vds (Verband Deutscher Sonderschulen) unterstützt. Es gab Kontakte und Treffen mit Psychiatrie - Lehrer/innen aus den Niederlanden, Dänemark, Österreich.

SchuPs ist ein Arbeitskreis von und für Lehrer/innen. Wir haben zwar eine Satzung, sind aber kein eingetragener Verein. SchuPs lebt vom Engagement und den Ideen seiner Mitglieder und Freunde.

SchuPs im Internet:

www.schule-und-psychiatrie.de



Nr. 15
2006

Unsere SchuPs Zeitung hat sich zu einem anerkannten und beliebten Organ entwickelt. Die Beiträge sind von hoher Qualität mit gutem Praxisbezug.

SchuPs Jahrestagungen werden von Kollegien der Schulen in der Psychiatrie thematisch gezielt vorbereitet und organisiert. Es nehmen regelmäßig ca. 150 Lehrer/innen aus ganz Deutschland teil, die ihre Tagungsbeiträge und Anreise selbst finanzieren. Es wären sicher mehr, gäbe es nicht bei den Beurlaubungen und Freistellungen zu dieser Fortbildungsveranstaltung häufig Probleme.

Durch Erfahrungsaustausch, gezielt ausgewählte Referenten und Konzeptentwicklungen auf unseren Jahrestagungen und durch wissenschaftliche Untersuchungen, Beiträge in Büchern und Zeitschriften haben wir die Qualität des Unterrichts mit psychisch kranken Schüler/innen

erheblich verbessern können und uns im schulpädagogischen Bereich Anerkennung verschafft. Ich bin sicher, unser SchuPs Engagement führte dazu, dass unsere Schulform in den KMK Empfehlungen Förderschwerpunkt „Unterricht bei langer Krankheit“ wurde.

An dieser Stelle möchte ich mich bei den Gründungsmitgliedern, dem letzten Sprecherrat, bei Karin Siepmann (Hamm), Detlev Krüger (Hamburg) für Ihren SchuPs - Einsatz und das Engagement in den vergangenen Jahren bedanken. Sie haben wesentlich dazu beigetragen, dass es SchuPs gibt.

Dass die SchuPs Idee – Unterricht in der Psychiatrie zu optimieren - weiter lebt, zeigt die Tatsache, dass Kolleginnen und Kollegen bereits die nächsten SchuPs Tagungen geplant haben: Rostock 2006, Landshut 2007 und Essen 2008.

Als Sprecherin dieses engagierten Arbeitskreises möchte ich die bisherige Arbeit weiterführen und bitte die Leser/innen mit uns Kontakt aufzunehmen, uns Erfahrungen, Ideen, Probleme zu schildern.

Ich freue mich auf die Zusammenarbeit mit

Monika Ahrens (Hamm), Lothar Meyer (Dresden), Kornelia von Wurmb (Viersen), Bernd Giesen (Datteln)

Finanzminister Rainer Staska (Herborn),

Homepage Manager Norbert Römer (Bayreuth),

Chefredakteurin Petra Rohde (Remscheid) und Redakteurin Anja Rolfs (Viersen).

Herzliche Grüße

Dr. Rita Kollmar-Masuch

gesch. Sprecherin
des Arbeitskreises SchuPs









Lothar Meyer,
Sprecherrat

Dr. Rita Kollmar-Masuch,
geschäftsf. Sprecherin

Monika Ahrens,
Sprecherrat

Kornelia von Wurmb,
Sprecherrat

SchuPs-aktiv

Anja Rolfs,
Zeitung

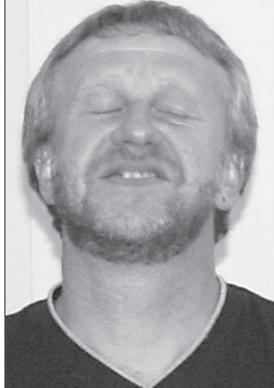
Petra Rohde,
Zeitung

Reiner Staska,
Finanzen

Bernd Giesen,
Mann für alle Fälle

Norbert Römer,
Website







Hier kann die Seele gesunden

Die Schulen für Kranke: Schutzräume für Kinder und Jugendliche sowie wichtige Ko-Therapiezentren der Kinder- und Jugendpsychiatrien

„...Mir hat diese Schule ein Stück weit mein Selbstbewusstsein zurück gegeben – wenn ich an meine alte Zeit an den normalen Schulen denke, an denen ich kaum oder fast gar nicht mehr gesprochen habe, bin ich fest davon überzeugt, dass die JCW (Joh.-Chr.-Winters-Schule) einige wichtige und gute Dinge in mir bewirkt hat.

Auch das werde ich in guter Erinnerung behalten, denn diese Erfahrung ist für mich kostbar...“

(Ausschnitt aus einem Brief von Hannah, Klasse 10)

Wer kümmert sich um die Seele?

Während der SchuPs-Tagung haben wir bereits Vieles über die Seele, Religiosität und ihr Zusammenwirken gehört. Die Schule für Kranke mit ihren Veränderungen wird immer mehr als Schutzraum für Kinder und Jugendliche benötigt, in dem die Psyche – die Seele – gesunden kann.

Die Schulen für Kranke haben sich in den letzten Jahren immer mehr zu wichtigen Ko-Therapiezentren der Kinder- und Jugendpsychiatrien herausgebildet. Diese medizinischen Einrichtungen sind ohne die Schulen für Kranke nicht mehr denkbar; sie sind aufeinander angewiesen. Diese Tatsache stellt uns zunehmend vor Probleme.

Die Kinder- und Jugendpsychiatrien verzeichnen einen ständigen Zuwachs von Kindern und Jugendlichen mit schweren und schwersten psychischen Erkrankungen; somit auch die Schulen für Kranke.

1. Nicht zuletzt aufgrund der Gesundheitsreform, aber auch aus neueren medizinischen Erkenntnissen heraus, hat sich die Verweildauer der klinischen stationären Behandlung reduziert. Die Kinder und Jugendlichen sind nach Beendigung der stationären Behandlung meist noch nicht in der Lage, die Heimatschule zu besuchen. Sie benötigen noch für längere Zeit den Schonraum der Schule für Kranke.

2. Hausunterricht kommt laut übereinstimmenden Aussagen der Kinderpsychiater nicht in Frage, da gerade der Aufbau der Sozialbeziehungen wichtiger Bestandteil der Therapie ist. Die Nachbetreuung in der Schule für Kranke dehnt sich für immer mehr Schülerinnen und Schüler aus, da sich die Suche nach einem geeigneten Förderort immer schwieriger gestaltet. Die allgemeinen Schulen sehen sich oft nicht in der Lage, die Wiedereingliederung zu übernehmen. Besonders problematisch gestaltet sich dieser Prozess bei Kindern und Jugendlichen mit Asperger Syndrom oder anderen autistischen Erscheinungsformen.

Wir werden hier ein Stützsystem aufbauen müssen, das erheblich über das zur Zeit Mögliche hinausgeht.

Lehrer der Schule für Kranke werden für längere Zeit die Schülerinnen und Schüler in ihren Heimatschulen begleiten müssen, damit eine Wiedereingliederung erfolgreicher verlaufen kann. Jede gelungene Wiedereingliederung ist kostengünstiger als die Finanzierung von unweigerlichen Spätfolgen.

3. Die Zunahme der psychiatrischen Erkrankungen bringt Wartezeiten bis zu einem halben Jahr bis zur Aufnahme in die Klinik mit sich. Die Kinder und Jugendliche können meist während dieser Zeit die Heimatschule nicht mehr besuchen; auch hier ist Hausunterricht laut Aussagen der Ärzte kontraindiziert. Immer häufiger wird von den Eltern, ärztlich unterstützt, der Antrag auf vorzeitige Aufnahme in die Schule für Kranke gestellt.

4. Durch eine solche vorzeitige Aufnahme kann in vielen Fällen eine Klassenwiederholung vermieden werden. Das wäre unweigerliche Konsequenz, liefe die Wartezeit ohne schulische Förderung ab; abgesehen von der Verstärkung der Krankheitssymptome vor allem bei Kindern und Jugendlichen mit Schulängsten bzw.

-phobien.

5. Die Zunahme der psychiatrischen Erkrankungen erstreckt sich verstärkt auch auf die Altersgruppe der 15-18jährigen.

Nach Ablauf mehrerer stationärer Behandlungen sind die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung noch sehr labil, so dass eine Wiedereingliederung in die Heimatschule wenig erfolgversprechend ist, oft auch nach mehreren Versuchen abgebrochen werden muss. Die einzige Möglichkeit noch einen Schulabschluss zu erreichen, ist der Verbleib an der Schule für Kranke.

6. Im Regierungsbezirk Köln haben sich in den letzten Jahren im Wesentlichen mit Köln, Bonn und Aachen drei Zentren der Kinder- und Jugendpsychiatrie herausgebildet, an die jeweils auch Schulen für Kranke angeschlossen sind. Im Oktober startet die neue Einrichtung in Köln-Holweide mit vorgesehenen 60 Therapie-Plätzen.

Die Schule für Kranke hat in den letzten Jahren ihr Gesicht verändert. Sie wird immer mehr wichtiger Bestandteil einer psychiatrischen Behandlung im Sinne einer ganzheitlichen Therapie bei einer leider starken Zunahme psychiatrischer Erkrankungen von Kindern und Jugendlichen. Deshalb muss sie sich den neuen Herausforderungen anpassen.

Veranstaltungen wie die SchuPs-Tagung tragen dazu bei, bundesweit Erfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen.

Dies dient nicht nur der Erkenntnisweiterung, sondern auch der Psychohygiene der Lehrkräfte.

Dies dient der Seele und erzeugt Seelenverwandtschaften.

Monika Heller,
leitende Schulamtsdirektorin, Köln

Humor in der Pädagogik

Ein ernst zunehmendes Instrumentarium - Analyse unter besonderer Berücksichtigung rheinischer Mythen

Als Leiter einer Kölner Sonderschule werden mir täglich Kinder mit Problemen zur Aufnahme vorgestellt. Meist werden die Schwierigkeiten telefonisch avisiert:

„Herr Kollege, ich habe hier einen 11Jährigen mit ADS, zusätzlich zeigt er auch noch ein Hyperaktivitätssyndrom, mit signifikanten Ausfällen in Perception, Frustrationstoleranz sowie einer defizitären Impulskontrolle“ – „Ja, wir werden uns gutachterlich drum kümmern.“

Kurz darauf kündigt das Telefon den nächsten Fall an:

„Herr Kollege, ich habe einen in der 5. Klasse, das es su'n richtig Hänneschen.“ – Der Tonfall steckt an und ich antworte: „Dä Jung soll ens kumme, mer luure uns dä Wibbelstätz ens an.“

In beiden Fällen notiere ich: Syntombilder nach ICD 10 (= intern. Diagnoseglossar) F 90.1, d.h. Hyperaktivität mit Störung des Sozialverhaltens.

Es geht also um zwei Elfjährige mit gleicher Diagnose. Doch Welch unterschiedlicher Einstieg der beiden Jungen, bevor ich sie überhaupt zu sehen bekomme! Da ist zum einen die akademisch korrekte Befunderhebung, mit differenzierten Items, und da ist zum anderen die knappe kölsche Diagnose „dä mäht et Hänneschen.“ In beiden Fällen weiß ich, was auf meine Kollegen zukommt: Kinder, die nerven. Hyperkinetiker sind immer anstrengend. Doch ein Hänneschen definiert sich nicht nur durch seine Defizite. Bei ihm schwingt Charme mit, da kommt

Pfiffigkeit mit rüber. Ein avisierendes Hänneschen wird warmherziger aufgenommen als ein Hyperkinetiker – schon am Telefon.

Als wir vor Jahren einen Namenspatron für unsere Schule in der Kinderpsychiatrie suchten, waren zunächst Namen von verschiedenen Wissenschaftlern im Gespräch. Doch schließlich haben wir den Stadtrat für den Namen Johann-Christoph-Winters überzeugen können. Der steht nun für etwas ganz anderes als für die Wissenschaft.

Johann-Christoph-Winters begründete 1802 das im Rheinland überaus beliebte Kölsch Hänneschen Theater. Winters – ein armer Tagelöhner, den die Not zum Puppenspiel zwang – wurde der geistige Vater jener Gestalten, die über Köln hinaus bekannt wurden: u.a. Tünnes und Schäl, Hänneschen und Bärbelchen.

Aus dem Bauch heraus, man möchte sagen „aus Volkes Bauch heraus“, traf er menschliche Typisierungen, mit denen Rheinländer noch heute identifiziert werden. Die Psychologie sollte erst später Begriffe dafür finden.

In der Tat könnte man die Figuren des Stockpuppentheaters mit psychiatrischen Diagnosen belegen:

- **Tünnes** (man beachte nur die rote Knollnase) ist der Mann mit der latenten Suchtstruktur
- **Schäl** ist der Mann, der mehr zu sein vorgibt, als er ist, der

nach Höherem strebt und dabei keine Intrige scheut. Kurz: der Mann mit der paranoiden Persönlichkeitsstruktur

- **Bärbelchen** ist ein Mädchen mit ausgeprägtem Schulabsentismus

- **Speimanes** wäre ein mehrfachbehinderter Stotterer mit Minderwuchs und progredienter Kyphose, bei dem sonderpädagogischer Förderbedarf zweifelsohne nachgewiesen ist.

- na und unseren Wibbelstätz **Hänneschen**, den Hyperkinetiker haben wir ja schon kennengelernt.

Wir sehen an diesen Typen, dass es also mindestens zwei Möglichkeiten gibt, menschliches Verhalten begrifflich zu fassen: die **akademische** und die **volkstümliche**. Letzgenannte kommt mit Humor rüber, mitunter auch mit leisem Spott, sie nimmt auf den Arm und in den Arm.

Pädagogen brauchen **zwei** Standbeine, um die Arbeit mit Kindern aufzunehmen, um die „Pänz“ anzunehmen, auch um sie auszuhalten: die **Wissenschaft** und den **Humor**. Wissenschaftliche Pädagogik ohne Humor ist seelenlos. Der humorvolle Pädagoge **ohne** Fachkenntnisse kann hingegen im Gutgemeinten oder Albernem stecken bleiben.

Humor ist eine Grundhaltung
Humor ist mehr als Witze machen. Er ist



mehr als das (schein-)heilige Dauerlächeln mancher Pädagogen. Humor ist eine Grundhaltung. Die durchdringt den gesamten pädagogischen Alltag. Sie ist beim Erklären der Bruchrechnung ebenso zu spüren wie beim Führen von Pausenaufsichten. Dazu ein Beispiel aus der Praxis:

Lehrerin A hat Hofaufsicht. In einer Ecke verkeilen sich zwei Erstklässler so heftig, dass sie beschließt einzugreifen. Die Jungs ringen und versuchen sich gegenseitig in die Genitalien zu treten. Schüler B hat wohl einen Tritt abbekommen und setzt mit schmerzverzerrtem Gesicht zur Revanche an. In diesem Moment geht die Lehrerin dazwischen und hält die Streithähne auseinander. Schüler B ist jedoch noch so von Schmerz- und Rachegefühlen erregt, dass er die Lehrerin wie außer sich anbrüllt „Hau ab! Sie hab'n mir gar nichts zu sagen!“ Schließlich versteigt er sich zur Drohung „Ich tret' sie in die Eier!“ Die Lehrerin hält den kleinen Irrwisch fest (im 1. Schuljahr geht das noch) und fragt mit fester Stimme: „So? Wo haben denn die Frauen ihre Eier?“ Der Junge guckt sie an und stammelt irritiert: „Im, im, na im Kühlschrankschrank“. Eine Sekunde lang passiert nichts. Dann platzt es unter den umstehenden Kindern los. Das Gelächter greift über auf den Kontrahenten und auf die Lehrerin. Schließlich muss auch der kleine Rambo lachen – obschon er das gar nicht will.

Natürlich müssen solche Episoden später in der Klasse noch mal aufgegriffen werden. Über die Grenzen von Spaß- und Ernst-Kämpfchen muss gesprochen werden. Natürlich musste der Junge noch ermahnt werden, dass man auch im Affekt so nicht mit einer aufsichtsführenden Lehrerin reden darf. Doch ebenso selbstverständlich durfte man mit ihm auch noch mal darüber lachen, welch unfreiwilliger Witz da aus ihm herausge-

brochen war.

Witze entstehen, wenn urplötzlich die Bedeutungsebene gewechselt wird. Davon leben übrigens die Streiche von Till Egen Spiegel, der alles wortwörtlich nahm. Es entstehen Überraschungseffekte, die die ursprüngliche Vorstellung, und auch die damit verbundenen Affekte ins Leere laufen lassen. Auch in bestimmten Kampfsportarten trainiert man, die geballte Angriffskraft des Gegners ins Leere laufen zu lassen.

Doch Attacken können nicht nur durch Körperwendigkeit sondern auch durch Gesten, Mimik, Worte ihrer Stoßkraft beraubt werden. Inzwischen sind sogar die begleitenden biochemischen Mechanismen erforscht. Die Gelotologie – das heißt „Lachforschung“ – stellte fest, dass sich beim Lachen die Konzentration des Stresshormons Adrenalin im Blut verringert, während mehr Endorphine produziert werden. Diese Endorphine – auch „Glückshormone“ genannt – setzen als natürliche Stoffe eine Opiat artige Wirkung frei, die Schmerzen lindert und gute Laune steigert.

Ob bei unserem kleinen Schulhof Catchern diese biochemischen Prozesse einsetzen, konnte labor technisch nicht mehr nachgewiesen werden. Sichtbar war jedoch das Verhalten der Lehrerin, und der psychische Mechanismus, durch den die Situation heruntergekühlt wurde: Sie ließ sich nicht von der feindselig aufgeheizten Stimmung anstecken. Wichtig ist, sich **nicht vom Affekt des Gegners beherrschen lassen**. Die Lehrerin agierte weder aggressiv, noch drohte sie erregt mit disziplinarischen Maßnahmen, obwohl ihr eine kindliche Unverschämtheit zugemutet wurde. Sie blieb aber auch nicht stumm oder ignorierte gar die Szene. Sie reagierte so, wie ein guter Schiedsrichter im Fußball reagieren sollte: mit Autorität aber auch mit Augen-

zwickern.

Humor als Grundhaltung bewahrt mich davor, in jeder Problemsituation gleich das geballte Böse zu sehen. Reagiere ich im negativen Affekt mit, quasi 1:1, dann fördere ich das Destruktive. Mit einer humorvollen Reaktion steige ich aus dem Konflikt nicht aus. Ich eröffne aber einen anderen Schauplatz. Der überrascht und lässt Zeit und vielleicht auch etwas Abstand gewinnen. Auch mein echauffiertes Gegenüber gewinnt dabei Zeit, sich neu zu sortieren. Humor wirkt somit de-eskalierend.

Auch hierzu hat die Forschung physische Begründungszusammenhänge beigetragen. Lachen löst Reflexe in Atmung und Muskulatur aus, die sich wie ein ins Wasser geworfener Stein wellenförmig, in mehreren Körperzonen entspannend fortsetzen. Das Aktivieren der Brustmuskeln ermöglicht einen höheren Gasaustausch in der Lunge. Das aktiviert wiederum das Zwerchfell was in einem Rückkoppelungseffekt weiter die Atemkapazität erhöht. Neben der Aktivierung der willkürlichen Skelettmuskulatur wird auch die „glatte“ die unwillkürliche Muskulatur angeregt. Der Herzrhythmus sinkt nach anfänglicher Erhöhung ab, die Muskulatur der Arterien entspannt sich, deren Gefäßvolumen vergrößert sich und senkt den arteriellen Druck. Doch, bitte, Kolleginnen und Kollegen, wir sind ja keine Mediziner. Was können wir Pädagogen Förderndes für den Humor tun?

Wechselresonanz der humorvollen Interaktion

Humor kann ich mir nicht schnell als Strategie zusammenbasteln. Dazu bleibt im konkreten Konflikt meist keine Zeit. Allenfalls für ein witziges Bonmot. Ich kann mich aber – vor allem **in den nicht Konflikt besetzten** Alltagssituationen – um eine generelle **Humor-Kultur** in meinem Umfeld bemühen. So etwas färbt ab,

springt vom Leiter auf die Gruppe vom Lehrer auf die Klasse über. Humor als Grundhaltung bewirkt eine Wechselresonanz in der Interaktion. Das prägt die Stimmung einer Gemeinschaft. Mitunter wirkt es auch integrativ. Dazu ein Beispiel:

An meiner früheren Schule führte ich über viele Jahre eine Schulband. Sie bestand zum größten Teil aus Jungen und Mädchen meiner Klassen. An Sommerwochenenden reisten wir zu div. Sport- und Pfarrfesten und spielten dort quasi Unterhaltungsmusik. Das war anstrengend, machte aber auch Spaß. Während der gemeinsamen Busfahrten wurde viel Quatsch gemacht.

Zu jener Zeit kam Walter neu zu uns. Heute weiß ich, dass Jugendpsychiater ihm die Diagnose „Asperger Autismus“ geben würden. Damals war das noch schwer einzuordnen und im Vordergrund stand das skurrile Verhalten des Fünfzehnjährigen, seine merkwürdigen Äußerungen und bizarren Bewegungen. U.a. brachen sekundenlange Schüttelbewegungen der Hände aus ihm hervor. Für die Banknachbarn der Klasse war das schon sehr irritierend. „Das nervt“, hieß es einige Male. Nach einer solchen Schüttelattacke warf der Schlagzeuger unserer Band plötzlich eine Idee in die Klasse: „Ich glaube, wir setzen den Walter an die Rumba-Rasseln“.

Jenes Rhythmusinstrument war seinerzeit nicht besetzt, wurde aber für unsere Lateinamerika-Serie benötigt. Eine witzige Idee, die zum Gelächter führte. Sie führte aber auch dazu, dass Walter daraufhin tatsächlich einen Platz in der Rhythmusgruppe fand, wo er seine Einsätze – nicht nur an den „Rumba-Kugeln“ – ganz passabel spielte. Vor allem wurde er nun zu unseren Auftritten mitgenommen.

Natürlich wusste der Schlagzeuger, dass der Handtremor des

Behinderten nicht im Takt eines Rumbarythmusses erfolgte. Die Assoziation, die das Schütteln bei ihm auslöste, warf er ja durchaus als Witz ein. Doch so falsch war sie ja nicht.

Natürlich wurde Walter von der Teilhabe an der Band auch nicht therapiert. Die Schüttelbewegungen blieben. Entscheidend an dem Beispiel ist, in welche Richtung die Gruppe den Hebel legen konnte. Wie sie das Störende am Neuen interpretierte, aushielt, Antworten fand, ihn schließlich integrierte.

Verständlich wäre durchaus, wenn eine Gruppe auf Episoden, wie die geschilderte aggressiv oder ironisch reagiert. Es gibt jedoch fast immer die Chance, darauf auch humorvoll zu reagieren. Das kann man nicht anordnen. Ein humorvolles Klima will wachsen. Es will geübt und gepflegt werden, damit es zu einer Humor-Kultur wächst.

Um eine Humorkultur zu etablieren, braucht es zwei Voraussetzungen. Erstens: es braucht ein Klima, in dem nicht alles nur dem Leistungsdruck untergeordnet wird (Wir machten mit unserer Band damals eine ganz passable Musik, aber bei Konzerten mit Leistungsbewertung oder gar Plattenaufnahme hätten Walters Rhythmus-Künste keinen Platz gefunden.) Zweitens: es braucht ein Klima von Gewaltfreiheit. Angesichts unverblümter Gewalt und Brutalität kann ich mich nicht mehr humorvoll zeigen. Humor fördert einerseits ein Klima von Gewaltfreiheit, setzt es andererseits aber auch voraus. In dieser Wechselwirkung sehe ich seine segensreiche Chance aber auch seine Grenzen. Nackte Gewalt macht Angst, sie lähmt, macht unfrei, unkreativ. Sie tötet letztlich den Humor. Gegenwehr kann ich dann nur noch in versteckter Form aus der zweiten Reihe leisten: ich werde satirisch, bissig, ironisch. Diese Formen sind Verwandte des Humors (aller-

dings auch Verwandte der Aggression). In jedem Fall sind die Kunstformen – Kindern weder gemäß noch zu eigen. Auch hat Humor weder was mit Nicht-Ernst-Nehmen, weder mit Lächerlich machen zu tun noch mit infantiler Albernheit.

Humor als Gestaltungsinhalt im Schulleben

Was kann **die Schule als Institution** tun, um einer Humorkultur den rechten Humus zu bereiten? Gibt es Parameter, die sie quasi als „Humor bildende Maßnahme“ in ihr Schulprogramm aufnehmen kann. Gemeint sind also Aspekte einer Schulstruktur, die über die personellen Zufälle hinaus gehen. Kann man auf der atmosphärischen Basis von Gewalt- und Leistungsdruckfreiheit eine Humorförderung operationalisierbar machen? Pädagogen können ihr zumindest durch **Gestaltungselemente des Schullebens** Chancen der Entwicklung geben. In einer Schule für Kranke von einem **Schulleben** zu sprechen ist schwierig. Zu speziell ist deren Infrastruktur, fluktuierend deren Schülerschaft. Dennoch sind auch Schulen für Kranke um Musik, Kunst, Sport, Theater bemüht. Unter den Aspekten Gewaltfreiheit und Leistungsdruck werden diese Kulturangebote besonders wichtig.

Das Theaterspiel bietet uns eine Welt, in der wir mal „auf Probe“, ohne die harten Wenn-Dann-Folgen der Realität leben dürfen. Als Clown dürfen wir uns sogar lächelnd zu unseren Unzulänglichkeiten bekennen.

In unserer Psychiatrischule war einst ein „Spielezirkus“ zu Gast. Einer unserer jugendlichen Psychotiker wähnte sich als Abiturient. Doch in der realen Schulwelt quälte er sich mit Bruchrechnen herum. Wir hätten ihm diese Diskrepanz nicht vermittelt. Zwar schonend aber dennoch schmerzhaft. Dann kam sein Auftritt in der Manege.

Da „belog“ er sich und das Publikum mit einer Nummer, die genau den Konflikt zwischen Sein und Schein thematisierte. Er trat als Gewichtheber vor eine mit Styroporkugeln behaftete Stange und „stemmte“ sie ächzend hoch. Das Publikum, das natürlich um das wahre Federgewicht wusste, lachte und applaudierte. Die Gewicht-Nummer wurde – unbeabsichtigt – zur Metapher seiner Verfassung. Tom, so hieß er, machte kein Abitur. Er wurde später – mit Mühe – Forstgehilfe. Die Vokabeln, mit denen er sich bei uns herumquälte, hatte er meist vergessen. Doch an die Gewichtheber-Nummer erinnerte er sich noch nach Jahren mit einem Schmunzeln im Gesicht.

Zirkus und Theater sind originärer Bestandteil von Unterrichtsprojekten. Auch in einer Schule für Kranke. Wer nicht laufen kann, kann vielleicht Theater mit Fingerpuppen spielen oder Quatsch mit Sprachübung machen.

Pädagogischer Wert der regionalen Brauchkultur

Eine Schatztruhe mit pädagogisch verwertbarer Vorgaben birgt die regionale Brauchkultur. Natürlich ist die voll von Klischees. Hier im Rheinland besonders. Nur hier leben die treuesten Freunde, die hübschesten Mädchen, nur hier braut man das beste Bier und wachsen die lieblichsten Reben. Und selbstverständlich prosteten sich Rheinländer stets Schulter klopfend zu: „Drink doch eine mit“. Ob „dat Hätz von der Welt“ nun in Kölle oder „am alten Schloßsturm“ schlägt - es sind allemale Klischees, es sind **regionale Mythen**.

So sehr ich dieses auch als Klischee enttarnen muss, bekenne ich zugleich: ich find es Klasse. Denn ein Mythos ist zwar unreal, aber er ist wirksam. Soziologie und Psychologie kennen den Begriff der „self-fulfilling-pro-

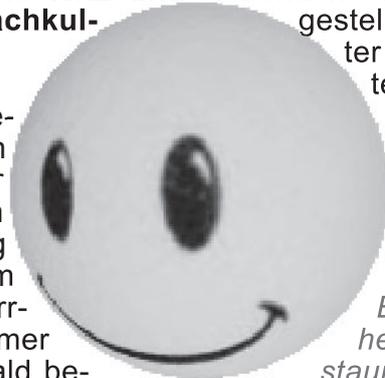
phesy“. D.h. ich gebe ein Idealbild vor und strebe ihm nach, so als sei es eine realistisch zu erreichende Größe. Der humorvolle Rheinländer mag ein abstrakter Idealtypus sein. Doch i.S. der selbsterfüllenden Prophezeiung gibt es Chancen sich ihm zu nähern. Der Grund dafür liegt in der heimischen Brauchkultur, vor allem dem **Karneval**. Der impliziert nicht nur Lustigsein, nein, der humorvolle Rheinländer ist selbstverständlich immer auch noch tolerant und kritisch gegenüber jeder Autorität. Rheinländer sein heißt ein kollektives Wir-Ideal zur regionalen Verpflichtung zu erheben. Die regionale Brauchkultur stellt dafür Begriffe, Rituale, Festanlässe zur Verfügung. Der Karneval pflegt dabei viele Klischees. Doch wichtiger als die zu enttarnen ist es festzustellen, dass er dabei jedermann und sehr niederschwellig Zutritt gewährt. Er inszeniert sich als Mythos in der Streubreite zwischen Prunk und Stunk, zwischen Nobelhotel und Mehrzweckhalle, zwischen Orden und Pappnase. Wichtig ist vor allem, dass es ihn überhaupt gibt, dass er mit **Witz- und Liedgut eine Sprachkultur** verfügbar hält.

Alle Kulturen pflegen Mythen, tun so als ob sie wahr seien. Da hält sich Jahrtausende lang der Mythos vom germanischen Herrmann, der die Römer im Teutoburger Wald besiegt haben soll. Was wurde und wird nicht alles davon abgeleitet. Nicht immer Segensreiches für unsere Nation. Wieviel symphatischer ist da der Mythos von den Kölner Stadtsoldaten, den Roten Funken. Hartnäckig wird ihnen folgendes Bonmot zugeschrieben: Als sie einmal wirklich in blutige Kämpfe verwickelt worden waren, sollen sie zum Gegner gerufen haben: „Sid ehr bekloppt? Wie künnt Ehr dann scheeße? He stunn

doch Minsche!“

Die Forschung hat längst bewiesen, dass sich das so nicht zugetragen haben kann. Doch wie wunderbar ist es, wenn solch eine Geschichte zum regionalen Heldenepos hochstilisiert wird. Unsere Friedenssehnsucht findet hierin Bild und Worte. So unreal sie auch sind, so sind sie mitunter doch tragfähig. Auf den Spruch „Nit scheeße! He stunn Minsche“ berufen sich gerne friedensbewegte Rheinländer. Beispielsweise wurde er 1991, im Jahr des Golfkriegs, den alternativen Karnevalsumzügen als Parole vorgetragen.

Eine lebendige **Brauchkultur** bietet **Metaphern, Begriffe, Rituale** und **Verhaltensmuster**, die es uns erlauben, mit der Wirklichkeit anders, humorvoller umzugehen, ohne gleich die harten Konsequenzen der realen Welt spüren zu müssen. Manchmal findet sich die richtige Dosis erst im zweiten Anlauf, wie ein Beispiel aus den Anfängen des Kölner Millowitsch zeigt. Es ist die Zeit, als Tünnes und Schäl nicht mehr von Puppen sondern von lebenden Schauspielern dargestellt wurden. Großvater Millowitsch brachte folgender Sketch einmal einige Tage Arrest ein – wegen Majestätsbeleidigung:



Tünnes und Schäl stehen vor einer Büste Kaiser Wilhelms. Schäl stellt erstaunt fest, dass der Kaiser – logisch bei einer Büste – ohne Arme portraitiert wurde. „Sach, Tünnes, wo hät dann dä Kaiser sing Hängh?“ „Och, Schäl, dat weiß do nit?“ „Dä hät sing Hängh doch in anderer Leuts Taschen.“ Tünnesdarsteller Wilhelm Millowitsch durfte sich daraufhin die Arrestzelle von innen angucken.

Nach Abbüßen der kurzen Haftstrafe war das Publikum natürlich gespannt, wie Millowitsch mit der kritischen Szene umge-

hen würde. Würde er kneifen, oder würde er als Wiederholungs-täter verschärften Arrest riskieren? Am Abend kommt die Stelle, Schäl:

„Sach Tünnes, wo hät dann dä Kaiser sing Hängk?“ „Och Schäl – do weiß et, ich weiß et, die Lück he em Saal wissen et – soll ich dofür noch ens en et Jefängnis jon?“



überhaupt fast alle Feste des Jahreskreises mit unserer jeweiligen Zufalls-Besetzung feiern. Prinz, Bauer und Jungfrau werden von der kleinen Schulkapelle empfangen und anschließend über die Stationen geführt. Es herrscht eine heitere bis ausgelassene Grundstimmung. Und natürlich bedient man sich vieler Klischees von „Sonnenschein“, „Stimmung“ „alles Gute“. Doch es sind Brauchvorgaben, die über Verlegenheiten hinweg helfen können.

Der Prinz wurde im heiteren Tun einmal unvermittelt mit einem vom Tod bereits gezeichneten Achtjährigen der Kinderonkologie konfrontiert. Der fasste das brokatene Prinzenkostüm an und fragte, ob er selber denn wohl auch mal Prinz Karneval werden könne. Dem Prinzen rutschte eine Antwort heraus, über die er sich später selber wunderte, dass sie ihm eingefallen war: „Ich glaube, zu wirst bald ein wunderschöner Prinz sein“. Auf der Fahrt zurück in seine sogenannten Hofburg brach er dann in Tränen aus. Seine humorvolle Grundhaltung beim Krankenhausbesuch aber hatte ihn zuvor die passenden Worte finden lassen.

Humorvolle Tabubrüche gegen die political correctness
Unsere Spaß- und Comedygesellschaft muss nicht mehr juristische Strafen wegen Majestätsbeleidigung fürchten. Mitunter aber die Ächtung bei Verstößen gegen die „**political correctness**“. Das ist eine zwiespältige Angelegenheit. Auf der einen Seite wissen wir um die Wichtigkeit einer korrekten, nicht diskriminierenden Sprache. Wir wissen wohin es führen kann, wenn Witze gegen eine Gruppe Menschen als Mobbing und Hetze entarten. Andererseits ist eine Gruppe erst dann völlig ausge-

schlossen, ignoriert, wenn sie noch nicht mal im Witz vorkommen darf. Der humorvolle Witz nimmt den anderen ja nicht nur auf den Arm. Er nimmt ihn auch in den Arm. Humor könnte manche Verkrampfung in der political correctness lösen.

Was heute oft übersehen wird, ist das **Phänomen der „paradoxen Reaktion“**. D.h. es wird nicht bedacht, dass auch genau die gegenteilige Wirkung einer gut gemeinten Interventionsabsicht eintreten kann. Vor allem, wenn sie falsch dosiert wird und oberlehrerhaft rüberkommt. So kann manches Gut-Mensch-Gehabe geradezu Zorn und Aggression provozieren. Wer schon länger im Schuldienst steht, hat so einige Wellen mitgemacht. In den 70er Jahren galt das pädagogische Gutmenschstreben mit ambitionierten Lesebuchgeschichten der Akzeptanz von „Gastarbeitern“. In den 80er Jahren rückte „Aids“ mit seinen sozialen Dimensionen in den pädagogischen Brennpunkt. Manchmal gelangen dazu hilfreiche Unterrichtsstunden. Doch manchmal kam es auch zur Gegenwehr der Schüler: „Wir werden sie alle verstehen, wir werden keinen ausgrenzen, werden jeden auf Klassenfahrt mitnehmen und ganz nett zu ihm sein. Aber bitte nicht schon wieder dieses Thema. Wir hatten es schon in Deutsch, Religion und im Politikunterricht.“ Eine paradoxe Reaktion ist es auch, wenn Pädagogen nach Aufklärungsstunden gegen rechts – Auftrag seit den 90er Jahren – gelegentlich vermehrt mit Hakenkreuzkritzeleien rechnen müssen.

Das alles soll nun beileibe nicht heißen, solcherart pädagogische Bemühungen einzustellen. Es sollte damit aber noch mal auf das Phänomen der paradoxen, der gegenteiligen Wirkung hingewiesen werden, wenn der moralische Zeigefinger zu hoch erhoben wird. So wie das Erha-

Humor als Gegenwehr zur Ohnmacht

Solange wir eine Situation belächeln, sind wir nicht ohnmächtig. Wer handelt, ist nicht mehr länger nur Opfer. Humor ist lt. Meyers Lexikon „die heitere, die Unzulänglichkeiten des Lebens belächelnde Einstellung“. Krankheiten gehören zu den „Unzulänglichkeiten des Lebens“. Humor lässt auch den Umgang mit ihnen besser aushalten. „Der Witz gibt der Angst die Würde zurück“, heißt es an einer Textstelle bei Thomas Bernard. Aufzeichnungen der Frankfurter Krankenschwester Adelheid von Herz auf einer Palliativ-Station belegen bezeugen das eindrücklich:

Frau Herz begrüsst bei Schichtwechsel auf Station einen unheilbar an Krebs erkrankten Herrn, dem die Metastasen bereits den Unterleib lähmten, indem sie sich routiniert nach seinem Befinden erkundet. Der antwortet: „Danke, ich kann klagen“. Beide mussten lachen. Und aus der Schilderung dieser Episode ist heraus zu hören, wie beide, Patient und Pflegerin, sich plötzlich auf gleicher Augenhöhe wieder finden. Das half beiden die anstehende Intimpflege ohne Würdeverlust geschehen zu lassen.

Das Kölner Dreigestirn besucht jährlich unsere Kinderklinik. Traditionell richten wir als Klinikschule dieses Fest aus. Wie wir

bene ins Lächerliche umkippen kann, können Tore Selbsttore werden. Umgekehrt aber kann sich in einem Witz manchmal die Tiefe einer Botschaft vermitteln.

Zum Schluss einen solcher Witz, bei dessen Einleitung manche vielleicht die Luft anhalten werden, denn einige Vokabeln liegen krass im Fettnäpfchen der political correctness. Entscheidend ist die Auflösung. Lachen wir über das Opfer oder über den Täter?

Ein Neger kommt an die Bushaltestelle. Der Bus kommt und der Fahrer fragt: „Will Bimbo Bus fahren?“ Der Schwarze nickt. „Hat Bimbo denn auch Geld?“ Daraufhin legt der Farbige dem Fahrer das korrekt abgezählte Fahrgeld hin. „Wo will Bimbo denn hin?“ – „Ins Krankenhaus.“ – „Oh, Bimbo ist krank?“ – „Nein“, antwortet der Afrikaner, „Bimbo ist Chefarzt.“

Vielleicht sind Sie, liebe Kolleginnen und Kollegen, auch der Meinung, dass solch ein Witz mehr an Einsicht und Beschämung über Vorurteile auslösen kann, als manche Unterrichtsreihe mit ihren Stapeln von Arbeitsblättern.

Sigmund Freud meinte, dass das Lustgefühl bei Witz und Komik auf eine Ersparnis an seelischem Aufwand zurückzuführen ist. Der Witz trage also Hemmungen ab.

Die Energie, die durch die humorvolle Aufhebung des seelischen Staus freigeworden ist, **lachen wir gleichsam ab.** Humor hat nichts mit **auslachen**



zu tun. Lachen wir uns also lieber **manchen Stau ab.**

*Wolfgang Oelsner,
Sonderschulrektor, Köln*

SchuP's International?

So weit sind wir noch nicht!

aber **ICASSI** ist nahe dran!

ICASSI ist das Rudolf-Dreikurs-Fortbildungsseminar = International Congress for Adlerian Summer Schools and Institutes und findet in diesem Jahr

vom 16.7. bis 28.7 in Oberstaufen/Allgäu

statt. Da ICASSI in vieler Hinsicht eine große Übereinstimmung mit SchuPs zeigt, empfehle ich es auch für den entsprechenden Interessentenkreis. Ich selber war 2005 in Malta und 2004 in Cork/Irland dabei und habe die Tage sehr genossen! (Die Teilnahme ist auch nur für 1 Woche möglich; Mitgliedschaft im AA-Institut ist nicht Voraussetzung; englische Beiträge werden übersetzt.) Ausführliche Informationen gibt es bei:

helmut.heuschen@t-online.de
oder persönlicher bei:
versmold.c-w@netcologne.de

Carla Versmold, Johann-Christoph-Winters-Schule, Köln

„Wirklichkeitsraum“ Schule

Was bedeuten die Diagnosen „Psychose“ oder „Schizophrenie“ für den Unterricht in der Schule für Kranke

Als Lehrkräfte müssen wir um Erkrankungen, Symptome Therapiestrukturen und Medikamente wissen, aber unser Ansatz, unsere Sichtweise und unser Denken sollte in eine andere als die medizinisch-therapeutische Richtung gehen. Unsere Aufgabe ist es, dieses Wissen im Unterricht anzuwenden, um unseren Schülern durch Unterricht Stabilisierungs- und Entwicklungshilfe geben zu können.

Dies erreichen wir aber weder dadurch, dass wir die Klinikschule zu einen Schonraum machen, der in der Wahrnehmung unserer Schülerinnen und Schüler als „keine richtige Schule“ eingeschätzt wird; noch dadurch, dass wir so tun, als ob es keine Erkrankung sondern nur schulische Defizite gäbe.

So entstand die Idee, bei einer Fortbildungsveranstaltung für die nördlichen Bundesländer 2005 (SchuPs-Nord) vorhandenes Wissen und Erfahrung aus vielen Jahren Unterricht in diesem Bereich zu bündeln und zusammen zu tragen. Die Beantwortung der Fragestellung:

Wie sind diese Schülerinnen und Schüler sinnvollerweise zu unterrichten ?

Ziel war es zunächst sich mit der Beschreibung der Erkrankung aus Sicht von Kinder- und Jugendpsychiatern und Betroffenen zu beschäftigen.

Unter Psychose versteht man die allgemeine Bezeichnung für eine psychische Störung mit strukturellem Wandel des Erlebens. Subjektiv ist nichts mehr, wie es war, auch wenn sich vielleicht objektiv gar nicht viel verändert

hat. Stimmungen, Lebensgefühl und Lebensenergie können wesentlich verändert sein, ohne dass die Art der Wahrnehmung, des Denkens und der Sprache beeinträchtigt ist (Affektive Psychose).

Oder es ist eher umgekehrt: Die Sinneswahrnehmungen verselbständigen, das Denken wird sprunghaft und die Sprache unverständlich, ohne dass Stimmung und Energie damit automatisch verändert erscheinen (Schizophrenie)

Psychosen werden nach ihrer Entstehungsursache in organische und nicht-organische Psychosen unterteilt. Die organisch begründbaren Psychosen sollen hier der Vollständigkeit halber erwähnt werden, spielen im Bereich der KJP's keine wesentliche Rolle.

Die Psychose wird in den neuen Klassifikationssystemen, wie der ICD 10 als Schizophrenie, schizotype und wahnhaftige Störung (F2) bezeichnet. Deshalb diese Begriffsverwirrung. Die Schizophrenie ist die häufigste Störung innerhalb dieser Gruppe. Auch die Schizophrenie wird in verschiedene Subtypen unterteilt. Kennzeichnend für die einzelnen Formen ist ein Nebeneinander von gesunden und veränderten Verhaltensweisen und Erleben bei den Betroffenen.

Als Ursache werden umfangreiche komplizierte Geflechte körperlicher, seelischer und sozialer Faktoren diskutiert. Auch Stoffwechselstörungen und Störungen im Bereich der Neurotransmitter werden angenommen.

Zitat eines Betroffenen: „Menschen müssen im Unterschied zu anderen Lebewesen um ihr

Selbstverständnis ringen. Es gehört zu unseren Fähigkeiten an uns zu zweifeln, andere(s) zu bezweifeln und dabei auch zu verzweifeln, über uns hinaus zu denken und uns dabei zu verlieren. Wer sich selbst verliert, verliert auch seine Begrenzung und Abgrenzung zu anderen. Entsprechend verändert sich die Art, Dinge und Personen um sich herum wahrzunehmen. Die Gedanken werden sprunghaft statt logisch. Dauert dieser Zustand an, sprechen wir von Psychosen“. (zitiert nach [http:// home arcor. de/rs 1403/ psychose.html](http://home.arcor.de/rs_1403/psychose.html))

Bei Schizophrenien ist vor allem die Wahrnehmung, die Sprache und das Denken verändert. Es sind oft:

- Geräusche oder Stimmen zu hören,
- Bilder zu sehen,
- Berührungen auf der Haut zu spüren,

ohne dass es dafür einen Reiz gibt. Das bedeutet nicht, dass die Sinnesorgane beschädigt sind. Vielmehr trägt das Gehirn die Verantwortung für diese Eigendynamik der schillernden Wahrnehmungen. Es setzt sozusagen innere Impulse (unbewusste Erinnerungen, Gefühle, Spannungen, Hoffnungen und Befürchtungen) in Außenreize um. Veränderungen im Denken und in der Sprach hängen damit zusammen. Das Denken ist weniger logisch, weniger „folgerichtig“ eher sprunghaft und assoziativ kreativ; die Sprache ist weniger selbstverständlich sondern

entweder eingeschränkt (Wortwiederholungen, Kreisen um bestimmte Begriffe) oder erweitert (kreative Neuschöpfungen).

Vor Beginn der SchuPs-Nord-Tagung habe ich den Teilnehmern einen Fragebogen zu diesem Thema zugeschickt, der ei-

nerseits z.T. Bedarf für zusätzliche Informationen zeigte, andererseits aber auch das vor allem im kinderpsychiatrischen und tagesklinischen Bereich diese Erkrankungen kaum vertreten sind. Durch die Auswertung der Fragebögen, Angaben von Betroffenen und eigenen Unterrichtserfahrungen, ergab sich folgendes

Schema an dem wir bei unserem nächsten Treffen weiter arbeiten werden:

*Detlev Krüger,
Hamburg*

Probleme	Hilfen
<p>Die meisten Patienten empfinden nicht sich, sondern ihre Umwelt als verändert und krank.</p>	<p>Selbst in akuten Psychosen gibt es Bereiche, in denen psychische Vorgänge weitgehend normal ablaufen. Diese Bereiche gilt es zu orten, vorsichtig zu betreten, zu festigen und zu erweitern. z.B.:</p> <p>Authentische bzw. das „normale Selbst-verständnis“ fördernde Ereignisse, Erfahrungen von Normalität</p> <p>Gewohnheiten und Eigenarten, die den „Eigensinn“ fördern (Rituale, Tagebücher, Naturerlebnisse)</p>
<p>Wer in eine existenzielle Krise gerät braucht Menschen als Gegenüber, um sich wieder zu orientieren und sich in anderen zu spüren und zu spiegeln.</p> <p>Wenn dies ausschließlich Krankenhauspersonal ist, spiegelt sich beim anderen nur die Krankheit.</p>	<p>Schule ist der „normalste“ und „gesündeste“ Bereich im Krankenhaus und muss diesen Rahmen gestalten.</p> <p>Unterricht findet in der Schule und nicht am Bett statt. Die Lehrerrolle sollte eindeutig sein.</p>
<p>Pädagogen gehen auf Menschen zu und bemühen sich gezielt um Schülerinnen und Schüler.</p> <p>Dies wird von akut erkrankten Patienten oft als stark bedrohlich erlebt.</p>	<p>Im akuten Zustand der Verwirrung wünschen sich Psychoseerfahrene vor allem Ruhe und Zeit, einen gemütlichen Raum, eine tragende Atmosphäre sowie einen wohlwollenden Menschen, der nicht zu nahe kommt und zu viel will (Zeit, Ruhe, Geduld, Rückzugsraum).</p> <p>Zunächst sollte es im Unterricht enge Strukturen geben und der Unterricht sollte möglichst reizarm (keine PC, Video, Radio, Kassetten, keine zu illustrierten Materialien) stattfinden.</p>
<p>Unzureichende Fähigkeiten von Betroffenen, sich auf Mitschülern einzustellen.</p>	<p>Unterricht erst einzeln, anschließend in Kleingruppen (Erfahrungsgemäß werden die Besonderheiten von Mitschülern akzeptiert.)</p>

ESM: Evaluation auf Basis individuellen Erlebens

Das Erleben von Schülern als Gegenstand der Unterrichtsevaluation an der Schule für Kranke

Evaluation des Unterrichts an der Schule für Kranke: eine notwendige Forderung

Vor dem Hintergrund einer Fülle von Aufgaben wird die Forderung nach Evaluation schulischer Arbeit in vielen Kollegien von Schulen für Kranke oftmals als eine enorme zusätzliche Belastung empfunden. Evaluation hat auf den ersten Blick scheinbar kaum einen direkten unterrichtspraktischen Nutzen. Mit diesem Begriff verbindet sich häufig allein die Vorstellung einer schulischen Praxis legitimierenden Funktion. Lehrer fragen nicht zu Unrecht, was sie davon haben, einen Teil ihrer Arbeitskraft dazu zu verwenden, nachzuweisen, dass sie gut arbeiten. Evaluation gerät ihrer Meinung nach in den Händen der Schulverwaltung leicht zu einem Mittel der Machtausübung und der Kontrolle. Hier besteht die Befürchtung, dass die Ergebnisse der Evaluation bei nächster Gelegenheit dazu verwendet werden, finanzielle oder personelle Einschnitte in der Schule zu rechtfertigen oder andere Maßnahmen zu ergreifen, die sich nachteilig auf die Arbeit in der Schule für Kranke auswirken. Außerdem müssen Lehrer in Schulen für Kranke die Frage nach dem Nutzen und Wert ihrer Arbeit zumeist gar nicht erst stellen; sie erleben täglich, dass ihre Arbeit mit kranken Kindern und Jugendlichen angesichts der besonderen Lebens- und Lernsituation dieser Schüler in vielfältiger Hinsicht einen unentbehrlichen Wert hat und sinnvoll ist.

Auf größere Sympathie und regeres

Interesse als das Argument der Legitimation stößt die Absicht, durch Evaluation die Arbeit an den Schulen für Kranke zu verbessern. Mit dieser Zielsetzung kann Evaluation einen unmittelbaren Nutzen für die Weiterentwicklung pädagogischer Arbeit haben.

Im Zusammenhang mit Evaluationsvorhaben an der Schule für Kranke stellen sich einige Fragen, die im Folgenden bedacht werden sollten:

1. Was soll evaluiert werden und welche Funktionen soll Evaluation an der Schule für Kranke haben?

Diese Frage berührt das pädagogische Selbstverständnis und den pädagogischen Auftrag der Schulen für Kranke. In einschlägigen Veröffentlichungen über die pädagogischen Zielsetzungen an der Schule für Kranke und ihre Eigenart wird immer wieder betont, diese Schule sei kein Nachhilfeeinstitut, dessen vordringlichste Aufgabe darin bestehe, ihren Schülern dabei zu helfen, den von ihnen während ihres stationären Aufenthalts versäumten Unterrichtsstoff ihrer Stammschulklasse nachzuholen. Natürlich ist dies ein Ziel der Schule für Kranke, von dem nicht zuletzt die Reintegration eines Schülers in seine Stammschulklasse abhängt. Sicherlich hat schulische Leistung ebenfalls eine hohe Bedeutung an Schulen für Kranke: Leistungsanforderungen ermöglichen Schülern, sich zu bewähren und Selbstbewusstsein aufzubauen bzw. wie-

derzuerlangen. Durch die Auseinandersetzung mit schulischen Anforderungen werden die Schüler mit der Realität und Normalität gesellschaftlichen Lebens konfrontiert. Dennoch wäre eine Evaluation verfehlt, die sich in reiner Leistungsmessung erschöpfte.

Wie Schulen für Kranke ihre Aufgabe verstehen, kann exemplarisch am Leitbild der Alfred-Adler-Schule, Düsseldorf, verdeutlicht werden. Das Kollegium dieser Schule formuliert sein Leitbild wie folgt: „Wir wollen unsere Schüler durch Bildung und Erziehung und durch Kooperation mit schulischen und außerschulischen Partnern individuell fördern und fordern. Wir unterstützen sie darin, ihre durch Krankheit und Lebensumstände bedingten Krisen konstruktiv zu nutzen. Unser Ziel ist es, zur Entwicklung der Persönlichkeit und der sozialen Bindung unserer Schüler beizutragen“ (Kollegium der Alfred-Adler-Schule Düsseldorf 2005, 7). – Wie sind Ziele, die aus diesem Leitbild in Orientierung an den jeweils geltenden Richtlinien in der alltäglichen schulischen Praxis abgeleitet werden, evaluierbar?

Vor diesem Grundproblem stehen nicht nur Schulen für Kranke. Es fällt vergleichsweise leicht, Lernstandserhebungen durchzuführen und abfragbares Wissen bzw. fachliche Fähig- und Fertigkeiten zu überprüfen und quantifizierbar zu beurteilen. Ein Beispiel dafür ist die PISA-Studie, die sich ausschließlich auf gut zu operationalisierende Aspekte des Lernfortschritts und der Reproduktion von Wissen kon-

zentriert hat, während weniger gut operational zu erfassende, deshalb aber nicht minder essentielle Aspekte der Erziehung und des Unterrichts nicht oder kaum berücksichtigt worden sind (z.B.. Inhalte sozialen und emotionalen Lernens, der Aufbau einer selbständigen Arbeitshaltung, ein kritischer Umgang und die kritische Bewertung von Informationen usw., generell alle Aspekte der Bildung der Persönlichkeit). Auf der Grundlage welcher Konzepte und mit welchen Methoden sollen Lehrer an der Schule für Kranke evaluieren, ob das Lernziel „Umgang mit krankheitsbedingten Stigmatisierungen“ oder „emotionale Stabilisierung“ erreicht worden ist?

Evaluation an der Schule für Kranke sollte nicht nur den spezifischen Aufgaben dieser Schulform, sondern auch dem sonderpädagogischen Förderbedarf, d.h. den besonderen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen ihrer Schülerschaft und damit ihrer besonderen Lebens- und Lernsituation entsprechen. Damit werden eben die subjektiven Kategorien angesprochen, deren Evaluation mit Schwierigkeiten verbunden ist.

Hier wird schnell deutlich, dass die Diskussion über Evaluation nicht unabhängig von allgemeinen (sonder)pädagogischen Diskussionen geführt werden kann. Ohne in der vorliegenden Arbeit auf die Vielfalt und Komplexität dieses Diskurses eingehen zu können soll gleichwohl auf einige Aspekte hingewiesen werden. Zunächst eine Forderung, die seit Rousseau bekannt ist, vehement von Vertretern der Reformpädagogik vertreten worden ist und heute zum pädagogischen Allgemeingut zählt: (Schul-)Pädagogik soll 'vom Kinde' und seinen Entwicklungsbedürfnissen und damit auch von kindlichem Erleben ausgehen. In aktuelleren sonderpädagogisch ausgerichteten Ansätzen – z.B. im Rahmen des Empower-

ment-Konzepts – haben Subjekt- und Kontextorientierung den Status von Leitlinien für professionelles pädagogisches Handeln. Das Subjekt erfährt in Erziehungs- und Unterrichtsprozessen erst dann eine umfassende Akzeptanz, wenn die Perspektive seiner Wahrnehmung empathisch berücksichtigt und der einzelne im Kontext seiner Lebenswelten und Interaktionen wahrgenommen wird (vgl. Theunissen 2002, 180f). In der pädagogischen Praxis zeigen die Schüler in ihren Reaktionen auf den Unterricht oft unmissverständlich, ob sie sich angesprochen fühlen oder nicht.

Im Zusammenhang mit der Evaluation und Weiterentwicklung des Unterrichts spielt die Subjektivität der Kinder und Jugendlichen jedoch eine eher marginale Rolle. Schüler werden getestet und beobachtet, kaum jedoch systematisch interviewt und nach ihrem Erleben in Lehr-Lern-Situationen befragt; ihr subjektives Erleben in Unterrichtssituationen und in anderen schulischen Zusammenhängen wird oftmals kaum berücksichtigt. Auch in Monografien zur pädagogischen Diagnostik (vgl. bsw. Eggert 2000; Ledl 1994) spielen Methoden zur Untersuchung des Erlebens von Kindern und Jugendlichen keine oder eine eher untergeordnete Rolle.

Wenn der Subjektivität der Schüler in der Schule für Kranke in Evaluationsprozessen, v. a. ihrem Erleben in Lehr-Lern-Situationen eine größere Bedeutung beigemessen werden soll, schließt sich unmittelbar die Frage nach entsprechenden Methoden und Konzepten der Evaluation an.

2. Welche Konzepte und Methoden der Evaluation sind für diese Schulform geeignet?

Bevor Antworten auf diese Frage gesucht werden, ist festzustellen,

dass die an wissenschaftlichen Kriterien orientierte Evaluation des Unterrichts oftmals weder in der ersten noch in der zweiten Phase der Lehrerbildung die Berücksichtigung gefunden hat, die ihrer in Zukunft wohl noch steigenden Bedeutung zukäme. Deswegen sehen sich viele Kollegen hier vor eine Aufgabe gestellt, die sie zunächst methodisch überfordert. Die wohl bekannteste Methode der inneren Evaluation, insbesondere der Unterrichtsevaluation ist die Verhaltensbeobachtung unter einer leitenden Fragestellung. Auch die Sichtung und Analyse von Schülerarbeiten und die Ermittlung von Schülerleistungen sind häufig verwendete Formen der Evaluation. Diese sehr praxisnahen Formen würden in der Weise, in der sie häufig angewendet werden, wissenschaftlichen Standards freilich in vielen Fällen nicht genügen. Deswegen sollte m. E. grundsätzlich zwischen dem wissenschaftlichen Feld der Unterrichtsforschung und dem schulpraktischen Aufgabenfeld der Unterrichtsevaluation unterschieden werden. Mit der Erlebens-Stichproben-Methode (kurz: ESM) wird im Folgenden eine Methode vorgestellt, die hauptsächlich in der motivationspsychologischen Forschung, jedoch auch bereits zu Zwecken der Unterrichtsforschung eingesetzt worden ist (vgl. Wild & Krapp 1997). Die ESM ist ein vielfach erprobtes Verfahren zur empirischen Untersuchung der Qualität des inneren Erlebens während des Handlungsvollzugs. Die Erfahrungen mit der ESM legen nahe, dieses Verfahren auch als Instrument zur Evaluation von Unterricht zu nutzen. Damit verbindet sich die Hoffnung, dass das innere Erleben von Schülern in Unterrichtssituationen zukünftig auch methodisch stärker berücksichtigt wird und sich die Planung und Durchführung des Unterrichts enger an den psychologischen, insbesondere an den motivations-

psychologischen Bedürfnissen der Schüler orientieren. Wie wichtig diese Orientierung gerade im Hinblick auf die Schülerschaft der Schule für Kranke ist, ist bereits erläutert worden.

Die Erlebens-Stichproben-Methode (ESM) als Instrument zur empirischen Erfassung innerer Erlebensqualitäten während des Handlungsvollzugs

Der amerikanische Psychologe Mihaly Csikszentmihalyi untersuchte in den sechziger Jahren Personen, die Tätigkeiten, darunter bsw. Aktivitäten des Freizeitsports, mit einem häufig sehr hohen Engagement betrieben, obwohl sie dazu nicht durch äußere Faktoren wie materiellem Gewinn, dem Erreichen eines Ziels oder sozialer Anerkennung veranlasst waren. Bei umfassenden Interviews fand Csikszentmihalyi heraus, dass diese Tätigkeiten sich ähnelten, weil sie um ihrer selbst willen, genauer um des Handlungsvollzugs willen, ausgeführt wurden, für die handelnden Personen also mit einer hohen Motivation verbunden waren.

Csikszentmihalyi charakterisierte schließlich auf der Grundlage einer Fülle von Interviews mit Versuchspersonen einen Zustand intrinsischer Motivation, den er als „Flow-Erleben“ (Csikszentmihalyi 1993, 58f) bezeichnet.

Bei seiner Suche nach geeigneten Untersuchungsmethoden musste Csikszentmihalyi feststellen, dass das ihm bekannte methodische Repertoire psychologischer Forschung nur bedingt zur Untersuchung innerpsychischer Zustände geeignet war. Diese anfänglich massiven methodischen Schwierigkeiten veranlassten Csikszentmihalyi dazu, den Nutzen verschiedener psychologischer Methoden bei der empirischen Erforschung des Flow-Erle-

bens zu prüfen (vgl. Csikszentmihalyi 1983, 42ff). Die ihm bekannten Beobachtungsmethoden sind zur Erforschung innerpsychischer Zustände nicht geeignet, weil Aussagen über das innere Erleben von Personen auf der Grundlage von Beobachtungsdaten nur dann möglich sind, wenn von beobachtetem Verhalten auf innerpsychische Prozesse geschlossen wird. So ist der Beobachtung bsw. nicht zugänglich, „ob und was Schüler im Unterricht denken und wie intensiv sie sich mental engagieren. Bei Beobachtungsdaten ist deshalb immer dann mit Validitätseinbußen zu rechnen, wenn Schüler Methoden der Vortäuschung [...] einsetzen oder wenn umgekehrt ein dem äußeren Anschein nach unaufmerksames Verhalten in Wirklichkeit mit mentalem Engagement einhergeht [...]“ (Helmke & Renkl 1992, 131). Csikszentmihalyi verweist insbesondere auf die nur sehr eingeschränkte ökologische Validität von Beobachtungsdaten. „Observers could not follow adults into the private segments of life without disrupting the phenomena to be observed“ (Csikszentmihalyi 1983, 42).

Tagebuch-Techniken haben diesen Nachteil dagegen nicht: sie sind ökologisch valide, d. h. durch ihren Einsatz können verlässliche Informationen über das Erleben von Versuchspersonen in deren natürlichen Umgebungen gewonnen werden. Die auf Tagebuch-Techniken basierenden Studien untersuchten, so Csikszentmihalyi, dennoch oft das Verhalten, nicht aber das persönliche Denken oder Fühlen (vgl. ebd.).

In Fragebogen-Erhebungen sieht Csikszentmihalyi schließlich eine Möglichkeit, innerpsychische Variablen zu erfassen. Tagebuch-Techniken ermöglichen Aussagen über das Denken und Fühlen einer Person. Zugleich wird der Wert ihrer Ergebnisse jedoch durch die zeitli-

che Distanz zwischen dem unmittelbaren Erleben und dessen Reflexion erheblich gemindert (vgl. ebd.). Auch die Selbsteinschätzung komplexerer persönlicher Eigenschaften oder persönlicher Erfahrungen (vgl. Fiske 1971 und Mischel 1968 in: Csikszentmihalyi, ebd.; vgl. auch Csikszentmihalyi & Larson 1987, 526) hat sich als sehr fehleranfällig erwiesen.

Csikszentmihalyi kombiniert bei der Entwicklung der ESM schließlich Elemente der Tagebuch-Techniken mit dem Einsatz von Fragebögen (vgl. Csikszentmihalyi 1983, 43). Durch die Tagebuch-Techniken erhalten ESM-Erhebungen eine hohe ökologische Validität und die Fragebögen erfüllen die Forderung nach einer relativ exakten Messmethodik. Mit der ESM gelingt es Csikszentmihalyi, Informationen sowohl über innerpsychische Aspekte alltäglichen Erlebens als auch über beobachtbares Verhalten und über äußere Rahmenbedingungen wie bsw. den jeweiligen sozialen Kontext einer Versuchsperson zu sammeln. Zugleich minimiert die ESM verzerrende Erinnerungseffekte. Bei Vergleichen von ESM-Daten mit den Ergebnissen aus Tagebuch-Studien sieht Csikszentmihalyi die Qualität der ESM-Daten bestätigt (vgl. a.a.O., 45f).

Bei ESM-Untersuchungen tragen Versuchspersonen ein Signalgerät, bsw. einen Piepser, und einen Kurzfragebogen (s. Anhang) bei sich, den sie auf ein meist akustisches Signal hin möglichst bald ausfüllen sollen. Da eine solche Ausstattung für den Einsatz der ESM im Rahmen der Unterrichtsevaluation zu aufwändig wäre und m. E. auch nicht notwendig ist, ist die persönliche Ansprache der Schüler durch den Lehrer ausreichend. Die Auswahl der Signalzeitpunkte erfolgt nach dem Zufallsprinzip. Die Versuchspersonen werden in ihrer alltäglichen Lebenswelt für sie unvor-

hergesehen gefragt, wie sie ihr aktuelles Befinden einschätzen und wie sie die gerade gegenwärtige Situation bewerten (vgl. a.a.O., 43ff). Auf diese Weise kommen „systematische Beschreibung[en] der äußeren Parameter des Lebens der betreffenden Person (der ausgeführten Tätigkeiten, der Orte, an denen die Person sich aufhielt, der Menschen, mit denen sie zusammentraf) sowie des subjektiven Erlebens und der Dimensionen des Bewusstseins (Affekte, kognitive Effizienz, motivationale Verfassung usw.), deren die Person sich in dem Augenblick bewusst war, in dem das Signal ertönte“, zustande (Masiomini & Carli 1995, 294; vgl. Csikszentmihalyi 1983, 43; 1993, 146ff; 1995a, 262ff; 1999, 28f).

In den ESM-Bögen geben die Probanden an, wann sie das Signal gehört und in welchem zeitlichen Abstand sie den Fragebogen ausgefüllt haben. Die zeitliche Differenz gilt als ein Gütekriterium für die ermittelten Daten. Daran anschließend werden die Versuchspersonen gefragt, an was sie kurz vor dem ESM-Signal gedacht haben, wo sie waren, was sie hauptsächlich und nebenbei getan haben und warum sie diese Tätigkeit ausgeübt haben. Weitere Fragen beziehen sich auf die folgenden Aspekte: die Intensität der Konzentration, die persönliche Bewertung der aktuellen Situation sowie Ratingskalen, auf denen die Versuchspersonen ihre Stimmung zu dem Zeitpunkt der ESM-Erhebung bewerten können. Nach Fragen zur körperlichen Verfassung und zum sozialen Umfeld schätzen die Probanden auf Ratingskalen Aspekte ihres inneren Erlebens ein. Schließlich geben sie noch an, ob seit der letzten ESM-Befragung etwas geschehen ist, das sie jetzt noch beschäftigt und deswegen Einfluss auf die Antworten ausüben könnte (vgl. Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen 1993, 52f; vgl. Anhang).

Kritik der ESM

Die Grenzen der ESM und die Kritik an diesem Verfahren sollten bei ihrem reflektierten Einsatz als Methode der Unterrichtsevaluation berücksichtigt werden. Auf diese Weise können die aus den erhobenen Daten abgeleiteten Aussagen realistisch eingeschätzt werden.

Ein Großteil der Kritik an der ESM bezieht sich auf den Anspruch Csikszentmihalyis, mit dieser Methode das Flow-Erleben seiner Versuchspersonen zu messen (vgl. Rheinberg 1995, 143f). Diese Kritik ist jedoch im Zusammenhang der vorliegenden Überlegungen kaum von Bedeutung, weil die ESM als Instrument der Unterrichtsevaluation mit einer anderen Zielsetzung eingesetzt wird als bei der empirischen Untersuchung eines motivationspsychologischen Phänomens.

Csikszentmihalyi macht in seinen Publikationen seinerseits darauf aufmerksam, dass die mit der ESM ermittelten Ergebnisse eine beschränkte Aussagekraft haben. So fragt er bsw. danach, ob durch das ESM-Verfahren selbst nicht bereits von vornherein eine Selektion unter möglichen Versuchspersonen betrieben wird. Auf einen weiteren zu untersuchenden Aspekt weist Csikszentmihalyi hin wenn er fragt, welchen Einfluss die ESM ihrerseits auf die zu untersuchenden Phänomene hat, ob also nicht bereits durch den Einsatz dieser Methode die zu untersuchenden Phänomene verzerrt werden. Schließlich gibt Csikszentmihalyi auch zu bedenken, zukünftig sei zu untersuchen, in welcher Hinsicht ESM-Daten mit Daten übereinstimmt, die mithilfe anderer Verfahren gewonnen worden sind (vgl. Csikszentmihalyi 1983, 54). Obwohl Csikszentmihalyi in dieser Publikation von 1983 noch auf die Aufgabe zukünftiger Forschung verweist, die Gren-

zen für den Einsatz der Erlebens-Stichproben-Methode zu untersuchen, sind diese Grenzen bzw. die spezifischen Möglichkeiten der ESM m. W. zwischenzeitlich noch nicht umfassend und zufriedenstellend untersucht worden.

Über die genannten kritischen Gesichtspunkte hinaus ergeben sich in pädagogischen Anwendungsfeldern weitere Schwierigkeiten beim Einsatz der ESM. So ist auch bei der hier referierten Untersuchung deutlich geworden, dass der Einsatz der ESM immer mit einer Störung der jeweiligen Aktivität der Kinder und Jugendlichen verbunden ist. Dieser für die Unterrichtsevaluation nicht unerhebliche Nachteil sollte bei der Planung und Durchführung von ESM-Studien berücksichtigt werden – etwa durch eine Beschränkung der Untersuchung auf einen vergleichsweise kurzen Zeitraum. Ein weiteres auch von Csikszentmihalyi und anderen erkanntes Problem ist das der inneren Zensur, die die Versuchspersonen bei ihren Antworten vornehmen. Gerade Schulen sind ja in vielerlei Hinsicht ein Ort starker sozialer Kontrolle und Bewertung. Deswegen ist zu vermuten, dass viele Schüler, insbesondere solche, die wegen Schulangst in Behandlung sind, tendenziell ihre Antworten aufgrund deren vermutlicher Erwünschtheit geben (vgl. Helmke & Renkl 1992, 131). Die dadurch zustande kommenden Verzerrungseffekte bei ESM-Daten könnten durch eine anonymisierte Datenerhebung vermieden werden. Das Alter der Schüler bildet eine weitere Einschränkung beim Einsatz der ESM. Bei jüngeren Kindern empfehlen sich alternative Methoden der Evaluation von Unterricht, bsw. Methoden der Verhaltensbeobachtung.

Die hier geäußerte Kritik an der ESM stellt m. E. nicht ihre Leistungsfähigkeit als einer Methode der Evaluation von Unterricht infra-

ge. Auf der Grundlage von ESM-Daten können Aussagen über die Qualität von Unterricht und Erziehung getroffen werden, die auf dem Erleben und der Einschätzung der Schüler basieren und aufgrund dessen einen hohen Eigenwert für die Einschätzung pädagogischen Handelns haben.

Überlegungen zum Einsatz der ESM an der Schule für Kranke

Die Möglichkeiten der ESM als eines Instruments der Unterrichtsevaluation sind m. W. noch nicht genutzt worden. Auch für die Schulen für Kranke liegen m. W. keine entsprechenden Erfahrungen vor. Die folgenden Überlegungen zur Evaluation von Unterricht an der Schule für Kranke durch die ESM beziehen sich auf Erfahrungen aus einer ESM-Studie an einer Förderschule, Förderschwerpunkt Lernen. Diese Studie verfolgte das Ziel, die Leistungsfähigkeit der ESM als Methode der Unterrichtsevaluation zu überprüfen. Darüber hinaus sollten die ESM-Daten eine Einschätzung der Abhängigkeit subjektiver Erlebensqualitäten von lehrerzentrierten und offeneren Lehr-Lern-Arrangements erleichtern. Die ESM-Daten waren in diesem Fall eine gute Grundlage für methodisch-didakti-

sche und pädagogische Entscheidungen, die sich unmittelbar auf die Unterrichtspraxis auswirken (vgl. dazu ausführlicher Schmidtchen 2003 und 2005).

Die ESM als Instrument der Unterrichtsevaluation

Weil auf der Grundlage von ESM-Daten Aussagen über kontextgebundene Aspekte des inneren Erlebens von Schülern getroffen werden können, könnten diese Daten in vielerlei Hinsicht für didaktisch-methodische und pädagogische Entscheidungen an der Schule für Kranke hilfreich sein. Im Hinblick auf den Unterricht im engeren Sinne könnten ESM-Daten bei der Entscheidung helfen, ob und ggf. welche unterschiedlichen Ausprägungen des inneren Erlebens bei Schülern in Abhängigkeit von verschiedenen Lehr-Lern-Arrangements (Unterrichtsmethoden, Sozialformen, Themenstellungen bzw. Arten von Tätigkeiten) feststellbar sind. Durch die Berücksichtigung des inneren Erlebens ist die ESM in besonderer Weise geeignet, zu einer begründeten und pädagogisch verantwortbaren Entscheidung für oder gegen bestimmte Unterrichtsmethoden, -formen und -themen beizutragen. Bislang sind Lehrer fast ausschließlich auf ihre Beob-

achtungen und persönliche Einschätzungen der Schüler angewiesen und agieren wie allgemein üblich vorwiegend aufgrund pädagogischen Alltags- bzw. Erfahrungswissens (vgl. Masendorf 1997, 25). Auf der Grundlage von ESM-Daten könnten pädagogische und didaktische Entscheidungen auf empirisch gesicherte Befunde gestützt werden. Sie wären dadurch unabhängiger von der subjektiven Wahrnehmung des einzelnen Lehrers. Im Rahmen einer erfahrungs- und schülerorientierten Pädagogik und Didaktik sollten Schüler die Möglichkeit haben, Aspekte ihres inneren Erlebens in Unterrichtssituationen systematisch reflektieren und ggf. beeinflussen zu können. Daten, die es ermöglichen, das innere, insbesondere das motivationsrelevante Erleben von Schülern in Unterrichtssituationen einzuschätzen, haben darüber hinaus eine Evaluationsfunktion, weil die Qualität des Unterrichts erfahrungsgemäß relativ unmittelbare Auswirkungen auf das innere Erleben der Schüler hat.

Methodische Aspekte

Beim Einsatz der ESM mit dem Ziel der Unterrichtsevaluation sind folgende methodische Aspekte zu berücksichtigen:

- die Voraussetzungen der Probanden für die Teilnahme an ESM-Studien sowie
- ggf. zielgruppenspezifische Modifikationen des ESM-Verfahrens – bsw. in Anlehnung an die Erfahrungen aus einem ESM-Probedurchgang

Bei der Auswahl der Versuchspersonen sollten kognitive, motivationale und sozial-emotionale Voraussetzungen berücksichtigt werden:

Kognitive Gesichtspunkte:

Die Schüler sollten die mit der ESM-Untersuchung verbundene Absicht sowie den ESM-Bogen und das



Prinzip der Ratings nachvollziehen können.

Motivationale Gesichtspunkte: Die Schüler sollten die Bereitschaft zeigen, ihre Tätigkeiten auf ein zuvor vereinbartes Signal hin möglichst bald zu unterbrechen und den Fragebogen auszufüllen. Die Überzeugung der Schüler, dass auch sie mittelbar von einer stärkeren methodischen Subjekt- und Kontextorientierung des Unterrichts profitieren könnten, wirkt sich förderlich auf die Motivation zur Mitarbeit aus. Außerdem sollte die Untersuchung für die Schüler mit möglichst wenigen Einschränkungen verbunden sein. Motivationsfördernd kann sich außerdem ein von den Untersuchungsteilnehmern wahrzunehmendes persönliches Interesse des Untersuchers an ihren Angaben auswirken (vgl. Csikszentmihalyi 1983, 45).

Sozial-emotionale Gesichtspunkte: Die Schüler sollten sozial-emotionale Aspekte ihres inneren Erlebens explorieren, reflektieren und äußern können und wollen.

Im Anschluss an die Auswahl der Versuchspersonen empfiehlt es sich, die Erhebung der ESM-Daten im Rahmen eines oder mehrerer Probedurchgänge zu überprüfen und zugleich einzuüben. Etwaige Fragen können im Anschluss daran geklärt werden. In der Förderschule, Förderschwerpunkt Lernen, wurde bei einem solchen Probedurchgang deutlich, dass die ESM-Bögen für einen weiteren Einsatz sprachlich vereinfacht werden sollten und dass darüber hinaus auch die Anzahl der Items reduziert werden muss. Welche Modifikationen in Abstimmung auf die Schülerschaft der Schule für Kranke notwendig wären, lässt sich aufgrund der großen Heterogenität der Schülerschaft im Vorfeld nicht mit Sicherheit sagen. Wahrscheinlich sollten bei psychisch kranken Schülern insbesondere die Fähigkeiten zu einer auf die ESM-Items bezoge-

nen realitätsangemessenen Selbstwahrnehmung überprüft werden. Stellt sich heraus, dass die Fähigkeit eines Schülers zur Selbstwahrnehmung wesentlich beeinträchtigt ist, werden die ermittelten ESM-Daten nur von geringer Qualität sein. Weitere Modifikationen bei der Art der Datenerhebung werden wahrscheinlich in den meisten Schulen für Kranke entsprechend den jeweiligen Bedingungen notwendig werden (bsw. beim Verfahren bei der Randomisierung der Messzeitpunkte, eine anonymisierte Erhebung der ESM-Daten u. a.).

Die teilnehmerorientierten Modifikationen der ESM-Bögen oder Abweichungen von der vorgesehenen Art der Datenerhebung sollten allerdings in jedem Einzelfall unter Berücksichtigung der Intention der ESM abgewogen werden weil sie die Qualität der ESM-Daten und damit ihre Aussagefähigkeit negativ beeinflussen können. Modifikationen eines diagnostischen Instruments sind in der Regel mit Einschränkungen der Messgenauigkeit verbunden. Als Methode der Unterrichtsevaluation wird die ESM mit dem Ziel eingesetzt, unterrichtsrelevante Aspekte innerer Erlebensqualitäten bei Schülern der Schule für Kranke zu untersuchen. Dabei bleibt der Einsatz der ESM auf eine konkrete Lerngruppe beschränkt und erhebt nicht den Anspruch, zu allgemeingültigen wissenschaftlichen Aussagen zu gelangen.

Erfahrungen mit dem Einsatz der ESM im schulischen Unterricht

Da aus der Schule für Kranke noch keine entsprechenden Erfahrungen mit dem Einsatz der ESM vorliegen, beziehen sich die im Folgenden geschilderten Erfahrungen auf eine ESM-Untersuchung in einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen (vgl. Schmidt-

chen 2003; 2005).

Die meisten Schüler dieser Förderschule haben an dem ESM-Durchgang mit Erfolg teilgenommen. Sie haben sich an allen ESM-Erhebungen beteiligt. Alle Schüler waren in der Lage und bereit, ihr inneres Erleben zu explorieren, zu reflektieren und selektiv zu äußern. Es hat sich als zweckmäßig erwiesen, alle abgegebenen ESM-Bögen direkt bei der Abgabe auf Vollständigkeit und sachliche Richtigkeit zu kontrollieren und sie den Schülern ggf. sofort zur nochmaligen Überarbeitung zurückzugeben. Die Schüler haben in den meisten Fällen bei Bedarf aus eigenem Antrieb Rückfragen gestellt, so dass Unklarheiten zeitnah geklärt werden konnten. Die meisten Probleme hatten die Schüler beim Verständnis des Rating-Prinzips. Im Verlauf der ESM-Untersuchung ist es allen Schülern wesentlich leichter gefallen, ihre Angaben in Form von Ratings zu machen. Allerdings war bei einzelnen Schülern mit abnehmender Motivation im weiteren Verlauf der ESM-Untersuchung eine deutliche Tendenz zur Anstrengungsvermeidung zu erkennen. Einzelne Schüler mussten deswegen hin und wieder zu einer gewissenhafteren Bearbeitung der ESM-Bögen angehalten werden.

Insbesondere in Phasen hoher Konzentration und Arbeitsmotivation haben viele Schüler auf die abrupten Unterbrechungen ihrer Tätigkeit und das Ausfüllen der ESM-Bögen mit Unmut reagiert. Für Schüler und Lehrer entstanden durch die Störung des Unterrichts während der ESM-Erhebungen zusätzliche Belastungen. ESM-Erhebungen sollten aus diesen Gründen auf wenige Tage und auf möglichst wenige Messzeitpunkte pro Tag begrenzt werden. Außerdem sollten die Schüler insbesondere bei länger dauernden ESM-Untersuchungsreihen wiederholt gezielt zur Mitarbeit motiviert werden.

Konsequenzen und weiterführende Impulse

Die ESM hat sich als ein leistungsfähiges Instrument zur prozessnahen Evaluation unterrichtsrelevanter innerer Erlebensqualitäten in Lehr-Lern-Situationen erwiesen. ESM-Daten können auch an der Schule für Kranke dazu beitragen, pädagogische und didaktische Entscheidungen zur Gestaltung des Unterrichts auf eine argumentativ gesicherte Grundlage zu stellen. Der regelmäßige Einsatz der ESM als Instrument der Evaluation von Unterricht könnte längerfristig bewirken, dass das innere Er-

leben von Schülern der Schule für Kranke in Unterrichtssituationen intensiver und konsequenter berücksichtigt wird. Mit einer intensiveren Konzentration auf das innere Erleben der Schüler träte eine Kategorie stärker in den Fokus pädagogischen Handelns und Denkens, deren schulpädagogische Berücksichtigung angesichts der besonderen Lebens- und Lernsituation psychisch kranker Schüler in besonderem Maße geboten ist.

Aus Gründen der Unterrichtsorganisation, angesichts des Aufwands für die Untersuchung und ihre Auswertung, um Störungen des Unterrichts

durch die Eigenart der ESM-Methodik möglichst gering zu halten und um eine motivierte Teilnahme der Schüler an ESM-Untersuchungen auch mittel- und längerfristig zu sichern, sollten diese Erhebungen in angemessenen zeitlichen Abständen (bsw. mit Unterbrechungen von einigen Monaten) und unter gezielten Fragestellungen durchgeführt werden.

Alexander Wertgen,
(Dipl.-Päd., Lehrer für Sonderpädagogik, Heilpraktiker/Psychotherapie), Alfred-Adler-Schule, Schule für Kranke, Düsseldorf, E-Mail: alex_schmidtchen@web.de

Fragebögen können per E-Mail angefordert werden.

Literatur

- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1983). „The Experience Sampling Method“. In: Reis, H. T. (Ed.). (1983). *Naturalistic Approaches to Studying Social Interaction. New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science*, no. 15. San Francisco 41-56
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1993). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. 5. Aufl. Stuttgart
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1995). „Einführung“. In: Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. (Hrsg.). (1995a). 15-27
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1999). *Lebe gut. Wie Sie das Beste aus ihrem Leben machen*. Stuttgart
- CSIKSZENTMIHALYI, M. & CSIKSZENTMIHALYI, I. S. (Hrsg.). (1995). *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow-Erlebens*. 2. Aufl. Stuttgart
- CSIKSZENTMIHALYI, M. & LARSON, R. (1987). „Validity and Reliability of the Experience Sampling Method“. In: *The Journal of Nervous and Mental Disease* Vol. 175, No. 9, 526-536
- CSIKSZENTMIHALYI, M., RATHUNDE, K. & WHALEN, S. (1993). *Talented Teenagers. The roots of success and failure*. New York
- CSIKSZENTMIHALYI, M. & SCHIEFELE, U. (1993). „Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens.“ In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg., Nr. 2, 207-221
- EGGERT, D. (2000). *Von den Stärken ausgehen ... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik*. 4. Aufl. Dortmund
- FISKE, D. (1971). *Measuring the Concept of Personality*. Chicago
- HECKHAUSEN, H. (1989). *Motivation und Handeln*. 2. Aufl. Berlin u. a.
- HEIDENREICH, R. (2005). „Schule eigener Art. Ist der Unterricht mit kranken Schülerinnen und Schülern ein sonderpädagogischer Förderschwerpunkt?“. In: *Schule und Psychiatrie (SchuPs)* Nr. 14 (2005). 4-7
- HELMKE, A. & RENKL, A. (1992). „Das Münchener Aufmerksamkeitsinventar (MAI): Ein Instrument zur systematischen Verhaltensbeobachtung der Schülerschuleraufmerksamkeit im Unterricht“. In: *Diagnostica*, 38, H. 2, 130-141
- KOLLEGIUM DER ALFRED-ADLER-SCHULE, SfK, DÜSSELDORF (2005). *Schulprogramm*. Unveröffentlichtes Manuskript (demnächst veröffentlicht unter url: <http://www.alfred-adler-schule.de>)
- LEDL, V. (1994). *Kinder beobachten und fördern. Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Erziehungsbedürfnissen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf*. Wien
- MASENDORF, F. (1997). „Problematische pädagogische Denkgewohnheiten und experimentelles Arbeiten in der Sonderpädagogik“. In: Masendorf, F. (Hrsg.). (1997). 25-38
- MASENDORF, F. (Hrsg.). (1997). *Experimentelle Sonderpädagogik. Ein Lehrbuch zur angewandten Forschung*. Weinheim
- MASSIMINI, F. & CARLI, M. (1995). „Die systematische Erfassung des flow-Erlebens im Alltag“. In: Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (Hrsg.). (1995). 291-312
- MISCHEL, W. (1968). *Personality and Assessment*. New York
- RHEINBERG, F. (1995). *Motivation*. Stuttgart
- SCHMIDTCHEN, A. (2001). „Flow-Erleben im Sport“. In: *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*, 21. Jg. (2001). 36-40
- SCHMIDTCHEN, A. (2003). *Planung, Durchführung und Reflexion eines Versuchs zum Einsatz der Erlebens-Stichproben-Methode im Unterricht der Schule für Lernbehinderte am Beispiel einer Untersuchung zur Abhängigkeit subjektiver Erlebensqualitäten von lehrerzentrierten und offeneren Lehr-Lern-Arrangements bei Schülerinnen und Schülern einer 9. Klasse*. Unveröffentlichte Hausarbeit im Rahmen des Zweiten Staatsexamens für das Lehramt für Sonderpädagogik. Studienseminar für das Lehramt für Sonderpädagogik Düsseldorf
- SCHMIDTCHEN, A. (2005; im Druck). „Die Erlebens-Stichproben-Methode (ESM) als Mittel der Unterrichtsevaluation – Möglichkeiten und Grenzen eines Verfahrens zur Erfassung subjektiver Erlebensqualitäten von Schülern in alltäglichen Unterrichtssituationen“. In: *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*
- THEUNISSEN, G. (2002). „Empowerment und Heilpädagogik“. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53. Jg. (2002). H. 5, 178-182
- WILD, K.-P. & KRAPP, A. (1997). „Die Qualität des subjektiven Erlebens in schulischen und betrieblichen Lernumwelten: Untersuchungen mit der Erlebens-Stichproben-Methode“. In: *Zeitschrift für Unterrichtsforschung*, (24) 1997, 195-216

Identitätsfindung

Die Suche nach Werten im Jugendalter

„Ach, die Werte!“ lautet der Titel des Buches von Hartmut von Hentig über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. Aber er ruft auch aus: „Und, ach, deren flinke Vermittler!“. Von Hentig verlangt eine Blickrichtung des Pädagogen, die auf folgende Fragen in der Lage ist Antworten zu geben:

Was braucht ein (junger) Mensch, um in dieser Gesellschaft überhaupt frei, würdig, für andere nützlich zu leben?

Was hat er für Gaben, die ohne Schutz und rechtzeitige Förderung nicht zur Entfaltung kommen? und Welche Förderung kann ich ihm zukommen lassen?

Was davon muss die Gemeinschaft, der Staat gewährleisten?

Was muss und kann der junge Mensch selber dafür aufbringen?

Was sollten die späteren Nutznießer – die Wirtschaft, die Wissenschaft, die einzelnen Einrichtungen – beisteuern?

Welches sind die geeignetsten Mittel für die Erfüllung des pädagogischen Auftrages: die wirksamsten Anlässe, Gegenstände, Verfahren, Zeiteinteilungen, Orte – und welches sind die vernachlässigten Maßstäbe für den Erfolg des ganzen Vorgangs?

Pädagogik sei nicht dazu da, die Welt in Ordnung zu bringen oder gar zu verbessern, vielmehr sollte sie der kommenden Generation helfen, in ihre Kultur hineinzuwachsen und diese zu verstehen. Von Hentig sieht in der Abwehr einer „Werteerziehung“ zur Eindämmung des Zivilisationsverlustes eine gesunde Reaktion der Schule, wenn sie damit ihr Geschäft von therapeutischen Ansinnen befreite. Pädagogik und Unterricht hätten nichts mit Heilung zu tun. Sie gingen mit ihren Bemühungen von den Kindern in den Verhältnissen der Gesellschaft aus und würden kein Objekt reparieren, sondern einem Subjekt helfen. Unter Bezug auf die 12. Shell-Jugendstudie stellt von Hentig fest, dass nicht die Ideale und Werte verschwunden

seien, wohl aber die Hoffnung auf ihre Erfüllung nachgelassen habe. Die pädagogische Aufgabe wäre, hier nicht in erster Linie diese Hoffnung wieder aufzurichten, sondern die Funktion von Idealen verständlich zu machen: Sie seien das eigentliche und jedenfalls wirksamste Mittel, die Wirklichkeit zu kritisieren. Je schlechter die Wirklichkeit, umso mehr bedürfe es der Ideale und Werte und umgekehrt. Dass sich die Rangfolge der Werte verändere und die Prioritäten der Aufgaben, gehöre zum ABC aller Sittenlehren. Es berühre eine andere, kaum geringere Verlegenheit der Pädagogik: die Tatsache, dass die Erwachsenen selber nicht in der geforderten Ordnung leben.

Was hat dies alles mit dem Thema der Identitätsfindung im Jugendalter zu tun mögen Sie fragen? Entwicklung und Veränderung der Identität im Lebenszyklus und damit die Orientierung an Werten und Idealen im Interesse der Ich-Entwicklung war ein zentrales Thema im Werk des Psychoanalytikers Erickson, der herausarbeitete, zu welchen Krisen es unter bestimmten Belastungen und dynamischen Bedingungen kommen kann. Identitätsfindung unter entwicklungspsychologischem Aspekt heißt, aus all den unterschiedlichen Kräften, Stadien und Aspekten des Lebens immer wieder die Einheit der Persönlichkeit herzustellen. Dies geschieht über Lern- und Identifikationsprozesse von früher Kindheit an, die somit als Bausteine der späteren Persönlichkeit fungieren. Feste und in sich stimmige Identifikationen erleichtern den Übergang ins Erwachsenenalter. Mangelnde Identifikationen oder ausgesprochen ungünstige bzw. widersprüchliche behindern die spätere Identitätsfindung, so dass psychosoziale Erfahrungen in der Familie wie in der Gleichaltrigen-Gruppe und in der Schule gleichermaßen an der Ausbildung eines sicheren Identitätsgefühls beteiligt

sind. Für Erickson wird das Gefühl der Identität umso notwendiger und problematischer, wenn eine große Anzahl von möglichen Identitäten ins Auge gefasst werden muss. Er prägte deshalb den Begriff der Identitätsverwirrung, dem die heute stetig wachsende Vielfalt jugendlicher Szenen entspricht. In der Zeit-Serie Jugendkulturen erschien im August diesen Jahres ein Beitrag mit dem Titel „Die Macht der Jugend.“ Dort heißt es, dass an die Stelle der großen Jugendbewegungen unüberschaubar viele Szenen und Stile getreten seien. Die Autoren berichten, dass die Zahl der heute in Deutschland vertretenen Artificial Tribes, also der Stammesgesellschaften, die sich durch eigene Rituale, Treffpunkte, Stilmerkmale voneinander und von der Erwachsenenwelt unterscheiden, in Marketingstudien auf 400 bis 600 geschätzt wird. Umso unglaublich es klinge, es würden immer noch mehr. Dies sei insbesondere für die heutigen Erwachsenen verwirrend, da diese noch in einer Abfolge dominanter Haupttrends aufgewachsen seien. Warum aber gibt es überhaupt immer mehr Szenen? Nach Meinung der Experten sind hierfür drei zunehmende Trends verantwortlich:

- Medialisierung,
- Individualisierung,
- Kommerzialisierung.

Hierdurch wird die Wirklichkeit heutiger Jugendkulturen komplexer, verwirrender und in ihrer Veränderungsdynamik schneller. Was geschieht mit Jugendkulturen in einer Gesellschaft, die ihre Vorstellung von Jugendlichkeit immer mehr von einem bestimmten Alter und vom Übergang in das Erwachsenen abkoppelt, fragt Jörg Laub. Seine Antwort: Die Jugendlichen leiden nicht an zuviel und zu starrer Ordnung, sie sind vielmehr durch vorzeitige Auflösung und Transformation der Ordnungen, in die sie hineinwachsen sollen und wollen, bedroht.

Ordnung, Sicherheit, Verlässlichkeit findet man heute nicht vor, sondern muss sie selbst herstellen und rekonstruieren. So seien die meisten Jugendlichen heute erlebnisfixierte Gelegenheitsjäger und Ordnungssucher zugleich. Sie seien in einem hohen Maße bereit, Autoritäten wie Eltern und Lehrer anzuerkennen. Andererseits besteht das Dilemma der Pädagogik und z.T. auch der Psychotherapie darin, in den Kindern der kommenden Generation etwas wecken zu sollen, was in der alten Generation erstirbt oder vernachlässigt wird.

Mit dem Jugendalter wird häufig die Annahme verbunden, dass dieser Entwicklungsschritt von der Kindheit in die Adoleszenz durch krisenhafte Zuspitzungen gekennzeichnet ist. Diese Katastrophentheorie der Adoleszenz, die von einem Bruch der bisherigen psychischen Struktur der Kindheit und einer Rebellion gegen die Einbettung in familiäre Beziehungen ausgeht, vernachlässigt die aktive Stellungnahme des Jugendlichen, seine Möglichkeiten der Selbstgestaltung und den veränderten gesellschaftlichen Kontext, in den Jugendliche unserer heutigen Mediengesellschaft eingebettet sind.

Anstatt einem globalen Krisengeschehen ausgeliefert zu sein, nimmt der Jugendliche nach Coleman aktiv an diesem Geschehen teil, fokussiert die Veränderungen dieses Lebensabschnittes, schafft sich Freiräume und löst mit seinen emotionalen und kognitiven Möglichkeiten die anstehenden Probleme. Adoleszenz als Chance und Risiko, wie Hans-Jürgen Wirth es formuliert, weist in den letzten Jahrzehnten deutliche Hinweise zur Individualisierung von Jugend und zur Liberalisierung in den Familien auf, wobei Tendenzen zu Gewalt, Autoritarismus und Fremdenfeindlichkeit beunruhigen und Fragen nach ihren Ursachen und Hintergründen aufwerfen.

Während sorgfältige Längsschnittuntersuchungen für ein erstaunliches Maß an Konsistenz und

Kontinuität im Entwicklungsgeschehen der Adoleszenz sprechen, führen uns regelmäßig durchgeführte Jugendstudien, wie zum Beispiel die Shell-Studie, vor Augen, dass sich Einstellungen, Normen und Werte sehr wohl verändern. Übereinstimmend wird in allen Untersuchungen festgestellt, dass der Freiraum der Jugendlichen in den letzten Jahrzehnten insgesamt größer geworden ist und der Einfluss und die Macht der Eltern eingeschränkt wurde. Fischer (1985) formuliert überspitzt „Die Jugendlichen

passen sich nicht den Erwachsenen an, sondern die Erwachsenen den Jugendlichen“. Seiner Interpretation zufolge sind sich die Jugendlichen der Fünfziger und Achtziger Jahre ähnlicher als die Jugendlichen vor dreißig Jahren und die heutigen Erwachsenen zwischen 45 und 54 Jahren, also die damaligen Jugendlichen. Dieser Befund widerspricht allen Theorien, die besagen, dass die Sozialisation mit achtzehn Jahren abgeschlossen ist und die Erwachsenen keine Veränderungsprozesse mehr durchlaufen. Trotz

Anlass für die stationäre Aufnahme des dreizehnjährigen **Oliver** war eine Alkoholintoxikation. In dem Aufnahmegespräch wurde deutlich, dass Olivers Eltern in ihrem Erziehungserhalten sehr unsicher und hilflos waren und es ihnen nicht gelang, feste Regeln und Vorstellungen umzusetzen. In der letzten Woche vor der Behandlung war Oliver abends spät oder gar nicht nach Hause gekommen. Der Vater hatte ihn mehrfach suchen müssen und ihn in Diskotheken oder Gaststätten meistens in einer Gruppe mit älteren Jugendlichen gefunden. Oliver selbst berichtete über Schulschwierigkeiten, schlechten Kontakt zu Gleichaltrigen, die ihn nicht verstünden und akzeptierten. Als Grund für seinen Alkoholkonsum gab er an, dass er sich angetrunken nicht mehr so ernsthaft mit den Sorgen des Lebens beschäftigen müsse und dann eine bessere Stimmung bekäme. Während des Elterngespräches malte Oliver zwei Bilder, die er überschrieb mit „Alles, nur nicht die Welt und die Menschheit“ und „Lasst unsere Welt leben! – Was macht ihr aus unserer Welt?“. Hinter dem vordergründigen Konflikt des Alkoholmissbrauchs und der Sozialstörung verbarg sich eine depressive Stimmung, verbunden mit Rückzug und Kontaktstörungen. Diese stellten auch das Hauptproblem in der folgenden Therapie dar: Oliver lehnte die ihm bedrohlich erscheinenden

de Erwachsenenwelt ab, seine regressiven Wünsche zeigten sich in seinem Spielverhalten. Er baute Höhlen, verdunkelte sein Zimmer, entwarf Phantasiewelten und Spiele mit Regeln, die er nur allein kannte und an denen niemand teilnehmen durfte. Ein Aufsatz aus dieser Zeit hatte den Titel „Haus der Träume“ und beginnt wie folgt: „Als Kind war ich immer sehr verspielt. Ein verkommenes altes Haus war meine größte Liebe. Früher war eine so schöne Zeit. Heute gibt es nur Probleme, Arbeit, Umweltverschmutzung, obwohl schon alles so modern geworden ist, steht dieses alte träumerische Haus noch heute“. Olivers Ängstlichkeit ließ sich bis in die Kindergartenzeit zurück verfolgen: Er traute sich kaum aus dem Haus, war still, zurückgezogen, spielte am liebsten mit sich alleine und konnte keine festen Freundschaften schließen. Das zurückgezogene, passive Verhalten änderte sich erst mit Beginn der Pubertät in eine für die Eltern beängstigende Richtung, auf die sie nicht vorbereitet waren. Konflikte zwischen Oliver und ihnen, die zuvor keine Rolle spielten, traten nun in den Vordergrund und sie fanden keinen Zugang mehr zu ihrem Sohn. Es war insbesondere diese Sprachlosigkeit, die auch Oliver beklagte und die er versuchte, mit seinen erfundenen Geschichten und spontan gemalten Bildern zu überwinden.

Die knapp sechzehnjährige **Sandra** wurde mit dem Leitsymptom eines Schulversagens vorgestellt, verbunden mit ausgeprägten Rückzugstendenzen, psychosomatischen Beschwerden und einer starken Angst vor Krebs. Nach Angaben der Eltern hatte sie in den letzten Monaten ein zunehmend verschlossenes Verhalten aufgewiesen, wobei die somatischen Beschwerden stark zugenommen hatten. Die intrafamiliäre Situation war gekennzeichnet durch eine Mischung von Gebundenheit und Feinseligkeit. So ließen sich Sandras Schwierigkeiten zum einen als eine mangelnde Abgrenzung von der Mutter und zum anderen als ein geringes Selbstwertgefühl und unzureichende Autonomie verstehen. Dies drückt sich in ihren Zeichnungen aus, indem sie ihr Ich als diffus und strukturlos darstellte, wobei sie die Angst ausdrückte, sich in einer Art Urknall selbst aufzulösen. Es gelang Sandra nicht, die weibliche Rolle zu akzeptieren und sie erlebte sich aufgrund einer angeborenen Hüftdysplasie als behindert und wenig attraktiv. In ihrer Phantasie nahmen Suizidgedanken und Selbstzerstörung eine zentrale Rolle ein, stellten für sie einen Ausweg dar, sich realen Konflikten mit den Eltern und Gleichaltrigen zu entziehen. Lehrer, Geschwister und Eltern fanden keinen Zugang mehr zu ihr und erlebten sie als verschlossen und feindselig. Sandra beschrieb ihre Weltansicht in einem vierzig Seiten umfassenden Roman, dem sie die Überschrift „Tyrannis“ gab und den sie wie folgt zusammenfasst: „Kurz gesagt: Weder Ort noch Zeit spielen eine Rolle, sind nur Begleiterscheinungen all der widerwärtigen, immer gleichen Tyrannie. Die Persönlichkeit Coron unterscheidet sich nur in einem Punkt wesentlich von den meisten anderen Tyrannen: Sie gibt völlig offen zu verstehen, dass das Ziel ihrer Gewalt die Gewalt selbst ist, und Unterdrückung das Ziel der Unterdrückung. Der

Diktator Coron, seine Name ist nicht willkürlich gewählt, sondern als ein Witz auf alle Caesaren und Sullahs abgeleitet von der lateinischen Vokabel corona = die Krone, betreibt seine Tyrannei nicht unter dem Vorwand, dem Volk damit dienlich sein zu wollen, er gibt sich nicht fromm, sondern zeigt sich in seiner ganzen Teufelei, seiner Grausamkeit“. Teilweise war Sandra mit diesem Coron identifiziert und erlebte sich als omnipotent, andererseits hasste sie ihn und sich wegen der skrupellosen Gedanken und Phantasien. In dem Roman kamen nur Männerfiguren vor, die sich mit allen Mitteln bekämpften, ihre Macht behaupteten, aber schließlich an einem guten Einzelkämpfer scheiterten, dessen Tod die Erlösung für alle bringt. Dies stellte die kindliche Erwartung an das Auftreten eines Helden dar, der einmal erschienen sie von der Bedrohung und dem Alleinsein erlöst. Familiäre Spannungen ergaben sich insbesondere mit dem deutlich älteren Bruder, der ihre äußere Entwicklung schnoddrig kommentierte. Von der Mutter fühlte sich Sandra unverstanden. Sie beklagte den Mangel an Empathie und Einfühlungsvermögen in ihrer Familie und das niemand auf sie eingegangen wäre, wenn es ihr schlecht ging. Beschwerden, die sie äußerte, seien mit der Bemerkung „Stell dich nicht so an“ vom Tisch gewischt worden. In einer Mischung aus Resignation und destruktiven Impulsen schrieb sie folgendes Gedicht:

„Höhnisch kaltes Sternenmeer,
Atmosphäre gibt's nicht mehr...
Mensch, Erstarrung dieser Welt,
hast ihr das Gesicht entstellt.
Raketen liegen zerstreut im Land,
haben ihr Ziel getroffen –
nirgends Mauern, nirgends Wand.
Asche und ewiges Eis decken letzte
Reliquien des Lebens zu.

dieser Einschätzung reißt der Generationenkonflikt nicht ab, Alt und Jung liegen sich weiterhin in den Haaren, jedoch nicht stärker als in früheren Zeiten (Brütsch 1985). Und dies ist unabhängig von einem zunehmenden Wertewandel, der sich besonders in den Familienstrukturen und im Erziehungsverhalten ablesen lässt: Mehr Freiheiten, weniger Strenge gegenüber Kindern, so lässt sich der Einstellungswandel verkürzt umschreiben. Damit einher geht eine Verschiebung der Machtverhältnisse in den Familien: Eltern verlieren einen Teil ihrer Autorität und damit auch ihrer Macht, während die Kinder und Jugendlichen dazu gewinnen (Brütsch 1985). Es ließe sich eine Vielzahl von empirischen Daten und Befunden zur Situation von Jugendlichen und ihren Familien darstellen und in verschiedene Richtungen interpretieren. Wollen wir uns dem Thema systematisch nähern, so brauchen wir ebenso wie die Jugendlichen Orientierungshinweise und Zielvorstellungen, um Perspektiven zu entwickeln und die heterogenen Meinungen und Interpretationen zu interpretieren. Stierlin (1994) hat als besonderen Entwicklungstrend die zunehmende Individualisierung herausgestellt. Unsere heutige Gesellschaft drohe Opfer einer Kontextüberflutung, einer Kontextschwemme, zu werden, die sich nicht nur im überbordenden Angebot von Fernsehprogrammen manifestiere, sondern auch von den vielfältigen Angeboten einer Freizeit- und Mediengesellschaft. Dies bedeutet nach Stierlin eine Veränderung des Betrachtungsfokus: Vom Studium des Kontextes oder, wenn man will, des Systems, würden wir zurückgeworfen auf das Individuum bzw. Selbst, das Kontexte markiert, das Prioritäten setzt, Bedeutungen festlegt und Verzicht erbringt. Es ist gerade diese Perspektivenvielfalt, die es dem Jugendlichen erschwert, eigene Entscheidungen zu treffen, ihm aber andererseits eine Optionsvielfalt für die eigene Entwicklung anbietet. Für Stierlin bedarf es dabei einer ganz bestimmten Art von Selbst, das aus diesen Herausforderungen – aktiv und selektiv Kontexte zu markieren, Optionen zu ergreifen

und dabei konsenswillig und dissenstfähig zu bleiben – gewachsen ist. Und es wäre dann auch dieses Selbst, welches es durch unsere therapeutischen und/oder beraterischen Interventionen anzusprechen und zu stärken gilt.

Versuchen wir also, das Jugendalter aus dieser Perspektive heraus zu begreifen und seine Psychodynamik im Rahmen der veränderten Kontexte zu verstehen. Wie sehen Beeinflussungsprozesse zwischen dem Adoleszenten und seinen vielfältigen Lebensbedingungen aus? Zu welchen intrapsychischen Konflikten führen sie? Und wie können sie gelöst werden? Dies soll an kasuistischem Material verdeutlicht werden und anschließend diese Erfahrungen vor dem Hintergrund empirischer Daten reflektiert und sich daraus ergebende Perspektiven entwickelt werden.

Welche spezifischen Entwicklungsaufgaben sind in der Adoleszenz zu lösen?

Während in einer ersten Phase Beunruhigung und Verunsicherung im Vordergrund stehen, gewinnt im weiteren Verlauf der Jugendliche zunehmend an Orientierung und Eigenständigkeit. Auch wenn im Sinne einer Theorie der Selbstgestaltung von Entwicklung krisenhafte Übergänge nicht notwendig zum Erscheinungsbild des Jugendlichen gehören, so ist das Auftreten von Irritationen nicht unwahrscheinlich (Ewert 1983). Körperliche Veränderungen werden oft mit Beunruhigung wahrgenommen, die Entwicklung verläuft häufig asynchron, neue soziale Anforderungen kommen ebenso hinzu wie der Wunsch nach heterosexuellen Beziehungen (Olbrich 1981). Als erschwerend gilt, dass im Alter zwischen elf und dreizehn Jahren das Selbstwertgefühl deutlich niedriger ausgeprägt ist als in anderen Altersgruppen. Coleman (1984) betont, dass die Mehrheit der Jugendlichen jedoch über ein stabiles Selbstbild und eine angemessene oder gar hohe Selbsteinschätzung verfügen, während bei circa 20 bis 30% ein niedriges

Selbstwertgefühl vorliegt. Aus diesen Befunden schließt Coleman, dass sich eine kleine Minderheit von Jugendlichen nach der Pubertät in Kliniken oder Beratungsstellen wegen gravierender Beeinträchtigungen des Selbstkonzeptes einfinden würde. Aufgrund der empirischen Ergebnisse lässt sich jedoch das klassische Konzept der Identitätskrise nicht auf die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen anwenden.

In epidemiologischen Untersuchungen konnten Rutter und Mitarbeiter sowie Esser und Schmidt ebenfalls nachweisen, dass das Jugendalter nicht durch eine besondere Häufigkeit von psychischen Schwierigkeiten gekennzeichnet ist: „Im Regelfall werden die Entwicklungsaufgaben ohne manifeste Störung bewältigt“ so Seiffge-Krenke (1984). Auch bei geglückter Bewältigung des Übergangs zum Erwachsenenalter würde eine gewisse Anzahl von Jugendlichen unter depressiven Stimmungslagen leiden, ohne jedoch gleich klinisch manifeste Symptome zu entwickeln. Seiffge-Krenke weist darauf hin, dass Jugendliche mit großer Problembelastung, die von ihren Eltern nur wenig Hilfe und Unterstützung erhalten, nicht nur dazu neigen, schwierigen Problemen auszuweichen, sondern auch versuchen, konstruktive Lösungsversuche zu entwickeln. Es gilt also festzuhalten, dass diese Jugendlichen nicht nur ein ausweichendes, vermeidendes und fatalistisches Verhalten an den Tag legen, vielmehr bemühen sie sich auch besonders – und ohne Unterstützung anderer – darum, die in Frage stehenden Probleme durch vermehrte kognitive Anstrengungen zu bewältigen. Aber auch Jugendliche, denen die Bewältigung der phasentypischen Aufgaben gelingt, erleben sich zeitweise als sehr belastet, ohne dass dies von den sie umgebenden Erwachsenen in adäquater Weise wahrgenommen und aufgegriffen wird. Bedeutsam ist, dass Jugendliche in der Regel Hemmungen haben, „das wirkliche Ausmaß ihrer Ängste, Sorgen und Konflikte mitzuteilen“ (Seiffge-Krenke 1984).

Hierdurch kann es zu einer Unterschätzung des realistischen Ausmaßes der Belastung kommen und schließlich zu einer krisenhaften Zuspitzung. In einer eigenen bundesweiten Untersuchung, in der wir Jugendliche über ihr Befinden befragten und diese Angaben mit denen ihrer Eltern verglichen, wurde jedoch deutlich, dass diese Altersgruppe offen über ihre Schwierigkeiten Auskunft gibt, während die Eltern die emotionale Belastung ihrer jugendlichen Kinder nur in einem viel geringeren Umfang wahrnahmen. Generell schätzten sich ältere Kinder und Jugendliche selbst als aggressiver und als dissozialer ein, als sie von den Eltern wahrgenommen wurden. Sozialer Rückzug war nach dem Urteil der Eltern bei etwa 8% aller Jugendlichen vorhanden, körperliche Beschwerden bei 6% und Angst bzw. Depressivität beobachteten die Eltern bei rund 14%. Deutlich häufiger beschrieben Jugendliche selbst Auffälligkeiten in diesen Bereichen der internalen Störungen mit Raten von knapp 10 bis 28%, wobei sich die Mädchen deutlich belasteter einstuften als die Jungen. Diese Daten sind dahingehend zu interpretieren, dass Eltern über bestimmte Verhaltensweisen und Befindlichkeiten ihrer jugendlichen Kinder weniger informiert sind und sie deshalb unterschätzen. Insofern ist davon auszugehen, dass Eltern häufig über die emotionalen Konflikte und Unsicherheiten ihrer Kinder nicht informiert sind und diese im häuslichen Umfeld nicht wahrgenommen und deshalb nur unzureichend darauf eingegangen wird.

Es sind vor allem folgende Entwicklungsaufgaben, denen sich der Jugendliche gegenüber sieht, um eine Identität zu erreichen, die es ihm erlaubt, sich als Erwachsener zu erleben, sozial zu entfalten und die seinem Lebensentwurf entsprechenden Möglichkeiten als selbstverständlich zu akzeptieren (Zauner 1978):

Entsprechend der Vielzahl der neuen Aufgaben kann die Lösung eines Bereiches neue Probleme,

neue Unsicherheiten und Entscheidungszwänge herbeiführen. Es hängt nun vom Lebensstil, seinen bisher gemachten Erfahrungen als Adoleszenter, seinen Bewältigungsstrategien ab, wie er sich mit Erfordernissen der Situation auseinander zu setzen vermag. Über die lebensstiltypischen Reaktionsmöglichkeiten hinaus beeinflussen die soziale, gesellschaftliche und psychische Situation des Jugendlichen ebenfalls seine spezifischen Verhaltensweisen, die auch eine Modifikation der psychotherapeutischen Beziehung notwendig machen.

Annahme des eigenen Körperbildes
Herstellung von Beziehungen mit Altersgenossen beiderlei Geschlechts
Ablösung von den Eltern
Auseinandersetzung mit Berufswahl und Berufsvorbereitung
Stärkung von Selbstvertrauen, Entwicklung eines neuen Wertesystems
Anstreben und Erreichen von sozial verantwortlichem Verhalten

Anna Freud (1936) beschreibt den Jugendlichen in dieser Phase wie folgt: „Der Jugendliche ist gleichzeitig im stärksten Maße egoistisch, betrachtet sich selbst als den Mittelpunkt der Welt, auf den das ganze eigene Interesse konzentriert ist, und ist doch, wie nie mehr im späteren Leben, opferfähig und sehr hingabebereit. Er formt die leidenschaftlichsten Liebesbeziehungen, bricht sie aber ebenso unvermittelt ab, wie er sie begonnen hat. Er wechselt zwischen begeistertem Anschluss an die Gemeinschaft und unüberwindlichem Hang nach Einsamkeit; zwischen blinder Unterwerfung unter einen selbst gewählten Führer und trotziger Auflehnung gegen alle und jede Autorität. Er ist eigennützig und materiell gesinnt, dabei gleichzeitig von hohem Idealismus erfüllt. Er ist asketisch mit plötzlichen Durchbrüchen intuitivster Triebbefriedigungen. Er benimmt sich zu Zeiten grob und rücksichtslos gegen seinen Nächsten und ist

dabei selbst für Kränkungen aufs äußerste empfindlich. Seine Stimmung schwankt von leichtsinnigem Optimismus bis zum tiefsten Weltschmerz, seine Einstellung zur Arbeit zwischen unermüdlichem Enthusiasmus und dumpfer Trägheit und Interesselosigkeit“.

Rotmann (1973) beschreibt die innere Dynamik des Jugendlichen wie folgt: „Neben die emotionale Distanzierung von Familienmitgliedern, also den frühen Objekten, tritt eine Fülle von kurz dauernden Beziehungen zu Gleichaltrigen, zu älteren Führergestalten und ähnlichen. Sie sind oft stürmisch und ausschließlich, aber kurz dauernd. Außer dieser auffallenden Treulosigkeit haben die Objektbeziehungen der Adoleszenz noch einen anderen Charakter: nämlich eine äußere Angleichung an die geliebte Person. Daher rühren die enormen Wandlungsfähigkeiten und Anpassungsfähigkeit in Schrift, Aussprache, Haartracht, Kleidung, Lebensgewohnheiten und Weltanschauung. Die Überzeugung, dass das jeweils willig Übernommene absolut richtig ist, verliert auch bei häufigem Wechsel nicht an Stärke und an Leidenschaft“.

Die psychoanalytische Untersuchung spät adoleszenter Entwicklungsverläufe verschafft - so Bohleber (1996) – ein nachhaltiges Bild davon, wie innere Probleme eine äußere Einbindung verunmöglichen, aber auch wie eine spezifische soziale Umwelt oder ein mangelnder Außenhalt eine seelische Regression auf archaische Befriedigungs- und Funktionsweisen bewirkt. Insbesondere Bloss (1978) hat die Regressionsneigung des Adoleszenten herausgestellt, wozu er auch die „emotionale Verschmelzung“ rechnet, d.h. die Neigung Jugendlicher zur vollständigen Übernahme religiöser und politischer Ideen, aber auch die Neigung, in Naturerlebnissen oder Idealen aufzugehen. Es sind diese regressiven Bedürfnisse nach intensiven emotionalen Erfahrungen, die häufig in einer Gruppe gesucht werden und damit eine Ersatzfunktion gegenüber der Familie einnehmen,

aus der sich der Jugendliche ablöst. In diesen Gruppen finden Jugendliche Anregungen, Verständnis, Zugehörigkeit und Identifikation und in diesem Sinne lassen sich zum Beispiel auch Zusammenschlüsse von Jugendcliquen verstehen. Darüber hinaus ist die innere Haltung Jugendlicher durch eine hohe Ambivalenz gekennzeichnet. Sie bedingt emotionale Instabilität wechselnder Affekte, Haltungen und Beziehungen. In der Zeit, in der die soziale Einbindung, die Realisierung von Lebensplänen, Wünschen und Beziehungsformen zur Hauptaufgabe wird, bedarf es realer Gratifikationen unter Einbindung in soziale Strukturen, um – wie Bohleber ausführt – ein dauerhaftes, reifes, seelisches Funktionieren zu erreichen. Seelisches Funktionsniveau und reale soziale Integration stehen dabei nach Eriksoen in einer engen Wechselbeziehung und Abhängigkeit. Gelingt es nun dem Adoleszenten die zuvor aufgeführten Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, dann führt dies zu einer Stärkung seiner Identitätsfindung, die eine Loslösung von den Eltern und eine Übernahme neuer sozialer Rollen ohne krisenhafte Konflikte ermöglicht. Bloss hebt hervor, dass diese „adaptive Aufgabe der Adoleszenz immer in Übereinstimmung mit der inneren Realität bewältigt werden muss, bestimmt durch die vorhergehenden Erfahrungen, ein Kind in einer gegebenen Familie, an einem gegebenen Ort, in einer gegebenen Geschichtsepoche, mit einer gegebenen Anlage gewesen zu sein. Die besondere Art, in der sich die Bedürfnisse des Heranwachsenden der Umgebung gegenüber ausdrücken, geht innerhalb dieser festgesetzten Bedingungen vor sich und bestimmt den sichtbaren Kurs, den jede einzelne Reise durch die Adoleszenz nimmt“.

Die spezifischen Reaktionsmöglichkeiten des Adoleszenten, seine innere Dynamik, macht nach Zauner auch eine Modifikation der psychotherapeutischen Arbeit notwendig.

Es besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass der Jugendlichen-

Die siebzehnjährige **Anna** stellte sich zunächst ohne ihre Eltern wegen ausgeprägten depressiven Stimmungsschwankungen, sehr starken Gewichtsabnahme sowie selbstverletzendem Verhalten vor. Überwiesen von ihrer Hausärztin wollte sie zunächst einmal prüfen, ob psychotherapeutische Gespräche für sie überhaupt eine Möglichkeit darstellten.

Nach dem ersten Kontakt erbat sie eine Bedenkzeit und meldete sich nach zwei Wochen wieder. Am Anfang stand die Frage ganz im Mittelpunkt, ob sie überhaupt soviel Vertrauen aufbauen könnte, um über ihre sie belastenden Konflikte und Themen zu sprechen. Bei enger Bindung an die Eltern erlebte sie diese zunehmend als rigide und sie wenig unterstützend. Es bestand eine hohe Ambivalenz zwischen dem Gefühl, sich mitteilen zu wollen und einer massiven Angst, mit den eigenen Themen nicht anzukommen und nicht ernst genommen zu werden. Sie schrieb regelmäßig Tagebuch, das sie z.T. in den Therapiestunden vorlas und das Material war, mit dem sie sich auch in der Therapie intensiv beschäftigte. Es war vor allem diese innere Zerrissenheit und Spannung, die sie zutiefst irritierte und verunsicher-

te: „Ich habe das Gefühl, ich habe zwei Leben. Manchmal, dann ist das Gefühl da, das bin ich, nur ich. In mir, mit mir alleine, in mir gefangen, im Kampf, den ich mit mir kämpfe, in mir, mit mir, gegen mich selbst. Mein Körper, meine Wünsche, meine Vorstellungen, meine Gefühle, Sehnsüchte, Verlangen, Abneigungen, Ziele und Ängste, ich in mir, mit mir allein. Ich versuche also, dieses tiefe Ich los zu werden, nach außen zu wenden, damit klar zu kommen. Verschiedene Wege, einen Weg zu mir zu finden. Versuche, die zwei Leben miteinander in Verbindung und vor allem in Einklang miteinander zu bringen. Dann gibt es da eben noch dieses andere Leben, das Leben draußen, außerhalb von mir selbst, der Umgang, das Wirken mit der Umwelt. Immer wieder versuche ich, aus lauter Verzweiflung heraus Wege und Mittel zu finden, die mir helfen können, diese zwei Seiten in Harmonie zu bringen. Aber immer wieder breche ich aus mir heraus, dann versucht eine Seite die andere fertig und kaputt zu machen. Immer wieder Versuche, der Außenwelt meine grausame zerfetzte Innenwehr zu zeigen. Dieses abscheuliche Innere, dieser grausame schwarze und zugleich blut-

rote Kern, der in mir sitzt, der Teil, den ich versuche, in mir und gegen mich zu bekämpfen. Ich versuche, diesen inneren Kern los zu werden, indem ich in meiner Außenwelt um mich schlage. Aber ist das richtig? Ist dieser grässliche Teil in mir durch die äußeren Umstände bedingt oder ist es etwas in mir, von mir, etwas, das die äußere Welt so schlimm macht? Was kann ich tun, um endlich ohne Angst und Selbsthass leben zu können?“ Immer wieder kommt in den Aufzeichnungen die Zerrissenheit vor und der Versuch, „meine Scherben zusammensuchen“. Sie fragt: „Bedeutet Erwachsenwerden, die eigenen Scherben wieder einzusammeln und sich selbst wieder zusammenzuflicken?“ Im therapeutischen Prozess stellte sich die Zerrissenheit immer wieder ein, führte zu Abwertungen und Ablehnung und dem Gefühl, der Versuch, Veränderungen zu erreichen, sei völlig sinnlos. Andererseits bestand eine hohe Offenheit und Bereitschaft, über drängende und sie in Verzweiflung stürzende Themen offen zu sprechen, wobei jedoch immer die Frage im Raum stand, bin ich nicht überspannt, können meine Gedanken und Gefühle ernst genommen werden?

therapeut vermehrte Hilfen bei der Realitätsprüfung geben müsse. Außerdem soll er das Bedürfnis nach einem Elternsubstitut erfüllen, indem er dieses Angebot auf eine zurückhaltende und neutrale Art akzeptiert, also nicht nur eine regressive Übertragung annimmt, sondern sich auch als reale Person zur Verfügung stellt. Zauner weist daraufhin, dass der heranwachsende Patient dem Therapeuten gegenüber Gefühle von Allmacht und Überlegenheit zeige, „er meint, schon erwachsen zu sein und deshalb niemanden zu brauchen, es ist das Letzte für ihn, bei einem Erwachsenen Hilfe zu suchen“. Auch Seiffge-Krenke konnte feststellen, dass die Bereitschaft von Jugendlichen, eine Therapie aufzunehmen, nur sehr zurückhaltend wahrgenommen wird. Aufgrund ih-

rer Untersuchungen wird offenkundig, dass Jugendliche fürchten, ein Therapeut könne zu viel Einblick in ihr Leben nehmen, sie könnten sich nicht vor ihm schützen, wobei sie in ihrem Leben Erfahrungen gemacht haben, die sie mit niemandem besprechen können oder möchten. Erstaunlich war, dass ein großer Teil der Jugendlichen, die mit dem Wunsch nach therapeutischer Hilfe eine Institution aufsuchten, davon in fast der Hälfte keinen Gebrauch machten und auch bei denjenigen Jugendlichen, die eine Zeitlang an einer Behandlung teilnahmen, war die Bereitschaft zum Behandlungsabbruch groß. Es ist also nicht leicht, ein stabiles Arbeitsbündnis in dieser Altersgruppe herzustellen, so dass der Handhabung von Übertragung und Gegenübertragung eine be-

sondere Bedeutung zukommt. Der Therapeut kann auf solche Schwierigkeiten mit Resignation, Rückzug und Verärgerung, aber auch mit einer Verstärkung seines therapeutischen Ehrgeizes reagieren. Beide Einstellungen vermitteln dem Jugendlichen jedoch nicht das Gefühl, dass der Therapeut als Partner offen an seinen Fähigkeiten, Interessen, Problemen und Sorgen teilnimmt. Zauner verlangt deshalb Empathie, Geduld und Stetigkeit in der Arbeit mit dem Jugendlichen, Zurückhaltung und Beherrschung während der Interaktion mit ihm. Eine solche Haltung ist vor allem notwendig, um die Probleme der Ablösung sowohl für den Jugendlichen wie dessen Eltern ohne Schuldgefühle bewältigen zu können. Verbündet sich der Therapeut mit dem Jugendlichen,

so bringt er diesen in einen Loyalitätskonflikt, nimmt er Stellung für die Eltern, fühlt sich der Jugendliche abgelehnt und unverstanden und es wiederholt sich eine vergleichbare Situation wie im häuslichen Umfeld. Der Pädagoge/Therapeut ist daher in der Arbeit mit Adoleszenten ständig mit seiner eigenen früheren Ablösung von den Eltern und seiner Einstellung hierzu konfrontiert.

Altersspezifische Symptome und Dynamik in Falldarstellungen

Die psychischen Gefährdungen und Risiken in der Adoleszenz äußern sich u.a. in erhöhter Suizidrate, Alkohol- und Drogenkonsum, delinquentem Verhalten, depressiven Symptomen sowie vermehrten Essstörungen. Insbesondere körperlich früh entwickelte Mädchen weisen ein erhöhtes Risiko zur Entwicklung

depressiver und anderer internalisierter Störungen auf (Alsaker 1992, 1995). Remschmidt (1992) fasst die empirische Literatur zur Prävalenz psychischer Störungen und Erkrankungen im Jugendalter wie folgt zusammen: emotionale Störungen wie Zwangssyndrome, Phobien, Angstzustände und suizidale Krisen sind ab der Adoleszenz bei Mädchen häufiger als bei Jungen. Früh manifest werdende dissoziale Verhaltensweisen betreffen vor allem Jungen und verstärken sich meist in der Adoleszenz. Schizophrene Erkrankungen und manisch depressive Psychosen haben einen ersten deutlichen Häufigkeitsanstieg in der Adoleszenz, ebenso akzentuieren sich Persönlichkeitsstörungen. Die folgenden Fallbeispiele sollen an einigen typischen Symptombildern und Verläufen veranschaulichen, mit welchen Problemen, aber auch Entwicklungsperspektiven in der Therapie mit Jugendlichen gerechnet werden kann.

Die sechzehnjährige **Petra** kam mit großem Widerstand in die Einzeltherapie. Sie hatte innerhalb von einem Jahr stark an Gewicht abgenommen, Anlass waren Äußerungen von Mitschülern über ihre Figur gewesen sowie ihre Ablehnung der elterlichen Überbetonung des Essens. Aber auch die gesamte Lebenseinstellung der Eltern wurde von Petra zunehmend kritisch gesehen und sie grenzte sich in der Familie immer mehr ab. Ihre Gedanken kreisten um das Essen und dessen negative Auswirkungen auf ihren Körper. Das zuvor harmonische Familienleben war nun durch aggressive Auseinandersetzungen in vielen Bereichen gekennzeichnet und die Patientin bestand vehement darauf, ihre Vorstellungen durchzusetzen und die zuvor sehr enge Beziehung zur Mutter auf Distanz zu bringen. Auch in der Therapie war es ihr wichtig, Autonomie und Kontrolle zu bewahren. Die dahinter stehende Angst bestand darin, dass der Therapeut versuchen könnte, sie zu verändern und sich mit den Eltern gegen sie zu verbünden. Als die Bedeutung ihrer Autonomie- und Abgrenzungsbemühungen angesprochen wurden, brachte sie folgendes Gedicht mit, in dem sie ihre Situation und Unsicherheit beschrieb.

Die innere Zerrissenheit und das negative Weltbild von Petra wurden in einer ihrer Zeichnungen deutlich: Sie stellt sich als ein hässliches Monster dar, das

angekettet in einen vergitterten Keller eingesperrt ist. Bei diesem Bild verbanden sich Phantasien, ob sie noch gemocht und akzeptiert werden kann, wenn deutlich wird, wie sie wirklich ist und ihre negativen Seiten sichtbar werden. Obwohl diese hässliche Riesengestalt kräftig und mächtig wirkt, reicht eine kleine Kette am Fuß, um sie einzusperren, wobei sie auch ausgeprägte Ängste äußerte, wenn diese Person „losgelassen“ wäre und ihre Wut gegen sich selbst und andere richten könnte.

Das Ungewiss

Ich weiß nicht,
wer ich bin,
woher ich bin,
wohin ich gehör,
ich weiß es nicht mehr.
Wer sagt mir,
was passiert,
wenn ich vorwärts gehe,
wer weiß, was ich dann sehe?
Ist es besser zurück zu weichen?
Sich drücken, um Sachen herum
zu schleichen?
Keiner hört meine klagenden
Worte,
denn sie sind immer von der gleichen
Sorte.
Die Ungewissheit meiner Selbst
verfolgt mich,
lässt mich los nicht,
ist bei mir ganz dicht.
Wie kann ich von ihr loskommen?
Vielleicht bin ich ihr ja morgen
schon entronnen.

In den geschilderten biographischen Kontexten sollte die zuvor beschriebene psychodynamische Situation des Jugendlichen veranschaulicht werden. Lassen sich jedoch aufgrund dieses kasuistischen Materials Tendenzen und Feststellungen für die gesamte Gruppe der Jugendlichen ableiten? Um diese Frage abschließend zu beantworten, sollen beispielhaft einige empirische Studien herangezogen werden. Insbesondere der Prozess des Selbständigwerdens unter den sich ändernden gesellschaftlichen Bedingungen erlebte nach den Shell-Jugendstudien in den letzten vierzig Jahren eine deutliche Beschleunigung. Dies trifft jedoch nicht für alle Bereiche und für alle Jugendliche gleichermaßen zu, so dass Fend (1991) von differenzierten Persönlichkeitsprofilen der Lebensführung Jugendlicher ausgeht. Aufgrund seiner empirischen Untersuchung beschreibt er „Frühentwickler“ bzw. „Spätentwickler“. Frühentwickler orientierten sich im Laufe der Adoleszenz immer weniger an den Eltern, diskutierten ihre Probleme immer seltener mit Vater und Mutter, nehmen eine oppositio-

nelle Haltung gegen Lehrer ein, organisieren sich in sozialen Cliques, streben früh nach Privilegien des Erwachsenseins und versuchen, sich der elterlichen Kontrolle verstärkt zu entziehen. Spätentwicklung stellt nach Fend den begrüßenswerten Sicherheitspfad der Adoleszenzbiographie dar, wenngleich hierbei die enge Elternbindung und das Zurückschrecken vor selbständigen Lebensgestaltungen nicht übersehen werden darf. So lässt Fend keinen Zweifel daran, dass eine entsprechende Balance notwendig ist, „die gleichzeitig Widerstandsfähigkeit gegen Versuchungen impliziert und sowohl eigene aktive Exploration enthält als auch eine produktive Selbstdarstellung ermöglicht. Kolip und Mitarbeiter stellten in ihrem Jugendgesundheitsurvey (1993) eine starke Verbreitung von selbst berichteten körperlichen Beschwerden bei Jugendlichen fest. Erschreckend hoch sei das Ausmaß subjektiv wahrgenommener Überforderung, über die Hälfte der Jugendlichen fühle sich gestresst, erschöpft und müde. Die Autoren interpretieren dieses Ergebnis dahingehend, dass die Jugendlichen sich mit ihrer Lebenssituation überlastet fühlen und das geringe soziale Sicherheiten bei hohen Leistungs- und Prestigeerwartungen und starke Belastungen durch anspruchsvolle und hektische Leistungs- und Sozialanforderungen den psychischen Druck erhöhen. Unsere eigenen empirischen Daten verdeutlichen, dass eine Erhöhung familiärer Risikofaktoren auch die psychische Belastung der Jugendlichen deutlich verstärkt und ihre soziale Adaptation erschwert. Aber auch diese Jugendlichen bleiben aus Mangel an anderen Möglichkeiten dem familiären Versorgungssystem verhaftet. Robert Bly spricht von einer kindlichen Gesellschaft und über die Weigerung, erwachsen zu werden. Kritisch wird angemerkt, dass die Spätentwickler das „Hotel Mama“ nicht verlassen oder die Frühentwickler dissoziale Jugendkulturen mit Regelverletzungen aufsuchen. Dieter Baacke (1987) konstatiert in seinem Vergleich „Jugend um 1900 und heute“, dass sich unter veränderten

Zeitemständen und mit verändertem Vokabular sich die Diskussionen in wesentlichen Strukturzügen ähneln und wiederholen. Eine homogenisierte Normalbiographie Jugend habe es offenbar früher wie heute nicht gegeben und die vielfältigen empirischen Untersuchungen legen ein Fazit nahe, dass es eine Fülle von Teilübergängen und Einschnitten gibt, die unterschiedlich erfahren werden und sich durch gesellschaftliche und zeitgeschichtliche Variablen modellieren.

So kommt auch die Shell-Jugendstudie 85 zu der Feststellung, dass Jugend eine Eigenständigkeit gegenüber anderen Lebenslaufphasen sowohl gewonnen als auch verloren hat, zugleich würde ein Teil der Grenze zum Erwachsenen verlegt, während ein anderer Teil der Grenze hinausgeschoben würde. Dieser Prozess ist nach Baacke kein aktueller, sondern bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts festlegbar und belegbar. Andererseits hat jedoch nach Baacke eine zunehmende Institutionalisierung der Jugend stattgefunden. Jugendkulturen seien in stärkerem Maße durch Stile, Szenen und Trends charakterisiert. Was Jugend eigentlich heute ausmache, sei schwer endgültig festzumachen, denn alles sei im Fluss, nicht zuletzt sorgten die Massenmedien dafür, dass eine Endstrukturierung der Altersphasen stattfindet. Insofern hat das Herausheben und Fokussieren bestimmter Entwicklungen, Normen und Trends z.T. einen willkürlichen Charakter, wobei von den Erwachsenen eigene Wünsche und Ängste häufig in das Jugendalter hineinprojiziert werden und je nach Sichtweise positive bzw. negative Aspekte betont werden. Bei aller Beschleunigung und veränderte gesellschaftlichen Bedingungen des Jugendalters lässt sich jedoch feststellen, dass trotz der neuen Gewänder das psychische Geschehen und die psychodynamisch relevanten Konflikte sich nicht wesentlich geändert haben: Die zu lösenden Lebensaufgaben dieses Altersabschnittes blieben gleich, lassen sich zum Teil leichter und zum Teil schwerer lösen als frü-

her und stellen dabei einen Spiegel unserer heutigen Gesellschaft dar.

Louise J. Kaplan sieht in ihrem Buch „Abschied von der Kindheit“ zwar eine zunehmende Gefährdung der Jugend, insbesondere durch die Veränderung familiärer Strukturen, betont aber auch die Bedeutung gleichbleibender innerer Prozesse: „Die Adoleszenz selbst beginnt mit Rohheiten, Vereinfachungen, primitiven Formen von Aggression und Narzissmus – einem Zusammenbruch von Kontrollen, einem Ausbruch ungebärdiger Leidenschaften, Wünsche, der Auflösung zivilisierender Neigungen der Kindheit. Ein Maßstab für jede Umwälzung, sei sie individueller oder gesellschaftlicher Art, bietet das, was bewahrt, und das, was zerstört wird. In der Tat entscheidet eben diese Überlegung darüber, ob eine Revolution eine neue Idee befördert oder ob sie lediglich die Tyrannei in der Vergangenheit in neuem Gewande wieder herstellt. Die Adoleszenz erschüttert die interpretierte Ordnung, um neue und noch unerprobte Ideale aufzustellen. Aber die Adoleszenz ist auch eine Geschichte über die einigenden Tendenzen des Eros. Wir lernen aus ihr, dass neue Möglichkeiten des Denkens, Fühlens, Phantasierens nicht über Nacht erworben werden können. Der Jugendliche gibt die Vergangenheit nicht kampflos, unbekümmert und angstfrei auf. Der Zweck der Adoleszenz ist es, die Vergangenheit zu revidieren, nicht sie auszulöschen“.

Hier liegt vielleicht auch die Faszination, aber auch die Irritation, die Jugendkulturen auf den Erwachsenen ausüben. Unsere Aufgabe bleibt es, diesen Übergang zu begleiten, ohne ihn mit eigenen Wünschen und Ängsten für die Betroffenen zu erschweren, aus der Gelassenheit heraus, dass trotz aller gesellschaftlicher Änderungen und Einflüsse die alterstypischen Lösungen und Aufgaben sehr ähnlich bleiben.

*Prof. Dr. G. Lehmkuhl,
Köln*

In oder out: Die Seele

Haben Seele und Religion noch Platz in der Kinder- und Jugendpsychiatrie?

Wir haben Angst davor unsere eigenen Erfahrungen auszusprechen, und vor allem haben wir Angst, die wichtigste Sprache menschlicher Erfahrung, die religiöse Sprache, zu gebrauchen. Lieber verleugnen und verdrängen wir uns selber und vervielfachen die eigene Sprachlosigkeit, als dass wir uns ausgerechnet von der Religion „das Hemd ausziehen“ ließen“ (Sölle, 1976, S. 39).

Dieses Zitat von Dorothee Sölle, das ihrem Buch „Die Hinreise“ aus dem Jahre 1976 entnommen ist, trifft in Bezug auf die Erwachsenen und ihre Fähigkeit, über religiöse Probleme zu sprechen, auch noch heute zu und gilt noch viel mehr, was den Dialog der Erwachsenen mit ihren Kinder und Jugendlichen über Religion angeht. Auch *Sziegaud-Roos* (1985) stellte fest: Die Jugendlichen bekommen relativ wenig Unterstützung von außen bei ihrer Auseinandersetzung mit der Religion. Sie scheinen nur „mit wenigen Menschen in einem Gespräch über ihren Glauben“ zu stehen. Man mag einwenden, dass diese Sichtweise jedoch heute, nach dem Weltjugendtag des Jahres 2005, so nicht mehr aufrechterhalten werden kann. Und doch: Wie sieht es im pädagogischen und therapeutischen Gespräch mit unseren Patienten in der Kinder- und Jugendpsychiatrie aus: Gibt es dort noch Raum für religiöse Fragen oder religiöse Probleme oder gar einen Dialog „in Sachen Religiosität, Glauben und Transzendenz“? Es ist leichter geworden, mit jungen Patienten über Beziehungen, Sexualität und Aids zu sprechen als über die religiöse Frage.

Die Kinder- und Jugendpsychiatrie ist eine Disziplin am Rande, um nicht zu sagen eine „Borderline-Dis-

ziplin“: Sie steht fest verankert als medizinische Disziplin in den Naturwissenschaften, sie reicht aber auch weit hinein in die Geisteswissenschaften. Die Psychiatrie allgemein hat in den letzten Jahrzehnten einen sehr starken Wandel hin zu biologisch orientierter Forschung vollzogen und viele interessante Entdeckungen gemacht: Was passiert im Gehirn, wenn wir lachen, wenn wir hypnoide oder mystische Zustände erfahren oder gar spirituelle Erlebnisse: Manche Hirnforscher sprachen vom „Gottes-Modul“, das sich im Scheitellappen befindet im so genannten „Orientierungs-Assoziations-Areal“. Durch transcraniale Magnetstimulation des Scheitellappens lassen sich auch übernatürliche und spirituelle Empfindungen auslösen: Die Betroffenen haben das Gefühl, in Kontakt mit einem höheren Wesen zu treten, eine Berührung Gottes zu erfahren oder sie haben den Eindruck, den Körper zu verlassen (Out-Of-Body-Experience). Wir wissen ferner, dass religiöse Ausnahmezustände, Trance-Phänomene auch mit der Aktivierung des limbischen Systems und der Amygdala (Mandelkern) einhergehen und dass viele religiöse Rituale und Zeremonien solche Zustände durch Meditationstechniken oder Drogen zu induzieren vermögen, die letztlich alle auf das Zusammenspiel zwischen Scheitellappen, Amygdala und limbischen System hindeuten. Ist aber damit die Frage der Religiosität und der Religion geklärt? Mitnichten! Der Neurophysiologe *Linke* formulierte: „Religion ist mehr als nur ein bestimmter ausgelebter Gehirnzustand“ (2003).

Der gleiche Wissenschaftler ist der Überzeugung: „Viele deutsche Wissenschaftler fürchten, ihr Gesicht zu verlieren, wenn sie sich auf religiöse Fragestellungen einlassen. In den USA ist das gar kein Problem. Da schreibt ein renommierter Physiker ein Buch zum Thema: „Gott und die moderne Physik.““

Nicht nur die religiöse Dimension wird in unserer Zeit mitunter als erklärbares Phänomen eines Neuronenschauers in unserem Gehirn „erklärt“ und damit „abgetan“; auch die Psychiatrie und Psychologie hat weitestgehend Abschied genommen vom Begriff der Seele, hält aber fest – und dies ist schon verwunderlich – an dem Wort Psyche und seinen verschiedenen Verbindungen: Der Seelendoktor heißt heute Psychiater oder Psychotherapeut bzw. Psychosomatiker. Wie von selbst kommt uns dieser Begriff der Psyche über die Lippen, während das Wort Seele einen antiquierten, gar religiös eingefärbten Beigeschmack zu haben scheint.

Manche Hirnforscher sprechen von einem „Gottes-Modul“, das sich im Scheitellappen befindet.

Was ist bzw. sollte Kinder- und Jugendpsychiatrie – Psychotherapie für eine Disziplin sein?

Die Kinder- und Jugendpsychiatrie und –Psychotherapie ist eine bio-soziale Modelldisziplin besonderer Art. Wie die Erwachsenenpsychiatrie eignet sie sich als Modelldisziplin, weil die drei Aspekte, der biologische, der psychologische und der soziale, eine ungefähr gleichgewichtige Rolle spielen, so-

Definitionen und Erläuterungen

Etymologisch stammt Seele vom altgermanischen Wort *Sele* ab und meint, „die zum See Gehörende“. „Nach alter germanischer Vorstellung wohnten die Seelen der Ungeborenen und der Toten im Wasser“ (laut Duden – das Herkunftswörterbuch, die Etymologie der deutschen Sprache, Duden Bd. 7, Dudenverlag, 1963). Weiter heißt es im Duden: „Der heutige Inhalt des Wortes ist stark vom Christentum geprägt worden. In übertragenem Sinn steht Seele für „Inneres eines Dings“.“

Laut **Brockhaus Enzyklopädie** ist mit Seele im allgemeinen philosophischen Sinn der metaphysische Faktor gemeint, der in allem Leben die Ganzheit stiftet. Umgangssprachlich wird der Begriff auf die menschliche Seele eingeschränkt und lange Zeit wurde den Tieren eine Seele abgesprochen. Weiter heißt es im Brockhaus: „In der Religionswissenschaft bedeutet Seele, die im oder am Menschen erlebte numinöse Mächtigkeit, die nicht wie der Animismus annimmt – rational erschlossen werden kann; sie überdauert, wie viele Religionen glauben, den Tod im Gegensatz zu der von ihr unterschiedenen Lebenskraft. Im christlichen Glauben ist Seele der dem einzelnen Menschen von Gott unmittelbar zueigen gegebene Grund des Lebens, aus dem seine Integrität als Person entsteht.“

In der Psychologie versucht man den Seelenbegriff möglichst auszuklammern, weil er auf unbeweisbare Voraussetzungen beruhe. Man definiert Psychologie vielmehr als die Wissenschaft von den Bewusstseinserscheinungen oder vom Verhalten.

Psyche als griechisches Wort bedeutet Hauch, Leben oder Seele, das seelisch-geistige Leben des Menschen. Nach altgriechischen Anschauungen wird unterschieden zwischen der beim Tode verfliegenden Lebenskraft (*Thymos*) und der Psyche als einem nachbleibenden Ebenbild der Person.

(Hinsichtlich des Ursprungs der Seele lehrt die **katholische Kirche** den Kreativismus, lässt also jede einzelne Seele unmittelbar von Gott erschaffen werden. Diese dogmatische Lehre von der Seele, die auch von zweitem vatikanischen Konzil vorausgesetzt wird (1965) lässt die rechtliche und medizinische Frage nach dem Zeitpunkt von Beseelung und Tod offen. Die Beseelung setzte man theologisch bis ist 18. Jahrhundert zwischen den 40. (männlichen Föten) und 80. (weibliche Föten) Tage an; seitdem wurde es allmählich herrschende Leere, dass sie im Augenblick der Zeugung eintrete. Allerdings nehmen viele Theologen heute an, dass die Beseelung der befruchteten Eizelle erst im Augenblick der Nidation und erst

dann geschehe, wenn eine Eispaltung und damit die Bildung eineieriger Mehrlinge unmöglich geworden ist. Bis dahin handle es sich um vorpersonales Leben, auf das man das moraltheologische Verbot der Schwangerschaftsunterbrechungen noch nicht anwenden könne.

Der **Entwicklungspsychologe Flammer (1994)** versteht unter Religiosität, „das Gesamt der Lebenspraktiken und der entsprechenden Einstellungen, sofern sie explizit auf einer Beziehung zu übernatürlichen Mächten beruhen“. Diese übernatürlichen Mächte seien den Menschen meistens überlegen und könnten Dinge, die wir nicht oder nicht so gut können wie sie. Religion diene demzufolge zur Kontrolle des Unkontrollierbaren.

Ich möchte nun einige Auffassungen westlicher Psychologieschulen in Bezug auf die Religion kurz skizzieren:

Freud (1948) ging es in seinen Schriften zur Religionskritik darum, die Lösung von Fixierung aus kindlicher Abhängigkeit zu unterstreichen. Er sah im Gottesbild ein übermächtiges, verinnerlichtes Vater-Bild. Die „Technik“ der Religion besteht nach Freud darin, „den Wert des Lebens herabzudrücken und das Bild der realen Welt wahnhaft zu entstellen, was die Einschüchterung der Intelligenz zur Voraussetzung hat. Um diesen Preis - durch gewaltsame Fixierung - als psychischen Infantilismus und Einbeziehung in einen Massenwahn, gelinge es der Religion, vielen Menschen die individuelle Neurose zu ersparen, weil in der kollektiven Neurose der Religion die infantilen Ohnmachtgefühle des einzelnen in einen illusionären kollektiven Sinnzusammenhang gestellt werden. Dieses religiöse Konzept von Freud ist nach **Scharfenberg (1976)** reduktionistisch, obwohl Freud meinte, man müsse der Versuchung widerstehen, „etwas so Kompliziertes wie die Religion auf einem einzigen Ursprung abzuleiten“.

C. G. Jung (1986) definierte seine Vorstellungen von Religion wie folgt: „Religion scheint mir eine besondere Einstellung des menschlichen Geistes zu sein, welche man in Übereinstimmung mit den ursprünglichen Gebrauch des Begriffs *Religio* formulieren könnte, als sorgfältige Berücksichtigung und Beobachtung gewisser dynamischer Faktoren, die aufgefasst werden als Mächte, Geister, Dämonen, Götter, Gesetze, Ideen, Ideale oder wie immer der Mensch solche Faktoren genannt hat, die er in seiner Welt als mächtig, gefährlich und hilfreich genug erfahren hat, um ihnen sorgfältige Berücksichtigung angedeihen zu lassen, oder als groß, schön, sinnvoll genug, um sie andächtig anzubeten und zu lieben.“

Nach **Metzger (1982)** war für **Adler**, dem Vater der Individualpsychologie, „die Gottesidee eine dem menschlichen Denken und Fühlen von jeher naheliegende Konkretisierung und Interpretation der Idee

der Vollkommenheit der Menschheit als eines in der Zukunft der Menschen liegenden Zieles, an das der einzelne wie die Gesamtheit gebunden ist bzw. sich gebunden fühlt“.

Erich Fromm forderte eine „nicht-theistische Religiosität“ und formulierte: „Der Mensch hat ja gerade die paradoxe Aufgabe im Leben, seine Individualität zu verwirklichen und sie gleichzeitig zu überschreiten, um zu Erfahrungen der Universalität zu gelangen. Nur das voll entwickelte Individuelle selbst kann das Ego fallen lassen“ (1976).

Erikson versuchte, die Ontogenese der Religiosität in die früheste Phase der Kindheit zu verlegen (1966). In seiner Arbeit über die „Grund-Tugenden“ hat er das Urvertrauen als die Quelle der menschlichen Hoffnung qualifiziert. Diese wird ihm zum vermittelnden Begriff zwischen Urvertrauen und Religiosität. „Hoffnung ist die ontogenetische Grundlage des Glaubens und wird durch den Erwachsenenglauben genährt, der die Grundformen der Fürsorge durchdrängt.“

Der Psychiater und Psychotherapie **Guntrip (1968)** unterstellte, dass die religiöse Erfahrung dieselbe „Sache“ sei, wie die persönliche Beziehungserfahrung.

Der amerikanische Religionssoziologe **Glock (1969)** versteht Religiosität als eine komplexe Einstellung des Menschen und gliedert sie in 5 Dimensionen:

Die Ritualisierte, die Ideologische, die Intellektuelle, die Dimension der religiösen Erfahrung und die Dimension der Konsequenzen.

Bereits 1932 schrieben **Harald** und **Kristian Schjelderup** drei Grundformen religiöser Einstellung:

Sie sprechen von der Vater-Religion, Mutter-Religion und Selbst-Religion; bei der Mutter-Religion werde die Mutter als Quelle der Sicherheit und Zufriedenheit sowie der Empfindung des Geborgenseins und des Vereintseins erlebt. In der Mutter-Religion finde man einen religiösen Erlebnistypus vor, mit der Tendenz zu mystischer Gottesvereinheit. Bei der Vater-Religion herrsche Schuldbewusstsein, Angst und das Verlangen nach Sühne und Unterwerfung vor. Bei der dritten Form komme es zu einer eigentümlichen Phantasie von eigener Göttlichkeit, die einer kindlichen Selbsterherrlichkeit entspreche, mit Eigenüberschätzung, Egozentrität und Größenwahn (**Schjelderup, 1932**).

Ich möchte, um diesen Punkt abzuschließen, noch einen Gottesbegriff für Kinder anführen, wie ihn **Nipkow (1990)** formuliert hat: „Gott ist für Kinder ein zwischenmenschliches Geschehen, ein emotionales Ereignis, eine sprachliche Entdeckung, eine Gewissensangelegenheit und eine intellektuelle Herausforderung.“

wohl bei der Entstehung von verschiedenen Krankheitsbildern, als auch beim therapeutischen Zugang. Das Studium der Hirnstoffwechselstörungen sowie die bildgebenden Verfahren haben in den Bereichen psychiatrischer Erkrankungen in den letzten Jahren viele interessante Erkenntnisse gebracht, die unser Verständnis erweitert und bereichert haben. Es besteht eine enge Verknüpfung zwischen hirnanatomischer Funktionsstörung und reaktiver neurotischer Entwicklung bzw. psychotischer Dekompensation im Kindes- und Jugendalter. Hirnanatomisch bedingte Wahrnehmungsstörungen (insbesondere die Teilleistungsstörungen) finden sich gehäuft bei solchen Kindern und Jugendlichen, die einen psychotischen Einbruch erlebten. Die Vorstellung meines Vorgängers in Tübingen (Prof. Lempp) von der psychotischen Erkrankung als einer Realitätsbezugsstörung trägt dieser Vernetzung der biologischen (hirnanatomischen) und der psychologischen sowie sozialen Dimension Rechnung. Alle drei Bereiche sind in der Lage, die anderen beiden Bereiche positiv oder negativ mit zu beeinflussen. Wir wissen z. B. durch Nachuntersuchungen, dass bei hirnanatomisch vorgeschädigten Kindern im Neugeborenen-

alter eine positive psychosoziale Situation der Eltern einen protektiven Faktor in Bezug auf die weitere Entwicklung darstellt.

Kinder- und jugendpsychiatrische Diagnostik und Therapie bewegt sich im Grenzbereich zwischen Psychotherapie, Heilpädagogik und biologischer Psychiatrie und muss, je nach Erkrankungsart und Alter der Patienten, mehr den biologischen, oder den psychologisch/psychotherapeutischen oder mehr den heilpädagogischen Aspekten Rechnung tragen, will sie nicht Gefahr laufen, den Patienten in eine einseitige Wissenschafts- oder Weltanschauungs-ideologie hineinzuzwängen.

Das Besondere an der Kinder- und Jugendpsychiatrie und –Psychotherapie ist der Umstand, dass bei vielen Erkrankungen die mehrdimensionale und multikausale Bedingtheit auf den drei genannten Dimensionen oder Ebenen (biologisch, seelisch, sozial) mehr oder wenig gleichgewichtig vorkommen kann, so dass der Kinder- und Jugendpsychiater gut daran tut, alle drei Gesichtspunkte immer wieder zu berücksichtigen und in sein diagnostisches und therapeutisches Handeln mit einzubeziehen. Das Tätigkeitsfeld der Kinder- und Ju-

gendpsychiatrie muss überlappend und transparent sein, gleichsam osmotisch durchlässig zur Pädagogik, Psychologie, Psychiatrie, Pädiatrie, Soziologie und Theologie. Stellt nun die Kinder- und Jugendpsychiatrie und –Psychotherapie eine umfassende, ganzheitliche Modelldisziplin dar, die auf andere beschränkte und reduzierte Nachdisziplinen herabschauen darf? Eine solche Auffassung wäre einerseits eine grandiose Hybris, andererseits darf aber die Identität des Kinder- und Jugendpsychiaters diese Spannweite einnehmen, ohne in einen Eklektizismus zu verfallen.

Das Wissen um die biologische Verankerung des Menschen und seiner seelischen Erkrankungen sowie die Erkenntnis, dass psychosoziale Gegebenheiten als Lernprozesse, Erfahrungen und Interaktionsprozesse die Person des Menschen stabilisierend oder labilisierend beeinflussen, bedeutet eine integrative Zusammenschau und nicht notwendigerweise einen „Salto Mortale“ in das Lager der biologischen Psychiatrie oder das der psychodynamisch orientierten Kinder- und Jugendpsychiatrie, sondern allenfalls einen gelungenen Spagat zwischen Natur- und Geistes- oder Sozialwissenschaften.

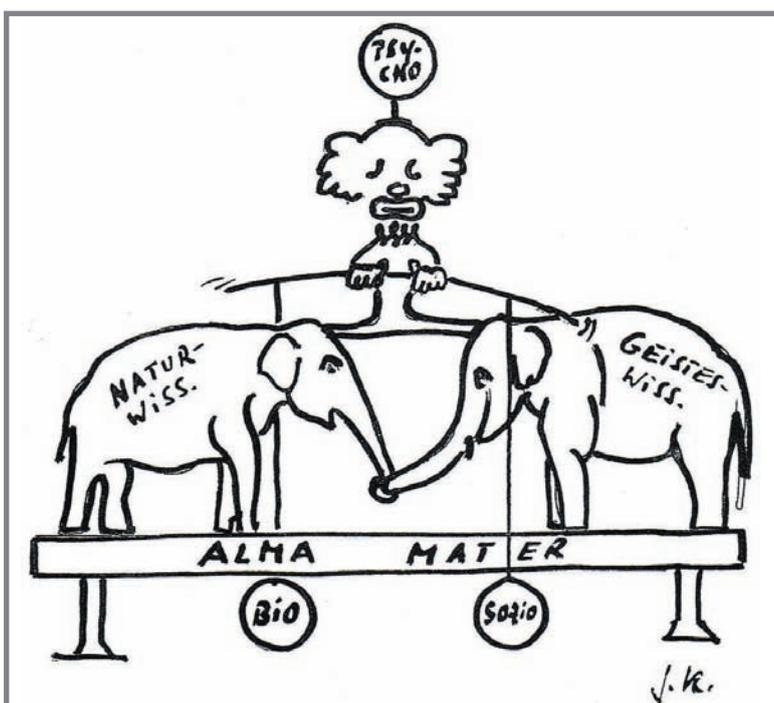


Abbildung 1:

„Kinder- und Jugendpsychiatrie: eine biopsychosoziale Modelldisziplin im Spagat zwischen Natur- und Geisteswissenschaften?“

Diese Abbildung soll deutlich machen, dass es häufig eine Kunst ist, biologische und soziologische Faktoren zusammen mit den psychologischen so auszutarieren, ihnen jene Wertigkeit zukommen zu lassen, dass die Basis von naturwissenschaftlichem und geisteswissenschaftlichem Denken nicht verloren geht.

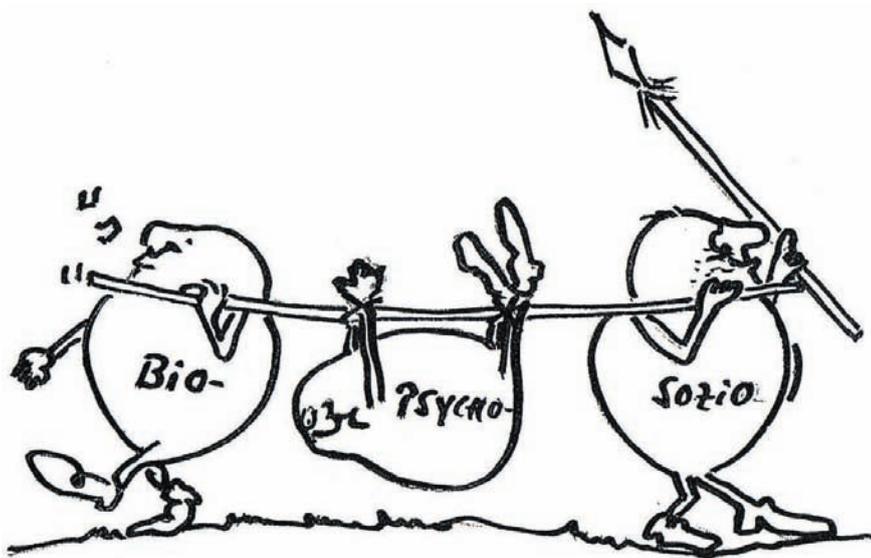


Abbildung 2:
„Aha-Effekt“ (modifiziert nach Biedermann)

In dieser Skizze, die modifiziert ist nach einem Cartoon von Biedermann, soll die Situation des Themas karikiert werden: Sie trägt dem Umstand Rechnung, dass der Begriff Seele in der wissenschaftlichen Diskussion der Disziplin in Psychiatrie und Psychologie weitestgehend verlorengegangen ist.

Welche Menschenbilder sind wichtig und leitend für die Kinder- und Jugendpsychiatrie – Psychotherapie:

Der Psychoboom in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat zu einer Inflation von unterschiedlichen Menschenbildern geführt, die sich aber bei genauerem Hinsehen in die Kategorie mechanistisches, psychoanalytisches, kognitionspsychologisches, systemtheoretisches, verhaltenswissenschaftliches, psychosomatisches und neurobiologisches Menschenbild einbauen lassen. Wo steht nun der Kinder- und Jugendpsychiater und Psychotherapeut? Entsprechend seiner Ausbildung, insbesondere seiner psychotherapeutischen Ausrichtung, wird dies unterschiedlich sein. Er bleibt aber immer dem sozialen und dem entwicklungspsychologischen Aspekt des Menschen besonders verbunden. Dies impliziert, dass allen Überlegungen im Hinblick auf vorhandene oder nicht vorhandene psychopathologische Auffälligkeiten die Aspekte Entwicklung und Reife innewohnen müssen, dass psychische Erkrankungen immer auch als Entwicklungshemmung des Patienten (und seines familiären Systems), sei es mehr biologisch oder mehr durch die Umwelt bedingt, erkannt werden muss.



VON DER INTEGRATION

Abbildung 3:
„Von der Integration“

Diese überzeichnete Darstellung soll darauf hinweisen, dass mitunter Seelisches gefesselt und geknebelt erscheint, „auf der Strecke bleibt“, wenn biologisches und soziologisches Denken getrennte Wege gehen.

Die naturwissenschaftliche Medizin des 19. Jahrhunderts sah den Menschen als eine bis ins Kleinste zerlegbare Maschine an. Dieses Modell bedarf aus heutiger Sicht der Relativierung: Die Quantenphysik hat aufgezeigt, dass eine Zerlegung des Zustandes in Teilzustände, streng genommen, nicht möglich ist. Eine mechanistische und statistische Betrachtungsweise ist für eine Vielzahl unserer heutigen Probleme völlig ungeeignet. „Am erfolgreichsten ist naturwissenschaftliches Denken da, wo die Wirkungsverflechtung verschiedener Komponenten schwach ist, wo sich das Ganze in guter Näherung als Summe seiner isolierten Teile gedacht auffassen lässt. Problematisch ist naturwissenschaftliches Denken aber dort, wo die Vernetzung stark und die Komplexität groß ist“ (Zitat nach H.-P. Dürr, 1991).

Sigmund Freud hat mit der Konzeptualisierung des Unbewussten ein psychologisches Verständnis der Neurosen ermöglicht und damit ein eigenes psychoanalytisches Menschenbild geschaffen, das freilich auf sehr vielen Konstrukten und metapsychologischen Überlegungen aufgebaut ist und seither erheblich abgewandelt wurde.

Was *Freud* für Entwicklung, Triebe und Emotionen erarbeitet hat, erforschte *Piaget* (1976) im kognitiven Bereich, d. h. im Bereich des Erkennens, der Wahrnehmung, des Denkens und Urteilens. *Piagets* Forschungen verdanken wir es, dass wir den stufenweisen Ablauf der Weltbildentwicklung des Kindes besser verstehen und gelernt haben, wie sich das Kind ein Bild von der Welt, sein Bild vom Menschen und von sich selbst durch ständige Assimilation, z. B. durch Aneignung im Spiel, erschafft. Diese psychologisch-kognitive „Verdauung“ ist nur möglich durch eine ausreichende Stimulierung der Sinnesorgane in einem affektiv gesicherten und angenehmen Rahmen.

Es ist der Verdienst *Ciampi* (1982), darauf hingewiesen zu haben, wie eng der emotionelle und kognitive Bereich miteinander verflochten sind. *Ciampi* (1991) hat mit seinem Konstrukt „Affektlogik“ ein neues psychosozio-biologisches, integratives Funktionsmodell der Psyche entworfen, das versucht, theoretische Ansätze aus verschiedenen Bereichen in praxisrelevanter Weise zu integrieren. Bei diesem Funktionsmodell wird „auf Grund von konvergierenden Befunden aus der neueren psychologischen, soziodynamischen und biologischen Forschung die Psyche als komplex-hierarchisiertes Gefüge von integrativen, affekt-kognitiven Bezugssystemen (bzw. „Fühl-Denk- und Verhaltensprogrammen“) aufgefasst, die auf Grund von Bahnungsvorgängen als

Niederschlag von konkreten Aktionen entstehen, in ihrer Struktur das vergangene Erleben speichern und zugleich die funktionelle Grundlage aller Wahrnehmung und Kommunikation bilden. Affekte (d. h. Gefühle, Emotionen und Stimmungen) spielen dabei als „Motoren“, „Schalter“, Organisatoren und Integratoren von kognitiven Leistungen eine zentrale Rolle. Integrativ ist dieses Konzept von einem Menschenbild insofern, als es nicht nur Fühlen und Denken sowie Körperliches und Geistiges als untrennbare Einheit versteht, sondern auch psychodynamische, soziodynamische und biologische Aspekte des Psychischen in ein und demselben theoretischen Grundkonzept vereint.

Die Systemtheorie betrachtet soziale Strukturen als Organismen und untersucht die Beziehungen zwischen Menschen und Umwelt mittels Informatik und Kybernetik. *Gregory Bateson* (1984) gilt als Vater dieser Wissenschaft. Das Menschenbild der Verhaltenswissenschaften wird bestimmt durch die Sichtweise, dass der Mensch sich mittels genetischer und im Austausch mit der Umwelt erworbener Programme an die Umwelt anpasst und andererseits die Umwelt nach seinen Bedürfnissen gestaltet. Erweitert wurde diese Sichtweise der Verhaltenswissenschaften durch die Entwicklung einer Systemwissenschaft in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts mit dem Versuch, ähnlich wie *Ciampi*, die Kluft zwischen Geistes- und Naturwissenschaften zu überbrücken und die Trennung von Körper und Geist, von Soma und Psyche, mit einem umfassenden, die Grenzen einzelner wissenschaftlicher Disziplinenübergreifenden Konzept aufzuheben. Diese „Systemtheorie der zweiten Generation“ (*Rotthaus*, 1989), in Abgrenzung von der früheren, rein kybernetisch geprägten Systemtheorie, hat ihre Quellen beispielsweise in den Arbeiten von

Heinz von Foerster (1987), der als Bio-Kybernetiker bereits in den 60er Jahren das Prinzip der Selbstorganisation als ein über seine Wissenschaft weit hinausgehendes Prinzip erkannte. *Humberto Maturana* und *Francesco Varela* (1987) prägten den Begriff der Autopoiese, d. h. sie erkannten als Charakteristikum aller lebenden Wesen, dass sie autopoetische, sich selbst referenziell erhaltende Systeme sind, die als energetisch offen, jedoch als operational geschlossen angesehen werden müssen. Sie sind gleichzeitig autonom und strukturdeterminiert. Sie stehen im ständigen Austausch mit ihrer Umgebung; ihre Aktionen werden aber durch ihre eigene Struktur festgelegt, auch wenn sie als strukturell plastische Systeme ihre Struktur unter dem Einfluss der Umgebung ständig ändern. Dabei hat sich gezeigt, dass unter diesem Blickwinkel die Annahme einer gradlinigen Kausalität zwischen Ursache und Wirkung unzureichend ist und dass dies in besonderem Maße für lebende Systeme gilt. Als wichtiges Charakteristikum lebender Systeme wurde das Prinzip der Selbstreferenz erkannt, das bedeutet, dass die Verhaltensweisen eines lebenden Systems immer wieder auf dieses System selbst zurückwirken. Es geht also um eine zirkuläre Kausalität, in der die Wirkung sich ihre eigene Ursache schafft und umgekehrt. Diese Denkweise, gerade in der Systemischen Familientherapie, hat die Kinder- und Jugendpsychiatrie besonders stark befruchtet und dazu geführt, dass wir z. B. sehr viel vorsichtiger mit Schuldzuweisungen umgehen müssen.

Von der Manifestation des Religiösen im Seelischen: Zur Entstehung von Gottesbildern und Teufelsvorstellungen:

In einer Zeit, in der einerseits die praktizierte Religiosität in unseren institutionalisierten Kirchen immer

weniger attraktiv zu sein scheint, wie die zahlreichen Kirchnaustritte in den letzten Jahrzehnten nahe legen, in einer Zeit, in der Sinnfindungskrisen und apokalyptische Zukunftsängste andererseits einen Run auf Esoterisches, Mystisches, Spiritistisches und Magisches ausgelöst haben, kann der moderne Priester der Neuzeit, der Psychiater und Psychotherapeut sowie der Kinder- und Jugendpsychiater nicht umhin, Stellung zu beziehen zur religiösen Dimension beim Patienten und damit auch bei sich selbst. Die Sichtweise, Religion als „Opium für das Volk“ (Marx) oder als „kollektive Neurose“ (Freud) greift zu kurz: Es gilt, das Grundanliegen religiösen Glaubens und Handelns als menschliche Seinsdimension zu begreifen, religiöses Erleben als ei-

nen lebenslangen, sich stetig wandelnden Prozess aufzufassen, den es lohnt genauer anzuschauen. Zahlreiche psychische Erkrankungen sind Krankheitsprozesse, die eine Erschütterung des Selbstwertgefühls und des Lebenssinns beinhalten. Damit wird in aller Regel auch die Dimension des religiösen Seins erschüttert, zumindest tangiert und es ist aus meiner Sicht fast schon ein „Kunstfehler“, diesen Bereich nicht aufzugreifen, sich ihm nicht zu stellen, wenn der Patient Dialogbereitschaft signalisiert. Bei vielen kinder- und jugendpsychiatrischen Patienten ist es hingegen angezeigt, ihnen auch in der religiösen Dimension eine Wegbegleitung anzubieten.

Bereits im Kindergartenalter sind

manche Kinder in der Lage, Fragen von existenzieller Dimension zu stellen, wie z. B.: „Wo war ich, bevor ich im Bauch der Mama war?“ Oder: „Wo ist der Opa jetzt, der verstorben ist?“ Todes- und Gottesvorstellungen bzw. -bilder- und Konzepte von Gut und Böse entwickeln sich entlang der Altersstufen unserer Kinder allmählich, sie sind eingebettet in ein umfassendes Bild von der Welt, die sich die Kinder machen, das ihnen nahegebracht wird und das sie mit ihrem Vorstellungsvermögen und ihrer kreativen Phantasietätigkeit aus- und aufbauen. Religiöse Begleitung und Erziehung hat zu tun mit der Vermittlung von Gottesbildern/Gottesvorstellungen und muss dem psychosozialen Entwicklungsstand des Kindes und Jugendlichen Rechnung tragen.

Acht Thesen,

die aus jugendpsychiatrischer Sicht bedeutsam erscheinen, soll religiöse Erziehung entwicklungsfördernd und nicht entwicklungshemmend wirken (Klosinski, 2004).

1. Religiöse Gottesvorstellungen und Gottesbilder sind Teil des jeweils individuellen und allgemeinen Weltbildes des jeweiligen Individuums. Mit anderen Worten: Gottesbilder sind eingebunden und Teil unserer Weltbilder. Da sich das Weltbild im Zuge der geistigen und intellektuellen Reifung verändert, müssen sich auch die Gottesvorstellungen und -bilder verändern.
2. Religiöser Glaube, religiöses Verankertsein wurzelt in elementaren „Urerfahrungen“ des „Aufgehobenseins“ und des „Angenommenseins“, ist damit eng verbunden mit einem „Urvertrauen“. Ein Kind, das in die Welt hineingeboren wird, ist existenziell auf die Hilfe der primären Bezugspersonen (Mutter, Vater, etc.) angewiesen. Ein immer wieder aufs Neue erfahrene Bestätigung, dass das Kind versorgt, befriedigt und geschützt wird, führt zu diesem Urvertrauen, das sich an der Beziehung zu den Eltern festmacht, was aber auch dazu führt, dass die

Eltern als allmächtig wahrgenommen und rudimentär verinnerlicht werden.

3. Das Weltbild des sich entwickelnden Kleinkindes ist zwischen dem 2. und 5. Lebensjahr ausgesprochen anthropozentrisch und anthropomorph, d. h. die belebte und z. T. auch die unbelebte Natur hat menschliche Züge: Nicht die Tiere, sondern auch die Pflanzen, aber auch die Sonne und der Mond sowie die Sterne sind Wesen, ähnlich wie Menschen, werden in Bilderbüchern auch so dargestellt (lachende und weinende Sonne). Auf dieser frühen Entwicklungsstufe können sich die Kinder Gott nur als „Gott-Vater“ oder als „Gott-Mutter“ vorstellen. Das Böse und das Gute muss benannt werden, so wie es in den Märchen, in den Gleichnissen und Geschichten geschieht: Die Bilder vom Schutzengel und vom Teufel sind für das Kind nützliche Bilder, Symbole und Vorstellungen, die sich aber im Laufe der Entwicklung wandeln müssen.
4. Die Entwicklung des Kindes bringt es mit sich, dass auch eine Stufenleiter der religiösen Entwicklung bezüglich der Gottesbilder und der Gottesvorstellungen be-

steht, wie sie z. B. Fowler (1981) vorgeschlagen hat. Dabei spielt, wie ausgeführt, gleichsam als religiöses Fundament ein erlebtes Urvertrauen eine zentrale Rolle, basierend auf einer Grunderfahrung des Aufgehoben- und Angenommenseins. Weitere wichtige religiöse Entwicklungsstufen sind u. a. neben einem so genannten, „Buchstaben-Glauben“ (3. Stufe nach Fowler), bei dem das Kind davon ausgeht, alles ist in der Heiligen Schrift festgelegt, auch die 4. Stufe, ein so genannter synthetisch konventioneller Glaube: Insbesondere in der Pubertät kommt es zu einer Reaktivierung des bisher Geglauten, es wächst das Interesse an anderen Gottesvorstellungen sowie auch der Wunsch, mit Gott eine persönliche Beziehung aufzubauen.

5. Glaube hat auch etwas zu tun mit einer Kontrolldelegation an Gott in Bezug auf all jenes, das ich nicht kontrollieren kann. Das Wohlbefinden unserer Kinder hängt ab von der Absehbarkeit, Überschaubarkeit und Berechenbarkeit der jeweiligen Situation. Damit ist das Gefühl, über wichtige Dinge im Leben die Kontrolle bzw. einen Einfluss zu haben, eine wichtige Bedingung

für unser Wohlbefinden. Insofern sind die Vorstellungen und Bilder von Schutzengeln, auch unter psychohygienischen und entwicklungspsychologischen Aspekten notwendig.

6. Glaube im Schulalter und in der Pubertät ist eingebunden im Spannungsfeld von Polaritäten, die schmerzlich wahrgenommen werden: Kontrolle/Ohnmacht, gerechte/ungerechte Welt, Sinnhaftigkeit/Sinnlosigkeit des eigenen Lebens etc.

7. Die Gefahr einer negativen religiös erzieherischen Einflussnahme im Sinne eines „Spiritual Abuse“ einer religiösen Indoktrination ist gegeben, wenn Gottesbilder

und –vorstellungen im Gewissen und Über-Ich mit düsteren Farben implementiert werden: Die Vermittlung eines Gottesbildes von einem ganz überwiegend strafenden Richter-Gott kann zu Schuldgefühlinduktion und damit zum Strafbedürfnis führen. Es fehlt in einem solchen Falle die frohe Botschaft, der vergebende und haltende Gott.

Interkulturelle Untersuchungen kamen zu dem Ergebnis, dass Populationen, in denen die Eltern die Kinder in einem akzeptierenden, warmherzigen Stil erziehen, auch eher an wohlwollende Gottheiten und Geister glauben, während letztere in Populationen, wo

man die Kinder zurecht- und abweisend erzieht, überwiegend feindselige, strafende Züge haben. Ferner konnte nachgewiesen werden, dass ein positives Selbstwertgefühl mit der Vorstellung von einem liebenden Gott und ein negatives Selbstwertgefühl mit der von einem vergeltenden Gott korreliert.

8. Negative Auswirkung einer solchen religiösen-fundamentalistischen Unterweisung führen mitunter zu psychiatrischen Auffälligkeiten wie Depressionen, Zwangsneurosen, Angstneurosen und Psychosen. Wir können dann auch von ekklesiogenen Neurosen oder Psychosen sprechen.

Was braucht der Mensch um ganz zu sein: Wann ist religiöse Erziehung und Begleitung gelungen?

Die stationäre Kinder- und Jugendpsychiatrie –Psychotherapie hat neben den Angeboten in Form der Einzelpsychotherapie und Gruppenpsychotherapie sowie der Elternarbeit wichtige flankierende spezielle Angebote, die den ganzen Menschen in seiner körperlichen, seelischen und geistigen Seite erreichen sollen in Form von Körpertherapie, Gestaltungs- und Maltherapie, Musik- und Tanztherapie. Hinzukommen sollte die Möglichkeit, sich auch mit Fragen nach dem Sinn befassen zu können, mit Spirituellem und Religiösem. Dies deswegen, weil insbesondere Jugendliche sehr häufig in eine Sinn- und Identitätskrise geraten sind, insbesondere die Depressiven, Suizidalen und emotional Mangelversorgten. Das Aktivwerden in diesen flankierenden therapeutischen Maßnahmen im stationären Setting führt zu einem „Empowerment“, zu einer Befähigung, sich selbst als aktiver, handelnder zu erleben, wobei im Gruppenset-

ting die Gruppe dieses Gefühl meist unterstützt und auch dem Verlangen der Jugendlichen entgegenkommt, in der Gleichaltrigen-Gruppe eingebunden zu sein, sich selbst über den anderen im Buber'schen Sinne zu definieren: „Der Mensch wird am Du zum Ich“.

Wann ist religiöse Erziehung und Begleitung gelungen?

Vielleicht kann dies umschrieben werden mit dem Bild „eine Heimat gefunden zu haben“. Erinnert sei an das Nietzsche-Wort: „Wehe dem, der keine Heimat hat!“ Damit weist der Philosoph auf die Heimatlosigkeit, auf die Entwurzelung hin, auf einen Zustand, der der Vertreibung aus dem Paradiese gleichkommt und offenbar einen wesentlichen Aspekt des Menschseins schlechthin beschreibt. Eine Heimat haben heißt, zu wissen, wo man verwurzelt ist, wo die Quellen des eigenen Beginns liegen. Heimgehen heißt auch im übertragenen Sinn, dort hingehen, wo man hergekommen ist, d. h. aus dem Nichts ins Nichts, oder vom Schöpfer zum Schöpfer. Wenn unsere Kinder und Jugendlichen dieses Gefühl entwickeln können, nicht „herauszufallen“, nicht

alleine zu sein, sondern trotz der Ungerechtigkeit und der destruktiven Aspekte in der Welt „aufgehoben“ zu sein und „gehalten zu werden“, dann ist religiöse Erziehung nicht vergebens gewesen.

In einer markt- und konsumorientierten Gesellschaft, wo mehr das „Haben“ als das „Sein“ zählt, bedarf es besonderer Anstrengung, um die Verantwortlichkeit des Menschen, sich selbst und seiner Mit- und Umwelt gegenüber zu stärken. Es bedarf eines neuen ethischen Bewusstseins bzw. der Erinnerung an alte kategorische Imperative, die dringender und moderner denn je sind: „Ehrfurcht vor dem Leben“ (Albert Schweitzer), „Heiligkeit des Lebens“ (Hans Jonas), oder „Frieden mit der Natur“ (Meyer-Abich) (siehe bei Höffe, 1993). Die Kardinaltugenden der Besonnenheit, Gerechtigkeit, Klugheit müssen ergänzt werden, um die Einstellung der Gelassenheit im Sinne Höffes. Gerade die Medizin hat in einer unglaublichen Weise dazu beigetragen, das unrealistische Möglichkeiten in einer despotischen Anthropozentrik entstehen konnten: Im Jahre 1962, auf einem Kongress führender Molekularbiologen in

London, hielt man die folgenden vier Ziele für erreichbar:

1. Eine keimfreie und daher von Infektionskrankheiten freie Welt,
2. ein schmerzfreies und
3. ein Dank Organtransplantation endloses Leben und schließlich
4. eine Verbesserung der genetischen Ausstattung.

Desiderata

Jede religiöse Erziehung und Begleitung muss sich messen lassen an einer Verantwortungsethik als Erziehungsziel (vgl. *Rott- haus*, 2002), ferner muss sich religiöse Erziehung kindgerecht am Kindeswohl orientieren, wie dies *Schweitzer* (2003) herausgearbeitet hat: Irreversible Einschränkungen eigenständiger Lebensentscheidungen von Kindern und Jugendlichen sowie angsterzeugende Erziehungspraktiken sind bei jeder religiösen Begleitung zu unterlassen. Hingegen muss religiöse Erziehung und Begleitung auch ein Sinnangebot bereithalten und wird Orientierungen im Sinne von Entwicklung einer sozialen Verantwortung anbieten.

Jedes therapeutische Begleiten, insbesondere auch eine religiös ausgerichtete Stützung, muss aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht alles daran setzen, dass wir unsere Kinder zu einer „gutartigen“ Aggression hin erziehen, zu einem Menschenbild, das – natürlich idealtypisch – einerseits sowohl Zivilcourage, Selbstbehauptung und konstruktive Kritikfähigkeit zulässt, als auch andererseits Mitgefühl, Solidarität, teilnehmende Gemeinsamkeit mit anderen. Dies wäre ein Menschenbild mit all jenen

Eigenschaften, die besser in der Lage sind, ein für den Einzelmenschen und für die Gesellschaft notwendiges Umdenken zu vollziehen, um liebgezwungene egoistisch-hedonistische Einstellungen zu überwinden, zugunsten einer maßvollen Lebenseinstellung und Lebensführung, die hinführt auf das Bewusstsein eine Geschwisterlichkeit aller Wesen.

Es gilt vermehrt, ein beziehungsökologisches Denken zu fördern: Das unerreichbare Ideal der Selbstverwirklichung hat sich für viele zwischenmenschliche Beziehungen ähnlich destruktiv ausgewirkt, wie der rücksichtslose Raubau im ökologischen Gefüge der Natur.

Ein perspektivisches Denken in der Betrachtung der Lebensprobleme und der Sinnfrage tut Not. Aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht sind stets genetische,

biologische, psychologische, soziologische, geistige und metaphysisch-theologische Aspekte im Umgang der Menschen miteinander zu berücksichtigen.

Wir müssen unseren Kindern und Jugendlichen vorleben, wie wir die dunklen Schattenseiten unserer Seele nicht verdrängen, sondern anerkennen und ans Licht heben: Das Böse als das sichtbar Andere, Schreckliche, uns Ängstigende und Gewalttätige, das nicht sein kann, weil es nicht sein darf und doch ist, treibt besonders dort sein Unwesen, wo es einerseits verpöht und bekämpft wird, andererseits aber auch immer wieder eine Faszination ausstrahlt. Die Geschichte ist voll von unerbittlichen Kämpfen gegen das Böse, wie die Christenverfolgungen, Inquisitionen, die Hexenverbrennung oder die Teufelsaustreibung, aber auch wie die heutigen terroristischen Anschläge deutlich machen. Der An-

„Mahnung“

Die Welt, bedacht auf platten Nutzen,
sucht auch die Seelen auszuputzen;
das Sumpf-Entwässern, Wälder-Roden
schafft einwandfreien Ackerboden.
Und schon kann die Statistik prahlen
mit beispiellosen Fortschrittszahlen.
Doch langsam merkens auch die Deppen:
die Seelen schwinden und versteppen!
Denn nirgends mehr, soweit man sieht,
gibt es ein Seelen-Schutzgebiet:
Kein Wald, drin Traumes Vöglein sitzen,
kein Bach, drin Frohsinns Fischlein blitzen,
kein Busch, im Schmerz sich zu verkriechen,
kein Blümlein, Andacht draus zu riechen,
nichts, als ein ödes Feld - mit Leuten
bestellt, es restlos auszubeuten.
Drum, wollt ihr nicht zugrunde gehen,
lasst noch ein bisschen Wildnis stehen!

Eugen Roth, 1966

dere und Andersgläubige wird als Außenseiter ins Abseits gestellt und strenges, moralisches Werten von Gut und Böse, von Richtig und Falsch legitimiert dann die Handlungsweise des Rechtgläubigen. Es gilt, dieser Dämonie des Bösen zu entkommen. Eine Bewusstwerdung des eigenen bösen Anteils im Menschen bedeutet nicht, sich nur einen Pol, für das Gute zu entscheiden, sondern bedeutet vielmehr eine Art

Selbstadoption: Sich-Annehmen und zu arbeiten an den vorhandenen hellen und dunklen Möglichkeiten und Seiten, verbunden mit der Bereitschaft, die Integration beider Seiten zu einem Ganzen immer wieder neu zu versuchen. Die Identifizierung mit dem Nur-Guten ist gefährlich: Je stärker negative Gefühle von Eifersucht, Hass, Wut und Neid geleugnet werden, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass es zum

Durchbruch dieser Gefühle auch kommt.

Bezüglich der Gefahr einer Ausweisung des Seelischen in einer immer schnelllebigeren Zeit möchte ich enden mit einem Gedicht von *Eugen Roth* aus dem Jahre 1966:

Prof. Dr. G.Klosinski,
Tübingen

Literatur:

- Bateson, G.** (1984): Geist und Natur, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Ciompis, L.** (1982): Affektlogik – über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Klett-Cotta-Verlag, Stuttgart.
- Ciompis, L. (1991): Affektlogik – ein neues psychosozio-biologisches, integratives Funktionsmodell der Psyche. DiA (Der informierte Arzt – Gazette Medicale) 4: 307-313.
- Dürr, H.-P. (1991): Wissenschaft und Wirklichkeit, über die Beziehung zwischen dem Weltbild der Physik und der eigentlichen Wirklichkeit. In: Dürr, H.-P., Zimmerli, W. (Hrsg.): Geist und Natur, Scherz-Verlag, Bern, München, Wien.
- Erikson, E. H. (1966): Identity and the Life Cycle. Psychological Issues 1959. Deutsch: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Flammer, A. (1994): Mit Risiko und Ungewissheit leben. Zur psychologischen Funktionalität der Religiosität in der Entwicklung. In: Religion als Chance oder Risiko. Klosinski, G. (Hrsg.). Bern, Huber, 20-34.
- Foerster, H. v. (1987): Entdecken oder Erfinden – wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Rotthaus, W. (Hrsg.): Erziehung und Therapie in systemischer Sicht. Therapie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Bd. 5. Modernes Lernen, Dortmund, S. 22-60.
- Fowler, J. W. (1981): Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning. San Francisco.
- Freud, S. (1948): Gesammelte Werke. London, Imago Publishing.
- Fromm, E. (1976): Haben und Sein. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt.
- Glock, C. Y. (1969): Über die Dimension der Religiosität. In: Kirche und Gesellschaft. Matthes, J. (Hrsg.). Hamburg, Rowoldt, S. 150-168.
- Guntrip, H. (1968): Religion in Relation to Personal Integration. Br. J. Med. Psychol. 42: 323-333.
- Höffe, O. (1993): Animal Morale ZRP (Zeitschrift für Rechtspolitik) 10: 344-399.
- Jung, C. G. (1986): Gut und Böse in der analytischen Psychologie. Gesammelte Werke. Bd. 10, Olten, Walter.
- Klosinski, G. (1996): Religion in der Psychiatrie. Versuch einer Annäherung an eine vernachlässigte Dimension aus der Sicht eines Kinder- und Jugendpsychiaters. Fundamenta Psychiatrica, S. 28-34.
- Klosinski, G. (2004): Kinderpsychiatrische Anmerkungen aus entwicklungspsychologischer und psychohygienischer Sicht. In: Baumann, U. (Hg.): Gott im Haus der Wissenschaft. Ein interdisziplinäres Gespräch. Verlag Otto Lembeck, Frankfurt/Main, S. 190-195.
- Linke, D. (2003): Gehirn und Geist (Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung) Nr. 1: S. 10-13.
- Maturana, H. und Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Scherz-Verlag, München.
- Metzger, W. (1982): Alfred Adler und die Religion. In: Kindlers Psychologie des 20. Jahrhunderts, Psychologie der Kultur Bd. 1, Condreau, G. (Hrsg.), Weinheim/Basel: Beltz, S. 235-240.
- Nipkow, K.-E. (1990): Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf. Christian-Kaiser-Verlag, München, 3. Auflage.
- Piaget, J. (1976): Psychologie der Intelligenz, Kindler, München.
- Rotthaus, W. (1989): Die Auswirkungen systemischen Denkens auf des Menschenbild des Therapeuten und seine therapeutische Arbeit. Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 38: 10-16.
- Rotthaus, W. (2002): Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. Heidelberg.
- Scharfenberg, J. (1976): Sigmund Freud und seine Religionskritik als Herausforderung für den christlichen Glauben. 4. Auflage Göttingen, Vandenhoeck und Rupprecht, S. 143ff.
- Schjelderup, H. und Schjelderup, K. (1932): Über drei Haupttypen der religiösen Erlebnisformen und ihre psychologische Grundlage. Berlin, Leipzig; Walter de Gruyter. (Siehe auch Klosinski, G., 1996)
- Sölle, D. (1976): Die Hinreise. Stuttgart.
- Schweitzer, F. (2003): Pädagogik und Religion – eine Einführung. Stuttgart.
- Sziegaud-Roos, W. (1985): Religiöse Vorstellungen von Jugendlichen. In: Behnken, J. (Red.), Jugend in Selbstbildern (S. 384). Herausgegeben vom Jugendwerk der Deutschen Shell, Leverkusen.

Der liebe Glaube

Vom Kinderglauben zur reifen Gläubigkeit

Wie definieren wir TheologInnen überhaupt Glauben? Zwei Aspekte sind besonders bedeutsam:

1. kognitiver Aspekt:

Demzufolge ist Glauben ein Fürwahr/existent-Halten einer empirisch nicht erfassbaren Wirklichkeit.

beliefs, Glaubensinhalte, „Ich glaube, dass... Gott existiert, ewig ist, die Welt erschuf...“

2. emotional-sozialer Aspekt:

Glauben ist ein „Sich Beziehen auf ... ein letztes Wert- und Machtzentrum“ (Niebuhr).

Glauben heißt demzufolge, eine Beziehung zu einer transzendenten Wirklichkeit aufnehmen (Vertrauen).

faith, Glaubensprozeß - „Ich glaube an... Gott, Allah, Manitu...“

James W. Fowler, ein US-amerikanischer Theologe, der dieses Stufenmodell des Glaubens, auf das ich mich als Leitfaden beziehe, entwickelt hat, fügt noch einen 3., auch für mich bedeutsamen **imaginativen Aspekt** hinzu:

„Glaube ist Einbildungskraft, indem er ein vom Gefühl gefundenes Bild einer letzten Umwelt zusammensetzt.“

Demzufolge verstehe ich Glauben-Können als eine spirituelle Kompetenz, eine geistige Kompetenz,

- die die transzendente bzw. „Innenseite“ der Wirklichkeit (Ken Wilber) wahrnimmt und eine Beziehung zu ihr knüpft

- die sich mit Hilfe psychischer Teil-Kompetenzen zum großen Teil beschreiben lässt

- die sich im Laufe des Lebens, unter günstigen sozialen Voraussetzungen (religiöse Erziehung) und persönlichem Einsatz

- auf der Basis der psycho-physischen Entwicklungsschritte immer

weiter entwickeln, erweitern, differenzieren und vertiefen kann.

Auf einem Schaubild habe ich eine Synopse verschiedener Faktoren der psychischen Entwicklung zusammengestellt, die die Grundlage für die Entwicklung der Glaubenskompetenzen sind bzw. parallel zu den sich verändernden Glaubensvorstellungen beobachtet werden können.

Bei der Darstellung der Entwicklung der Glaubensstile greife ich hauptsächlich

auf zwei Theologen zurück, James Fowler und Fritz Oser, beziehe aber auch Erkenntnisse von Ken Wilber (Begründer der transpersonalen Psychologie) und empirische Studien von Bernhard Grom, einem Religionspsychologen, ein.

James Fowler beschreibt die Entwicklung des christlichen Glaubens in 6 resp. 7 Stufen. Dabei berücksichtigt er eine ganze Reihe von entwicklungspsychologischen Faktoren, die er den Theorien und empirisch fundierten Erkenntnissen von Piaget, Kohlberg, Selman, Erikson u.a. entnimmt.

Seines Erachtens beginnt die Fähigkeit zu glauben, sich auf ein „Letztes“ zu beziehen, mit dem Beginn des Lebens eines Kindes – in und

mit der Beziehung zu seiner Umwelt. Wenn die Eltern das Kind voller Zuneigung annehmen und es zuverlässig versorgen, entwickelt das Kind eine Art Ur-Vertrauen, dass es in der Welt willkommen ist und in Sicherheit leben kann. Das ist natürlich noch keine bewusste Glaubens-Form (und wird deshalb auch nicht als „Stufe“ beschrieben), aber eine notwendige Voraussetzung! Der Beginn des Glauben-Könnens liegt in der Erfahrung des Vertrauen-Könnens;

Vertrauen in die Bezugspersonen und durch sie hindurch und über sie hinaus in die lebenserhaltenden Kräfte der Welt bzw. des Kosmos.

1. Stufe: Intuitiv-projektiver Glaube

Beim Kleinkind – ab ca. 3. Lebensjahr – entwickelt sich eine Form

Magisch-animistisches, egozentrisches Denken: Das Kind glaubt an seine Macht und an Belebtheit von Objekten

der Sinn-Konstruktion, d.h. des Verstehens seines Lebens und seiner Welt, die Fowler als intuitiv-projektiv bezeichnet. Die Fähigkeit zu spontanen, intuitiven Imaginationen ist hochaktiv. Äußere Eindrücke und Gefühle verarbeitet das Kind, indem es innere Bilder (innere Repräsentanzen) erschafft: Bilder, Träume, Phantasiegestalten und -geschichten prägen sein Leben, wobei inneres Erleben und äußere Wirklichkeit für das Kind gleich real sind und es die Grenzen zwischen beiden immer noch als fließend erlebt. Trotz rudimentären Ich-Bewußtseins erlebt sich das Kind so, dass es direkten Anteil an der es umgebenden Welt hat.

So ist – passend dazu – ein magisch-animistisches und egozentrisches Denken zu beobachten:

1) Das Kind denkt (bzw. glaubt), dass es Macht hat, auf äußere Objekte allein durch seinen Willen oder durch Worte und Gesten Einfluß zunehmen. „Die Wolken gehen von der Sonne weg, weil ich das will.“

2) Viele Objekte seiner Umwelt denkt sich das Kind als belebt – so wie es selbst lebendig ist, mit Gefühlen und Absichten. „Der Mond will mir folgen. – Der Wind ist böse, er hat das Dach abgedeckt.“

In seinem Bemühen, seine Lebenswelt zu verstehen, beginnt

Die drei großen Aspekte des Glaubens: kognitiver, emotional-sozialer und imaginativer Art.

das kleine Kind, nach dem Ursprung, dem „Woher“ der Menschen und Dinge zu fragen und tendiert dazu, sich den Ursprung aller Dinge artifiziell zu erklären, alle Dinge wurden „gemacht“ und zwar von Menschen. (Das sind die kognitiven Schemata, die ihm bis dato zur Verfügung stehen!)

Bei seinem Weiter-Fragen nach dem letzten Woher und Warum aller Dinge und Menschen erfährt das Kind – bei gläubigen Bezugspersonen – von dem geglaubten übermenschlichen und überweltlichen Ursprung der Welt: dem Schöpfergott.

Auf ein solches göttliches Wesen, welches das Kind durch sein inneres – auch vorbewusst transzendierendes - Erleben intuitiv ahnt, projiziert es mit den ihm zur Verfügung stehenden kognitiven Schemata eigene Bilder sowie Vorstellungen von Bezugspersonen:

In starken, machtvollen Symbolen und Bildern stellt es sich Gott vor als mehr oder weniger konkret-anthropomorphes Wesen. Diese frühkindlichen Bilder stellen Introjekte aus dieser Lebenszeit langandauernde, oft unbewußt wirkende emotionale und kognitive Orientierungen dar.

Ø Gott sieht aus wie ein Mensch (vielleicht größer) und lebt wie ein Mensch.

Ø Gott hat alles gemacht und er greift direkt in die Welt und das Leben der Menschen ein.

Ø Gebete werden oft mit großer spontaner Ehrfurcht und im Bewusstsein totaler Abhängigkeit von Gott als dem Größeren vertrauensvoll vorgetragen.

2. Stufe: Mythisch-wörtlicher Glaube

Im Grundschulalter ermöglichen die nun ausgebildeten konkret-operationalen Denkschemata eine

neue Form des Verstehens der eigenen Lebenswelt. Kinder zwischen 6 und 10 Jahren konstruieren ein Verständnis ihres Lebens mit Hilfe von Erzählungen.

Sie werden zu virtuosen Geschichtenerzählern und –erfinderinnen (Fowler). Sie teilen durch ihre Geschichten mit, wer sie sind, was sie erlebt haben, was sie beschäftigt. Über diese narrative Strukturierung der Erfahrung und über das Kennenlernen und Identifizieren mit den Geschichten der eigenen Gemeinschaft (Familie, Schule, Kirche) bildet sich darüber hinaus eine 1. soziale und religiöse Identität.

(Kulturgeschichtliche Parallele: Zeiten, in denen die großen Mythen einer Kultur entwickelt wurden, z.B. die griech. Mythen – verschriftlicht von Homer im 8. Jhd. v.Chr. oder der israelitische Schöpfungsmythos im 6. Jhd. v. Chr.)

Aber da das Weltverständnis der Kinder noch stark an Anschaulichkeit gebunden ist und nur jeweils 1 oder 2 Faktoren eines Phänomens gleichzeitig beachtet werden können, können diese Kinder die Vielfältigkeit der Bedeutungsschichten der Mythen und Symbole nicht bewusst wahrnehmen und deuten (auch wenn sie von der Reichhaltigkeit der Symbolik sich emotional spontan angesprochen fühlen), sondern bleiben einem eher wörtlichen Verständnis z.B. der biblischen Geschichten verhaftet.

Die soziale Fähigkeit, die Perspektive anderer zu übernehmen, führt in bezug auf das moralische Urteil zu einem ausgeprägten einfachen Gerechtigkeitsdenken („wie du mir, so ich dir“).

Daraus resultiert für die Gottesvorstellung, dass das Bild des gerechten Richters wichtig werden kann, der Gutes belohnt und Bö-

ses bestraft. Für die Gebetspraxis wiederum kann sich daraus ein verdienst- und gerechtigkeitsorientiertes Handeln mit Gott ergeben. „Wenn ich das und das tue, dann erfülle Du mir bitte den und den Wunsch...“

Die Anthropomorphismen werden im Laufe der Kindheit weniger konkret-materiell verstanden.

Das Kind ein einfaches Gerechtigkeitsdenken: „Wenn ich das und das tue, erfüllst Du, Gott, mir einen Wunsch.“

Man fand mit zunehmendem Alter eine wachsende Tendenz zu

symbolischeren, transzendenzbewussteren, nur noch z.T. anthropomorphen Gottesvorstellungen. Z.B.

1. Konkret anthropomorph: „Gott ist im Himmel. Er hat ein Haus wie das unsere.“ (9 J.)
2. Transzendenzbewusst anthrop.: „Ich glaube, dass er in allen Häusern gleichzeitig ist.“ (9 J.)
3. Symbolisch-analog: „Gott hat für mich keine menschliche Gestalt. Die Hand hält er schützend über die Erde.“ (11 J.)

Wie stark Gottesvorstellungen anthropomorph sind, hängt auch deutlich von Sozialisationseinflüssen ab. Z.B. fand man bei jüdisch erzogenen Kindern (Bilderverbot) früher und häufiger nicht-anthro-



pomorphe Vorstellungen.

NB: Christlicher Glaube mit seiner personalen Gottesvorstellung kommt kaum ohne Anthro-pomorphismen aus, aber die Bibel selbst versteht die menschlichen Gottesbeschreibungen in aller Regel symbolisch-analog und warnt mit ihrem Bilderverbot ausdrücklich vor einem konkret-materiellen Verständnis der Anthropomorphismen. Aus demselben Grund sprach Jesus von Nazareth in Gleichnissen über Gott und Gottes Reich.

Gott kann als Person erlebt werden. Manche Jugendliche sprechen ihn an mit „Meister“, „Chef“ oder einfach „Du“

3. Stufe: Synthetisch-konventioneller Glaube

In der Pubertät und darauffolgenden Adoleszenz-Phase hat ein Jugendlicher „alle Hände voll damit zu tun“, die körperlichen und psychischen Veränderungen, die er/sie erlebt, zu verarbeiten und in einem neuen Selbstverständnis zu integrieren.

Intensive Emotionen lenken die Aufmerksamkeit des Jugendlichen verstärkt auf sein Innenleben.

Man spricht auch von der 1. Wendung nach innen.

Die enge Anbindung an Gleichaltrige (stundenlange Gespräche mit Freunden/innen) ermöglicht eine Art neuer Spiegel-Kommunikation, in der der Jugendliche sich im Spiegel des anderen reflektiert sieht und so Sicherheit im sozialen Vergleich und ein Bild von sich selber gewinnt.

(„Das Ich wird am Du.“ M.Buber)

Die wichtigste Entwicklungsaufgabe (nach Erikson) ist in dieser Lebensphase die Entwicklung einer bewussten Identität, die sich über die Synthese von Selbst- und Fremdbildern sowie Reflexionen über die eigene Lebensgeschichte bildet. In der frühen Phase der Identitätsbildung werden dabei Normen und Werte sowie religiöse Glaubensinhalte in enger Anbindung an „die anderen“ (Peers, Familie u.a. Autoritätspersonen) relativ unreflektiert übernommen. Deshalb nennt Fowler diese Glau-

bensform synthetisch-konventionell, wie auch die moralische Urteilsfindung (nach Kohlberg) heteronom-konventionell ausgerichtet ist.

NB: Aufgrund des hohen Einflusses der sozialen Umwelt kommt es in unserer überwiegend säkularisierten Gesellschaft in diesem Alter auch verstärkt zur Abkehr von gläubigen Einstellungen. Allgemein herrscht bei starker ma-

terieller und naturwissenschaftlich-analytischer Außenorientierung eine

gewisse Unfähigkeit vor, sich eine transzendente, d.h. überzeitliche, nicht-räumliche und nicht-materielle Wirklichkeit überhaupt vorzustellen. Dies führt m.E. hauptsächlich zu dem Nicht-Glauben-Können an die Wirklichkeit Gottes.

Da, wo die Vorstellung von einer transzendenten Wirklichkeit gelingt, erleben Jugendliche zeitweise intensive Gefühle des Verbundenseins mit dem transzendenten Urgrund ihres Lebens. Sie stellen sich Gott in symbolisch-analoger Weise als Person vor, manchmal mit saloppen Bezeichnungen wie „Meister“, „Chef“, manchmal als Freund, Gefährte oder „Du“. Auch gibt es gehäuft nicht-anthropomorphe Gottesvorstellungen wie: Licht, Geist, Weisheit, Kraft.

Das Bittgebet geht eher zurück zugunsten eines Austauschs mit Gott über das eigene Leben. Von Bittgebeten erwarten Heranwachsende mit zunehmendem Alter weniger konkrete materielle Hilfe, sondern mehr emotional-spirituelle Hilfe zur Selbsthilfe. Sie erfahren Mut, Vertrauen oder Trost und erkennen, dass ihnen das hilft, ihr Problem oder ihre belastende Situation zu bewältigen.

Der biblische Schöpfungsmythos und naturwissenschaftliche Erklärungen zur Entstehung der Welt können als komplementäre Er-

klärungsmuster miteinander verbunden werden. Die gestiegene Abstraktionsfähigkeit der Heranwachsenden ermöglicht es ihnen, sich einen transzendenten Gott vorzustellen, der aus dem Nichts erschafft (Creator ex nihilo) und dessen geistige Kraft die Ordnung der Materie und ihre Gesetzmäßigkeiten bewirkt und damit das Leben des Kosmos fortlaufend durchwirkt.

Religiöse Symbole oder Riten werden sehr erlebnisnah vollzogen, ohne eine rational-bewusste Differenzierung vorzunehmen zwischen äußeren Zeichen und dem Bedeutungsgehalt dieses Zeichens.

Z.B. ist der Kommunionempfang bei Katholiken mit großer Ehrfurcht auch vor der Hostie verbunden. Diese Menschen trennen nicht die symbolische Bedeutung des „Leibes Christi“ (die Hingabe seines Lebens für die Menschen) von dem Stückchen Brot, das sie erhalten. Beides ist für sie identisch.

Eine stärker auch rational durchdrungene Glaubensform entwickelt sich (nicht notwendig, aber möglicherweise) dann in der späten Adoleszenz-Zeit.

4. Stufe: Individuierend – reflektierender Glaube

Aufgrund wachsender Autonomie (Verlagerung der Autorität ins Ich)

und kognitiver Reflexionsfähigkeit überprüft der Heranwachsende kritisch das bisher

übernommene Werte- und Glaubenssystem. Er selektiert, was er für wahr oder unwahr, für richtig und falsch, für glaubwürdig oder unglaubwürdig hält.

Symbole, Riten und Mythen werden bewusst hinterfragt und auf ihren Bedeutungsgehalt überprüft. Mit anderen Worten die Heranwachsenden versuchen, diese Glaubenssymbole und -in-

Jugendliche hinterfragen Symbole, Riten und Mythen bewusst auf ihren Bedeutungsgehalt

halte durch rationale Erklärungen zu verstehen und ihre Bedeutung für sich persönlich zu erkennen.

Als Beispiel möchte ich Erfahrungen aus meiner eigenen Jugendzeit anführen. Als

17/18 Jährige stellte ich den christlichen Glauben zunächst grund-

sätzlich in Frage: Existiert Gott überhaupt? Existiert eine transzendente Wirklichkeit, ein transzendentes Leben über unser hiesiges Leben hinaus? Ich kam zu einer Bejahung dieser Fragen.

Dann ging es weiter, dass ich alle Riten, die ich in der Messfeier mitvollzog, hinterfragte:

Warum machen wir das jetzt? Aufstehen, sitzen, knien...

Was sage ich da, wenn ich formalisierte Antworten mitspreche? Der Herr sei mit Euch ... und mit Deinem Geiste...

Besonders gründlich bedachte ich in dem Zusammenhang und seitdem auch immer mal wieder das Glaubensbekenntnis und nahm z.T. auch nur selektiv die bekannten Aussagen als für mich nachvollziehbar und relevant an.

Ich hatte den Ehrgeiz, nichts unbewußt und unbedacht nachzuplappern, sondern soviel wie möglich zu verstehen.

Eine solche Entmythologisierung der Glaubensinhalte und Riten bringt einen Zugewinn an explizitem Verständnis von der Bedeutung der Glaubenssymbole, aber gleichzeitig auch einen Verlust: Denn wenn die rational-analytisch erfassbare, materielle Zeichenseite eines Symbols bewußtseinsmäßig in den Vordergrund rückt, dann kann die Kraft, die Lebendigkeit, die in der immateriellen Wirklichkeit des Symbols enthalten ist, nicht mehr erfahren werden.

Hier benutztes Symbolverständnis: Ein Symbol besteht aus zwei Seiten bzw. zwei Dimensionen der Wirklichkeit:

dem materiellen Zeichen und der immateriellen Wirklichkeit, auf die

dieses Zeichen hinweist

Ein Beispiel aus dem Alltag: Ein Strauß Rosen, den ein Mann seiner Frau schenkt, ist ein Symbol.

Die Rosen sind äußeres Zeichen für die innere Wirklichkeit des Mannes, für die Liebe und Wertschätzung, die er seiner Frau entgegenbringt – oder für das schlechte Gewissen, weil er sie betrogen hat... Symbole sind mehrdeutig.

D.h. ein stark und einseitig verstandesmäßig ausgerichteter Mensch verliert die Tiefendimension seiner Erfahrung der Wirklichkeit. Das ändert sich mit der nächsten Form des Glaubens, die sich entwickeln kann.

Auf die letzten beiden Stufen des Glaubens, die von Fowler, Oser oder auch Ken Wilber in unterschiedlicher Form beschrieben werden, möchte ich nur kurz eingehen, da sie zum einen über das hier uns interessie-

rende Kindes- und Jugendalter weit hinausgehen, zum anderen über empirische Studien kaum sauber erfasst worden sind (auch m.E. kaum erfasst werden können, da diese Stufen nur von sehr wenigen Menschen erreicht werden), sondern eher phänomenologisch an Einzelbeispielen beschrieben werden.

5. Stufe: Gegensätze verbindender Glaube

Im Laufe des Erwachsenenalters, wenn überhaupt, wird dem Menschen aufgrund von Lebenserfahrungen bewusst, dass er nicht wirklich autonom ist und sein Leben bewusst kontrolliert („alles in der Hand hat“), sondern dass er

1. in vielfältiger Hinsicht abhängig ist von seinen materiellen, psychischen und sozialen Bedingungen,
2. dass sein Leben auch stark geprägt ist von unbewussten Prägungen, Antrieben und Bedürfnissen.

Entmythologisierung der Glaubensinhalte bringt gleichzeitig Zugewinn und Verlust

Es gibt große Paradoxien in der Glaubenswirklichkeit. Gläubige lernen diese auszuhalten.

So entwickelt sich bei ihm ein Bewusstsein, mit seinem Leben eingebettet zu sein in einen umfassenderen Lebenskontext, in dem er nur begrenzt oder bedingt autonom ist.

Gleichzeitig müht er sich mit seiner derzeitigen Entwicklungsaufgabe ab, sich eigene nicht-bewußte Prägungen und Antriebe soweit wie möglich bewusst zu machen und in seine Lebenspraxis zu integrieren.

Kognitiv erweitert sich sein Welt- und Lebensverständnis insofern, als er fähig wird zu verstehen, dass die Wirklichkeit mehrdimensional ist und nur unter gleichzeitiger Berücksichtigung verschiedener, ja sogar miteinander unvereinbarer Perspektiven adäquat erfasst und erklärt werden kann.

Diese sich entwickelnden psychischen Fähigkeiten und -prozesse wirken sich auf Glaubenserfahrung und -erkenntnis folgendermaßen aus:

Ø Der Mensch wird sich seiner umfassenden existentiellen Abhängigkeit von Gott

neu bewusst sowie der ihm von Gott gegebenen Autonomie, sein Leben in und trotz

aller Abhängigkeiten soweit wie möglich selbständig und eigenverantwortlich zu gestalten.

Ø Er/sie lernt, die großen Paradoxien der Glaubenswirklichkeit in ihrer Spannung auszuhalten, ohne sie in die eine oder andere Richtung aufzulösen, so integriert er oder sie z.B. in ihrer Vorstellung und in ihrem intuitiven Erleben die Gottesvorstellungen:

Gott ist immanent sowie transzendent gegenwärtig

Gott ist allmächtig sowie ohnmächtig

Gott birgt Gutes sowie Böses ins sich

Ø Er entwickelt eine „2. Naivität“, d.h. er kann die symbolische Kraft, die in Riten, Mythen und Bildern enthalten ist trotz auch begrifflicher Klarheit wieder intuitiv und „unvermittelt“ erfahren.

Ø In sozialer Hinsicht weitet sich

seine Perspektive über die eigene Familie und Gesellschaft hinaus aus in Richtung der „Auseinandersetzung mit dem Fremden“. Es kommt allgemein zu einer Anerkennung und Wertschätzung anderer Kulturen und Religionen sowie zu prosozialen, solidarischen Aktivitäten zur Behebung von Nöten und Ungerechtigkeiten.

6. Stufe: Universalisierender Glaube

Bei dieser höchsten beobachteten Glaubensform beschreiben Fowler und Oser mystische Erfahrungen. Es geschieht eine Dezentrierung vom Selbst und Auflösung des bewussten Selbst.

Es wird eine transrationale „schauende“ Anteilnahme am Leben des Kosmos und am alles durchwirkenden Geist Gottes möglich, der auch mit „Liebe“ umschrieben wird.

Diese mystische Erfahrung bewirkt ein „unbedingtes Vertrauen“ in das Gegründet- und Aufgenommensein in das „Unbedingte“, in Gott, selbst im Schmerz und im Scheitern des eigenen Lebens.

Dieses unerschütterliche Vertrauen in das Aufgehobensein bei Gott und die erfahrene Liebe bewirken bei diesen Menschen weiterhin im konkreten gesellschaftlichen Leben den selbstlosen Einsatz all ihrer Kräfte zur Verwirklichung und Weitergabe dieser Liebe.

Mahatma Ghandi und Mutter Teresa werden als Beispiele für eine solche höchste Glaubensform genannt.

Noch eine abschließende Bemerkung zur Darstellung dieser Stufen der Glaubensentwicklung:

Der Übergang von einer Glaubensform zur anderen wird bewirkt durch die Entwicklung der psycho-physischen Fähigkeiten, in der Kindheit bes. stark beeinflusst durch die kognitive Entwicklung. Das ist es aber nicht allein, denn Erwachsene, die hochentwickelte abstrakte Denkopoperationen durchführen können, sind manchmal glaubensmäßig auf mythologischem Schulkindniveau stehen geblieben. Wie kann das sein?

Ein plastisches literarisches Beispiel soll nun abschließend verdeutlichen, wie die Entwicklung von Glaubensvorstellungen im biographischen Kontext aussehen kann:

Allem zum Trotz

Mein Christuskind starb, als ich meine Mutter am Telefon be-lauschte.

Mein Nikolaus verlor seine Autorität, weil er denselben Namen wie unser Nachbar hatte.

Dann verspielte Maria ihre Sympathie, nachdem auch die dritte Kerze dem Streit meiner Eltern nichts entgegenzusetzen hatte.

Der heilige Antonius schätzte meine Spende auch nicht. Ich fand den geliebten Menschen nicht wieder. Weitere Fehlinvestitionen ersparte ich mir.

Mein Verhandlungsgott büßte meine Partnerschaft ein, nachdem ich wieder in einer Prüfung durchgefallen war.

Von dem gerechten Gott verabschiedete ich mich, als ich den Namen eines Familienmitgliedes im Mordverzeichnis von Dachau fand.

Mein gütiger Gott begann sich in Frage zu stellen, als Stefans graue, dünne Haut am Bettlaken klebte. Mit 12 Jahren Leukämie, und dann tot.

An einen strafenden Gott wollte ich nicht mehr glauben, nachdem ungezählte Selbstbefriedigungen mir nicht schadeten.

Der denkbare Gott zerbrach, während ich Theologie studierte.

Ich habe nur eine Zuversicht:

Gott, der anders ist,
allem zu Trotz.

Aus: Christoph Stender, Für mich ist was drin

Zwei mögliche Gründe sehe ich auf Anheb: Entweder, weil eine ebf. auf diesem Niveau agierende fundamentalistische Religionsgemeinschaft durch Lehre und Praxis diesen naiven Glauben immer wieder bestätigt oder weil sie sich seit ihrer Kindheit nicht mehr mit Glaubensfragen beschäftigt haben.

Um zu einer transzendenzbewussteren Glaubensvorstellung vorzudringen, bedarf es

1. der Auseinandersetzung mit einer sozial und intellektuell aufgeschlossenen religiösen Gemeinschaft, die eine Klärung von Fragen im Gespräch ermöglicht (ist in etablierten christlichen Kirchen leider auch nicht immer gewährleistet, aber doch möglich)
2. der Wendung der Aufmerksam-

keit nach innen, der geistigen Selbsterfahrung und -reflexion, die kontinuierlich geübt und beibehalten wird (eine Leistung des Einzelnen, die durch religiöse Anleitung zu Stille, Meditation usw. zwar gefördert werden kann, aber letztlich vom Einzelnen geleistet werden muß).

Denn ohne diese Anstrengung und Offenheit, sich auf ein nur geistig, innerlich erfahrbares „letztes Wertzentrum“ zu beziehen, geht die Fähigkeit zu glauben verloren und übrig bleibt der Unwirklichkeitsverdacht nach enttäuschen, allzu konkret-anthropomorphen Gottesvorstellungen.

Christa Neumann,
katholische Klinikseelsorge, Bonn

Pädagogisch-jugend- psychiatrische Ambulanz

Ein Projekt der Schule für Kranke in Kooperation mit der Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters an der Universität zu Köln

Seit über 50 Jahren kooperieren in Köln Fachkräfte aus Medizin, Psychotherapie und Pädagogik, wenn es um psychisch kranke Kinder und Jugendliche geht. Bei (teil-)stationär Behandlungsbedürftigen geschieht dies in der täglichen Zusammenarbeit zwischen der Städtischen Schule für Kranke und der KJP der Uniklinik, der Tagesklinik Pionierstraße und ab Herbst 05 auch der zukünftigen Städtischen KJP in Köln-Holweide.

Weniger strukturiert ist das Zusammenwirken der Fachdisziplinen im ambulanten Vorfeld. Vor allem hindern immer noch Schwellenängste die Betroffenen, auf die Hilfsangebote einer Kinder- und Jugendpsychiatrie zuzugehen. Vielfach suchen Eltern diverse Beratungsstellen auf, ohne dass es zu einem Zusammenwirken der schulischen, medizinischen und psychologischen Sichtweisen kommt. Pädagogen ihrerseits sind relativ einflusslos, wenn psychische Probleme an der Schule zu Tage treten, für die sie nicht Verursacher ist. Beispielsweise kann eine Schulverweigerung, die aus Trennungsangst eines Kindes geschieht, mit allein pädagogischen Mitteln nicht behoben werden.

An der Nahtstelle von Pädagogik und Psychiatrie setzt die pädagogisch-jugendpsychiatrische Ambulanz an.

Sie will **niederschwellig, zeitnah** und **unbürokratisch** helfen. Eltern gehen mit ihrem Kind, ggf. begleitet von dessen Lehrer oder Jugendhelfer, zur Beratung in ein Schulgebäude und nicht in eine Klinik (Akzeptanz und Niederschwelligkeit). Dort reflektieren sie mit Arzt oder Ärztin der KJP sowie einer Lehrkraft der Klinikschule ihr Anliegen. Meist zeichnet sich nach dem Erstgespräch ab, ob weitere Hilfen eher im Rahmen von Schule, Psychotherapie, Medizin oder Jugendhilfe angezeigt sind und ob sie ambulant oder stationär erfolgen sollen. Die Klinikschule vermittelt dem Kollegium der Herkunftsschule die daraus resultierenden

Konsequenzen.

Das Ambulanzangebot von Städt. Schule und Uniklinik versteht sich deutlich **subsidiär**. Vor einem Kontakt sollten andere Beratungsangebote (wie Beratungsstellen, schulpsychol. Dienste, Praxen u.ä.) wahrgenommen worden sein. Die Ambulanz versteht sich auch als eine Dienstleistung gegenüber Schulen, die in umgekehrter Richtung als Integrationspartner gebraucht werden, wenn Psychiatrie-Patienten nach der Behandlung den Weg ins Regelschulsystem suchen. Als Ausdruck einer multiprofessionellen und multimodalen Vernetzungsabsicht, werden im „Ambulanzhaus“ auch div. Fachberatungen des Schulamts für die Stadt Köln angeboten, beispielsweise für Schülerinnen und Schüler mit Autismus.

Die pädagogisch-jugendpsychiatrische Ambulanz der Städt. Johann-Christoph-Winters-Schule, SfK, und der KJP der Unikliniken wird seit zehn Jahren intensiv von Familien und Schulen aller Couleur aus dem gesamten Stadtgebiet genutzt. Räumlich geschah das bislang in Provisorien. Mit der Herichtung der 1. Etage im ehemaligen Rektorhaus wurde nun eine ansprechende Bleibe geschaffen.

*Wolfgang Oelsner,
Rektor der
Städt. Schule für Kranke,
Köln*



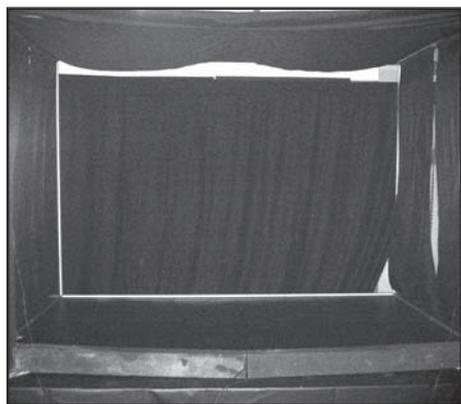
Schwarzlichttheater

Ein ganzheitlicher Ansatz umgesetzt in einem fächerübergreifenden Unterrichtsprojekt an einer Schule für Kranke

Schwarzlichttheater ist ein facettenreiches Thema. Im folgenden stelle ich einen Ansatz handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts im Rahmen einer Schwarzlichttheater-AG in Kooperation mit einer Klasse 5 an einer Schule für Kranke (Hanns-Dieter-Hüsch-Schule, Viersen) vor.

1 Kurzer Ausflug in die Theorie: Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht

Im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht erarbeiten Schülerinnen und Lehrerinnen zielgerichtet etwas gemeinsam. Der Unterricht knüpft an den Interessen der Schülerinnen an und wird mit den Lehrzielen der Lehrerinnen verbunden. Handlungsorientierter Unterricht ist grundsätzlich interdisziplinär. Er orientiert sich an der Lebenswelt der Schülerinnen. Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht sollte Raum für **Selbstverantwortung** und **Selbstorganisation** geben. Durch die gemeinsame Arbeit an einer Sache wird bei den Schülerinnen vor allem **Kooperation** gefördert. Der Prozess der Zusammenarbeit (**Partnerarbeit, Gruppenarbeit**) ist ebenfalls sehr wichtig. Die Umsetzung dieser theoretischen Grundsätze in die schulische Praxis werde ich im



folgenden darstellen.

2 Schwarzlichttheater – die organisatorische Seite

Vorüberlegungen:

Wo habe ich einen passenden Raum, der sich ganz verdunkeln lässt?

Gibt es eine Bühne, die sich in eine sogenannte ‚Black Box‘ verwandeln lässt?

Welches Licht muss ich anschaffen?

Gibt es eine Musikanlage?

Welche Materialien benötige ich?

Raum und Bühne

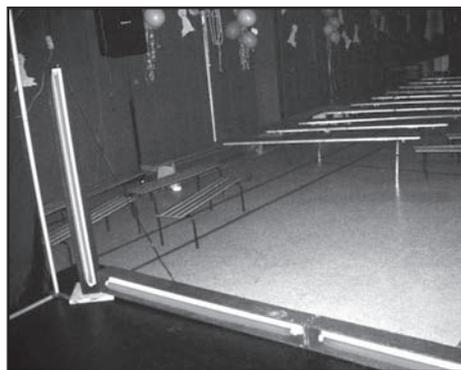
Der Raum, in dem die Bühne steht, sollte vollständig zu verdunkeln sein. Die Bühne selbst sollte sich in eine ‚Black Box‘ verwandeln lassen. Als Mindestmaß empfiehlt sich eine Bühnenbreite von 5-6 Metern, eine Tiefe von 3-4 Metern und eine Höhe von 2-2,50 Metern. Dazu kann man z.B. zwei Gartenzeltgerüste nebeneinander aufbauen und diese von allen Seiten mit schwarzem Stoff verkleiden. Die Fläche zum Publikum hin kann frei bleiben. Die Seitenwände werden so angebracht, dass auf beiden Seiten ein genügend großer Spalt für Auf- und Abgänge der Akteure vorhanden ist. Als Fußboden eignet sich z.B. dünne, schwarze Gartenteichfolie, die schon für ca. 2,70€/m² in Baumärkten zu erhalten ist.

Licht und Musik

Das Schwarzlicht ist der eigentliche Namensgeber für das Theaterpiel. Professionelle Bühnen ar-

beiten mit Schwarzlichtlampen. Erheblich günstiger und für den Schulgebrauch prima verwendbar sind Leuchtstoffröhren mit dunkelviolettem eingefärbtem Glas, sogenannte UV-Lampen. Angeregt durch die UV-Strahlung werden vor allem fluoreszierende und weiße Farben, Nylon oder ähnliche Stoffe sowie Zähne und Fingernägel gut sichtbar. Für eine Bühne mit einer Grundfläche von 10-15m² werden 2-3 Röhren benötigt. Für die Röhren muss man Kästen aus Sperrholzplatten bauen, die nur zur Bühne hin offen sind, damit die Zuschauerfläche dunkel bleibt.

Da die meisten Stücke oder Szenen beim Schwarzen Theater ohne Text auskommen, fällt der Musik eine tragende Rolle zu. Sie muss inhaltlich genau das wiedergeben, was vermittelt werden soll, wie z.B.



Leichtigkeit, Spannung, Dramatik, Höhepunkte, Freude, Trauer, etc. Daher ist es wichtig, eine gute Musikanlage zu haben.

Materialien

Zunächst ist die Grundausstattung der Schauspielerinnen wichtig. Damit die Akteure im Schwarzlicht unsichtbar sind und auch unsichtbar bleiben, sollten sie schwarze Kleidung, inklusive schwarzer Hand-



schuhe und Kapuzen tragen. Jedes Stückchen Haut oder Haare sollte mit schwarzem Stoff bedeckt sein, da es sonst im Schwarzlicht leuchten würde.

Um mit der Arbeit im Schwarzlichttheater zu beginnen reichen schon wenige Materialien, wie z.B. weiße Handschuhe (oft bei Bestattungsunternehmen gratis zu bekommen), Kugeln (aus Styropor), Bettlaken, T-Shirts, Wolle, Papiere, fluoreszierende Farben (nur in Spezialbastelgeschäften erhältlich) mit denen man alle möglichen Gegenstände anmalen kann etc. Aber Vorsicht: Es sind nicht grundsätzlich alle weißen oder neonfarbenen Materialien geeignet.

3 Der Einstieg ins Schwarze Theater

3.1 Warming-ups

Beim Schwarzlichttheater arbeiten alle Akteure immer auf engstem Raum zusammen und sind ständig körperlicher Nähe ausgesetzt. Im dunklen Bühnenbereich kommt es zu vielen Berührungen. Daher sollten sich alle gut kennen oder gut aufeinander eingehen bzw. miteinander umgehen können. Um eventuelle Reibungspunkte abzubauen, zu vermindern oder zu verhindern und Vertrauen aufzubauen und zu vertiefen empfiehlt es sich, die Stunden mit Bewegungsspielen oder sogenannten ‚Warming-ups‘ zu beginnen. Warming-ups werden durch Musik unterlegt und vom Lehrer angeleitet. So finden die Schülerinnen einen spielerischen Einstieg in die Stunden, gewöhnen sich an den Raum und an die Mit-

spielerinnen und können sich auf die Arbeit im Schwarzlicht in den danach anstehenden Phasen einlassen.

Der Lehrer hat zusätzlich die Möglichkeit, Warming-ups auf die folgende Sozialform abzustimmen, soll heißen, dass man ein Warming-up, das nur mit einem Partner oder in der Gruppe durchgeführt werden

Bewegen durch den Raum

Jeder findet sein persönliches Tempo, kein Mitspieler wird berührt

Jeder betrachtet den Raum, in dem er sich befindet und nimmt seine Strukturen in sich auf

Jeder bewegt sich mit seiner Geschwindigkeit, allerdings nicht im Kreis, sondern mit regelmäßigen Richtungswechseln

Jeder gähnt mit unterschiedlichen Körperteilen (Finger, Po, Kopf, Bauch, ...)

Jeder nimmt Kontakt mit anderen Mitspielerinnen auf. Auf Zuruf berühren sich bestimmte Körperteile (Nase an Nase, Fuß an Fuß, ...)

Jeder sagt zum entgegenkommenen Mitspieler „Ja!“ oder „Guten Morgen!“, auf Zuruf freundlich, traurig, schnippisch, ärgerlich, ...

Jeder sucht sich einen Partner und geht mit ihm gemeinsam durch den Raum, wobei er sich der Geschwindigkeit des anderen anpasst, mit Handführung geht, sich nur noch mit den Fingerspitzen führen lässt, die Augen dabei schließt, ...

Atomspiel

Alle Spielerinnen bewegen sich kreuz und quer im Raum, auf Zuruf finden sich Gruppen von 2-5 Partnern

Auf Zuruf berühren z.B. 2 Füße, ein Kopf, zwölf Finger, ein Po pro Gruppe den Boden

Spiegelbild

Auf Zuruf finden sich Partner und stellen sich gegenüber.

Ein Spieler ist real, der andere ist sein Spiegelbild und versucht, sämtliche Bewegungen spiegelverkehrt nachzumachen.

kann, genau dann anbieten, wenn in der Hauptarbeitsphase auch in Form von Partner- oder Gruppenarbeit gearbeitet werden soll.

3.2 Effekttheater

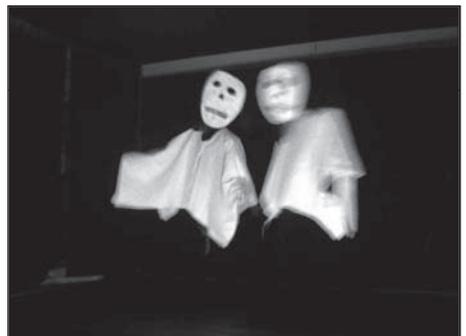
Für Anfängerinnen eignet sich besonders das ‚Effekttheater‘, da dabei nicht die Personen, sondern die Musik und die fluoreszierenden Gegenstände im Vordergrund stehen. Innerhalb kurzer Zeit ist es möglich, phantasievolle Szenenfolgen auszuprobieren und kurze Szenen zu einzelnen Liedern zu entwickeln. Gute Ideen erhalten Lehrerinnen z.B. in ‚Schwarzes Theater leicht gemacht‘ von Krowatschek/Hengst/Leiterer. Wie eine dieser Ideen in die Praxis umgesetzt wurde, erfahren Sie in 4 (vgl. Tanz der weißen Hände).

Schwarzes Theater ist zweidimensional. Für den Zuschauer existieren weder Vorder- oder Hintergrund noch Boden oder Decke. Damit die einzelnen Szenen gelingen, müssen die Schülerinnen einige wenige Bewegungsregeln einhalten:

Es gibt nur eine Bewegungsebene: entlang einer imaginären Fensterscheibe, ca. 1,5m von den UV-Röhren entfernt

Schwarzes (=Akteur) erscheint nie vor Materialien, man darf sich nicht gegenseitig verdecken!!!

Besonders schnell verstehen Schülerinnen diese Regeln, wenn sie wechselweise als Akteure und Zuschauer arbeiten. Als Zuschauerinnen können sie die Wirkung beurteilen und als Akteure daraufhin



variiert umsetzen. Schwarzlichttheater ist ein kommunikatives und kreatives Wechselspiel zwischen Experimentieren und Zuschauen. Als Unterrichtende(r) hat man oft die Schwierigkeit, ein Gleichgewicht zwischen Eingreifen und Rückzug zu finden. Um Kreativität zu ermöglichen und zu fördern ist es wichtig, konkrete Aufgabenstellungen zu formulieren. Die Aufgaben werden durch experimentieren gelöst.

4 Von den Proben bis zur Auf-führung

4.1 Entwicklung und Dokumen-tation der Szenen und Stücke

Als Sonderschullehrerinnen verfolgen wir neben fachlichen Aspekten die Förderung von Kompetenzen aus verschiedenen Entwicklungsbereichen und -aspekten und haben ein entwicklungsbezogenes Anliegen. Die Verknüpfung von entwicklungsbezogenen und fachlichen Aspekten muss nicht immer ein schwieriger Spagat sein. Bei der Arbeit mit dem Schwarzlichttheater bietet sich meist die Förderung folgender Entwicklungsaspekte an: **Kooperation, Partner- und Gruppenarbeit, Kreativität, Selbstverantwortung sowie Selbstorganisation.**

Im folgenden stelle ich exemplarisch die Entwicklung und Dokumentation einer Szene in verschiedenen Stufen unter Berücksichtigung der Förderung der genannten Aspekte dar:

1. Stufe:

Aus verschiedenen Büchern und Erfahrungen entwickle ich folgende Szene, die in meinen persönlichen Unterlagen so aussieht:

Tanz der weißen Hände

Musik: Alegria von Cirque du Soleil

Spieler: 4-8 schwarz gekleidet

Materialien: 2 Handschuhe pro Akteur

Alle Akteure gehen mit hinter dem Rücken verdeckten Händen auf die Bühne und stellen sich so auf, dass sie sich gegenseitig nicht verdecken. Beim Musikstart werden nacheinander die Hände nach vorn bewegt, also sichtbar gemacht und zum Rhythmus der Musik bewegt. Die Hände können sich gleichmäßig bewegen, auf Kommando hin schneller oder langsamer werden, winken, sich drehen, in verschiedene Richtungen fliegen, etc.

Warming-up als Vorbereitung für Gruppenarbeit

Erarbeitung der Bewegungsmöglichkeit der Hände im Klassenverband

Besprechung von „Wie arbeiten wir in der Gruppe?“ (vgl. Arbeitsblatt „Wir arbeiten in der Gruppe“)

Gruppenarbeit mit Hilfe des Arbeitsblattes „Tanz der Hände“

Präsentation der Ergebnisse mit Hilfe beider Arbeitsblätter

2. Stufe:

Die Schülerinnen sollen dazu angeregt werden, kooperativ, kreativ, selbstverantwortlich und sich selbst organisierend eine eigene Szene oder ein kleines Stück daraus zu entwickeln. Um ihnen die Möglichkeit dazu zu bieten, wähle ich folgenden Unterrichtseinheitsverlauf:

Die Strukturierung der Unterrichtseinheit sowie der Arbeitsblätter gibt den Schülerinnen zum einen viele Hilfestellungen, Anregungen, Orientierung und Sicherheit und lässt zum anderen Freiraum für Kooperation, Kreativität, Selbstverantwortung und Selbstorganisation bzw. verlangt eben diese.

4.2 Zusammenstellung der auf-zuführenden Stücke

In jeder Unterrichtseinheit wird eine neue Szene oder ein neues Stück nach ähnlichem oben dargestellten Muster erarbeitet. Die Arbeitsergebnisse der Gruppen tippe ich zu

Hause ab und stelle diese in neuer Reihenfolge zusammen. Dabei achte ich darauf, die Stücke so zusammen zu stellen, dass ein Akteur nicht in zwei aufeinander folgenden Stücken mitmacht, damit er genügend Zeit hat, nach der Vorführung einer Szene die benutzten Materialien wegzuräumen, sich die für das nächste Stück benötigten Materialien zu suchen und sich vorzubereiten. So ergeben sich schnell kurze Aufführungen von ca. 10-15 Minuten bei 5-6 Stücken oder Szenen. Die Zusammenstellung der Szenen erhalten die Akteure als Regieanweisung. Diese macht zum einen die Arbeitsergebnisse der Gruppen transparent und ermöglicht zum anderen ein selbständiges und selbstorganisiertes Proben der Gesamtgruppe, in der der Lehrer die Rolle eines Coaches übernimmt und eher aus dem Hintergrund agiert.

4.3 Die Materialienwerkstatt



Bei der Entwicklung neuer Stücke entstehen viele neue Ideen, die umgesetzt werden wollen. Dafür werden neue Materialien benötigt. Die Herstellung dieser ist aus zeit-technischen Gründen nicht im Rahmen der AG möglich, da nur eine Doppelstunde pro Woche zur Verfügung steht und diese für die Entwicklung der Stücke sowie Proben benötigt wird. Daher arbeitet die Schwarzlichttheater-AG in Kooperation mit der Kunstwerkstatt und der Klasse 5. Diese sind so freundlich und stellen bei Anfrage gewünschte Materialien her. Gleichzeitig experimentiert die Klasse 5 an einem anderen Wochentag ebenfalls im Schwarzlicht. Bei den

1 Schwarzlichttheater-AG

👏👏 Tanz der weißen Hände 👏👏

Musik: Alegria von Cirque du Soleil (CD Lied Nr. 1)

Spieler: Kevin, Pascal, Chantal

Materialien: weiße Handschule

Ablauf:

1. Hände tauchen im Takt auf: 1. 👏 Pause, 2. 👏 Pause, ...
2. Hände werden im Takt unsichtbar (=hinterm Rücken)
3. Hände tauchen auf und bilden einen Kreis ☺
4. aus dem Kreis bilden sich Vögel und fliegen, Plätze tauschen
5. Vögel werden unsichtbar (hinterm Rücken)
6. eine Schlange entsteht, 3 x Richtung wechseln
7. Hände werden unsichtbar (hinterm Rücken)
8. hinter einander stellen: Blume im Takt erscheinen lassen, winken

2 Klasse 5

👏 Tanz der Geister 👏

Musik: Thriller von Michael Jackson (CD Lied Nr. 2)

Spieler: Lisa, Laurenz, Dominic, Isa

Materialien: 2 Totenköpfe, e Bettlaken

Ablauf: ...

3 Schwarzlichttheater-AG

...

Aufführungen wechseln sich AG und Klasse 5 ab. Dies hat den schönen Nebeneffekt, dass jede Gruppe immer genügend Zeit hat, um auf die Bühne und von dieser wieder ab zu gehen.

4.4 Die Proben

Die Proben sind bis kurz vor der Aufführung so organisiert, dass die Schwarzlichttheater-Ag und die Klasse 5 ihre Stücke getrennt voneinander üben. Dann werden lediglich ca. drei gemeinsame Proben abgehalten, in denen die Szenen und Stücke verzahnt aneinander gereiht, wie in der Regieanweisung festgehalten, geprobt werden. Jeder weiß so genau, was zu tun ist und wie der Ablauf ist.

Vereinfacht dargestellt kann eine Regieanweisung so aussehen:

4.5 Die Aufführung

Während der Projektarbeit stellen sich Teilnehmerinnen oft als Talente und Könner in Spezialbereichen heraus. So fühlen sich manche eher zur Technik (Licht und Musik) hingezogen, andere sind eher handwerklich begabt (Her-

stellung der Objekte) und wieder andere sehen ihren Schwerpunkt der Arbeit als Akteure auf der Bühne. Beim Schwarzen Theater kann man die Teilnehmerinnen nach Interessen und Können einsetzen und gleichzeitig alle Arbeitsberei-



che miteinander vernetzen. Im Optimalfall sind die Schülerinnen in der Lage, eine Aufführung komplett selbst zu organisieren und durchzuführen; Lehrer oder Lehrerin kann sich in den Zuschauerraum begeben, wenn es wieder heißt:

Vorhang auf!!!

Anja Rolfs, Viersen

Arbeitsblätter zum Projekt können auf der SchuPs-Homepage runtergeladen werden.



Ohne Moos nix los

Neues von der Hanns-Dieter-Hüsch-Schule in Viersen: Viele Aktionen, viel Arbeit, viel Spaß, viel Geld

Am 07.12.2005 lud die Hanns-Dieter-Hüsch-Schule zu einer Pressekonferenz ein. Anlass war die Mitteilung der freudigen Nachricht, dass die Schule sowie der Hilfsverein viele Spenden und viel Geld bekommen bzw. eingenommen haben. Neben Presse und Schulleitung waren Marcus Wiemann, Heinz Beckers, Herr Dr. Spitzcok von Brisinski, Frau Dr. Kirsch und Frau Dr. Kollmar-Masuch (vgl. Foto von links nach rechts) anwesend. Überschattet wurde die Veranstaltung durch den Tod von Hanns-Dieter-Hüsch zwei Tage zuvor. Zu Beginn wurde das Lebenswerk von Hanns-Dieter Hüsch gewürdigt. An seinem Geburtstag spendete er 100 € mit den Worten: „Die Kinder sollen zu meinem Geburtstag Eis und Süßigkeiten haben.“

Der Kabarettist Jürgen Becker unterstützt seit einigen Jahren die Arbeit der Klinikschule Köln. Spontan erklärte er sich bereit, eine Benefizveranstaltung während der SchuPs-Tagung in Köln im September 05 zugunsten der Kinder- und Jugendlichen in Köln anzubieten. Im Verlauf der Veranstaltung brachte Becker seine Freude über die Namensgebung der Klinikschule Viersen zum Ausdruck. Hanns-Dieter-Hüsch zählte zu seinen Freunden. Die Veranstaltung brachte 3000€ Euro ein, die zu gleichen Teilen zwischen Köln und Viersen aufgeteilt wurden.

Hinzu kamen noch 400€ von KIWANIS International District e.V. Deutschland („Serving the Children of the Wolrd“), welche durch Dr. Heinz Becker und Marcus Wiemann übergeben wurden. Zuvor lud KIWANIS zu einer Veranstaltung zum Thema Gewaltprävention unter Jugendlichen

ein. Schülerinnen der HDH-Schule hatten die Gelegenheit ihre Bilder, Kochbücher, Grußkarten, die in der Schule entstanden sind, zu verkaufen. Dabei wurde auf diesem Weg den Besuchern bewiesen, dass gewaltbereite Jugendliche durchaus positive Leistungen erbringen können, wenn ihnen im geeigneten Umfeld dazu Gelegenheit gegeben wird. KIWANIS wurde auf die HDH-Schule durch das bewegende Buch „Ich male meine Gitter bunt“ mit ausdrucksstarken Bildern und Objekten, gefühlvollen Gedichten und authentischen Berichten aufmerksam (Kollmar-Masuch, R. (Hrsg.): Ich male meine Gitter bunt. KIWI Köln, 2003).

Ein beachtlicher Spendenbetrag von 800€ kam durch den Verkauf von durch Schülerinnen erstellter Bücher und Bilder zustande.

Geld für Kunst und Sport

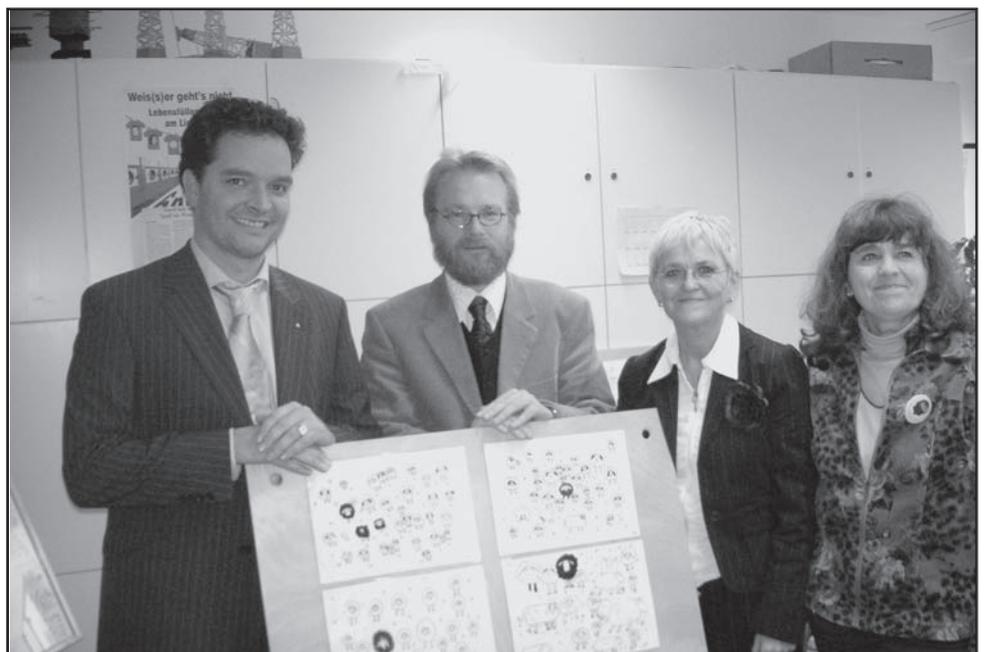
Die Schule will hingucken und zeigen, wie kreativ junge Menschen in kinder- und jugendpsychiatrischen Kliniken ihre Gedanken und Gefühle in Gedichten,

Geschichten und Kunstwerken äußern.

Auf der Suche nach Ressourcen werden Schülerinnen in Arbeitsgemeinschaften zur künstlerischen Betätigung ermuntert. In der Kunstwerkstatt und der Schulband, beim Sport, Schwimmen, Theater etc. haben die Jugendlichen entsprechend ihrer Empfindungen und Fähigkeiten Gelegenheit um Sorgen, Gedanken und Wünsche auszudrücken und die Zeit während des monatelangen Klinikaufenthaltes sinnvoll zu verbringen. Musikinstrumente, Materialien für Sport und Spiel in den Pausen und Materialien für die Kunstwerkstatt sowie Theater werden zum großen Teil aus Spenden über den Hilfsverein finanziert.

Ein großer Wunsch für die Zukunft ist die Einrichtung eines virtuellen Klassenzimmers, in dem die Schülerinnen z.B. an Fachunterricht ihrer Heimatschulen teilnehmen können.

Anja Rolfs,
Viersen



Regenbogenschule

Kurzbesuch in der Klinikschule am Sächsischen Krankenhaus für Psychiatrie und Neurologie Arnsdorf bei Dresden

Mit der Bahn von Dresden in nördlicher Richtung fahrend, erreicht man nach ca. 30 min. Arnsdorf. Das Bild der Ortschaft wird seit dem Bau des Krankenhauses vor rund 100 Jahren von diesem besonders geprägt. So sind die Gebäude der im Jugendstil erbauten Klinik, die sich in einem 52 ha großen Parkgelände befinden, auch schnell zu finden.

Örtliche Gegebenheiten

Eines der Gebäude, das von Grund auf saniert und erst im Sommer 2005 seiner Bestimmung übergeben wurde, beher-

bergt im Erdgeschoss die Jugendstation bzw. die Jugendakutstation und im oberen Stockwerk die Suchtstation und Klinikschule.

Nach insgesamt 6 Umzügen unserer Schule in der Vergangenheit und Unterricht in engen und oft provisorischen Räumen, bestehen jetzt optimale Bedingungen die schulpflichtigen Patienten des Krankenhauses zu unterrichten. Dafür stehen mehrere gut ausgerüstete Unterrichtsräume verschiedener Größe und ein Computerzimmer zur Verfügung.

Schulangebote

Derzeitig können 70 Schüler bei uns betreut werden. Zu den Jugendlichen der bereits genannten Stationen, die im gemeinsamen Gebäude wohnen, kommen die Patienten der Kinderstation und der Tagesklinik, die einen Schulweg von 5 min haben, hinzu. Sie alle werden in den Räumlichkeiten unserer Schule beschult. Nur die Patienten der Jugendforensik werden außerhalb unseres Schulgebäudes auf ihrer Station unterrichtet.

Unterricht kann in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch



und Biologie und für Schüler aller Schularten angeboten werden. Er findet in kleinen Lerngruppen statt. Einzelunterricht kann kurzzeitig und in Ausnahmefällen erteilt werden.

Ziele

Das Hauptziel aller pädagogischen Maßnahmen ist die möglichst reibungslose Reintegration in das bisherige oder ein neues soziales Umfeld.

Die Schüler sollen einerseits dort „abgeholt werden“, wo sie stehen, andererseits geht es aber auch darum, ihr Selbstkonzept zu stärken und neue Wege für die Zukunft zu eröffnen und nach Möglichkeit zu begleiten. Arbeits- bzw. Kommunikationstechniken werden vermittelt, um die Selbstständigkeit zu fördern und ein gesundes Selbstvertrauen aufzubauen.

Kollegium

Das Lehrerteam besteht aus 5 langjährigen Kollegen und 3 Lehrkräften, die mit geringer Stundenzahl als abgeordnete Kollegen bei uns tätig sind – so dass wir den Unterricht mit 124 Stunden pro Woche anbieten können.

Hintergründe

„Bei etwa jedem dritten Minderjährigen, der in der Arnsdorfer Klinik behandelt wird, steht diese Behandlung in unmittelbarem Zusammenhang mit der Schule. Bei einem weiteren Drittel der Patienten haben Erfahrungen in der Schule einen mittelbaren Einfluss auf die Entwicklung ihrer Krankheit. Insofern kommt der pädagogischen Diagnostik und schulischen Rehabilitation eine besondere Bedeutung zu.“ Diese Worte des Chefarztes der Kinder- und Jugendpsychiatrie Arnsdorf zeigen, welchen Stellenwert unsere Arbeit in der Klinik genießt.

Zusammenarbeit in der Klinik

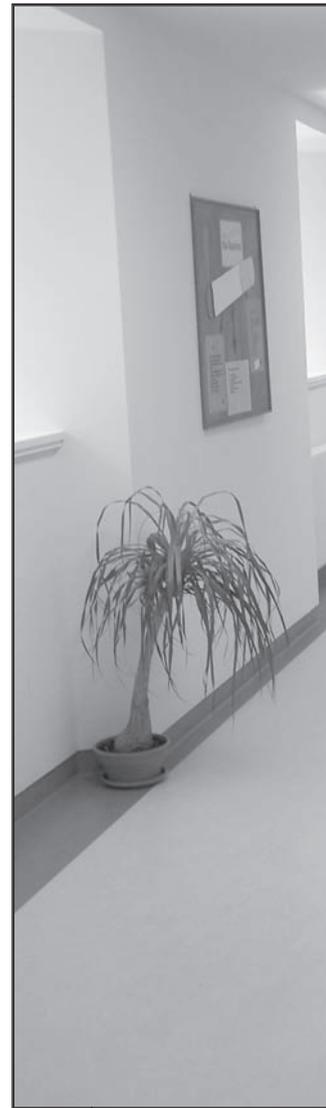
Die enge Zusammenarbeit spiegelt sich in regelmäßigen Besprechungen und individuellen Absprachen wider. So nehmen wir als Lehrer z.B. an den wöchentlich stattfindenden Visiten jeder Station teil. Dort werden die Schüler nach umfassender Vorstellung ihrer bisherigen Entwicklung zum Schulbesuch in unserer Einrichtung angemeldet. Die pädagogischen Maßnahmen werden im Kontext mit therapeutischen und medizini-

schen Erfordernissen geplant und gemeinsam nach einer individuellen Perspektive gesucht.

Die Lehrkräfte nehmen außerdem an den Morgenrunden einiger Stationen teil, um aktuelle Befindlichkeiten ihrer Schüler besser einschätzen zu können.

Dennoch gibt es eine klare Aufgabenteilung zwischen Krankenhaus und Schule.

Schule bleibt Schule, auch wenn sie unter therapeutischen Bedingungen stattfindet. Dies ist wichtig für die Erhaltung der Identität der Patienten.



Zusammenarbeit mit der Heimatschule bzw. Partnerschulen

Wie jede andere Klinikschule auch, nehmen wir umgehend Kontakt zu der Heimatschule auf, um dem Schüler möglichst gute Voraussetzungen für seine Wiedereingliederung nach der Entlassung aus der Klinik zu schaffen. Es geht dabei vorwiegend um geplante Unterrichtsinhalte und einen Austausch über die weitere Beschulung. Wenn es aus ärztlicher Sicht verantwortbar und der weiteren schulischen Rehabilitation dienlich



Kirsten Böhme in Aktion



Hauptschlagader der Schule

ist, werden krankenhausexterne Schulbelastungsbesuche an der jeweiligen Heimatschule bzw. kliniknahen Schulen der Umgebung durchgeführt. Bisher hatten wir eine jahrelang gewachsene Zusammenarbeit mit der Arnsdorfer Mittelschule, die in unmittelbarer Nähe bei Probebeschulungen mit uns kooperierte. Nach deren Schließung im Sommer 2005 wurden Alternativen gesucht, die aber immer mit einem längeren Fahrweg verbunden sind und so nur noch für relativ wenige Schüler tatsächlich genutzt werden können.

Krankenhausschule
der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie
und -psychotherapie
am Sächsischen Krankenhaus Arnsdorf

Hufelandstr. 15, 01477 Arnsdorf
Tel.: 035200/262810 Fax: 262811

Regenbogenschule-arnsdorf@t-online.de

Sollte nach dem Klinikaufenthalt ein Schulwechsel erforderlich werden, bahnen wir die Kontakte zu den in Frage kommenden Schulen an. Dies erfordert auch eine enge Zusammenarbeit mit den jeweiligen Referenten der Schulämter, da wir für unsere Schüler oft nach speziellen Sonderwegen suchen.

Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Eltern werden in Beratungsgesprächen über die Ergebnisse unserer Arbeit mit ihren Kindern informiert und erhalten Hilfe bei der Reintegration. Wir versuchen vor allem bei bevorstehenden Schulwechseln Ängste ernst zu nehmen und nächste Schritte zu be-

sprechen.

Die Mitarbeiter des klinikeigenen Sozialdienstes federn dabei die begleitenden Maßnahmen mit den Institutionen der Jugendhilfe ab. Oft finden Gesprächsrunden mit allen an der Bildung und Erziehung unserer Schüler-Patienten beteiligten Personen statt, bei denen ein jeweils ganz individueller Weg für die Zeit nach dem Klinikaufenthalt abgestimmt, organisiert und geübt wird.

Unsere Schule (Lehrkräfte) bezieht sich als Teil dieses gesamten therapeutischen Systems.

*Kirsten Böhme, Lothar Meyer,
Arnsdorf*



Schule in Winteridylle eingebettet

Heilstättenschule Wien

Unterricht als Teil des Spitalalltags und Beziehungsarbeit

Die Wiener Heilstättenschule ist ein Teil des Öffentlichen Schulwesens. Kinder in Spitalsbehandlung werden hauptsächlich stationär und in begründeten Fällen auch zu Hause unterrichtet. Trotz langer Erkrankungsdauer soll die Schullaufbahn gemeinsam mit den Kindern der Herkunftsklasse fortgesetzt werden können.

Die permanente Vernetzung von Medizin-Schule-Psychologie (Psychiatrie), aber auch die Kooperation Stammschule-Heilstättenschule sind wesentliche Voraussetzungen für das Gelingen der Beschulung erkrankter Kinder.

Derzeit werden Kinder in 34 Spitalsklassen unterrichtet. Die Heilstättenschule beschickt 10 Wiener Spitäler und die Jugendpsychiatrische Tagesklinik des Psychosozialen Dienstes. Im Idealfall sind die LehrerInnen integraler Bestandteil der Teams, bringen den Unterricht als Teil des Spitalalltags in den Tagesablauf ein und leisten Beziehungsarbeit. Die pädagogische Tätigkeit und der Unterricht können Mittel zur Diagnostik sein und zur Klärung von Krankheitsursachen beitragen.

HeilstättenlehrerInnen sorgen für eine kontinuierliche Beschulung und setzen Maßnahmen gegen psychosoziale Folgeschäden bedingt durch den Spitalsaufenthalt. Sie arbeiten in Kooperation mit anderen Wiener sonderpädagogischen ambulanten Systemen (wie z.B. Stütz- und Beratungslehrerinnen, PsychagogInnen) und außerschulischen Institutionen wie



z.B. Einrichtungen der Kinder- und Jugendwohlfahrt.

Die Kinder bleiben – bis auf wenige Ausnahmen - Schüler ihrer Herkunftsschule. Die Beurteilung erfolgt in der Regel nach Berichten und Vorschlägen der HeilstättenlehrerInnen. Die Herkunftsschulen stellen die Schulnachrichten und Zeugnisse aus.

2005 wurden im September 692 Kinder, im Oktober 724, im November 801, im Dezember 631 Kinder von uns unterrichtet. Das sind ungefähr 5000 Kinder /Schuljahr in Wien.

Da wir an unserer Schule - je nach Krankenhaus (10 Standorte mit über 30 Klassen) - ganz verschiedene Arbeitsbedingungen haben, sind bei uns die Gruppen- bzw. Klassengrößen sehr verschieden. In den basalen Klassen des Förderpflegeheims- bzw. Rosenhügels werden 4 bis 5 Kinder von einer Lehrerin und einer Fachbetreuerin betreut. In den Klassen an den psychiatrischen Kranken-

häusern betragen die Klassengrößen ca 8 Kinder (mitunter auch mehr, bis zu 12) mit 2 Lehrern. Ein Standort, die psychosomatische Station im Wilhelminenspital hat einen eigenen Schulpavillon, ansonsten sind die Schulklassen an die psychiatrische Abteilung angeschlossen. An den Abteilungen der verschiedenen Kinderspitäler in Wien gibt es parallel Schulklassen, Spielzimmer, in denen gelernt werden kann, bzw es wird am Bett oder in der Dialysestation während der Dialyse gelernt. Die Anzahl der zu betreuenden Kinder fluktuiert da ständig massiv.

Die Kooperation mit den Schulen wird individuell von den einzelnen Lehrern gestaltet und funktioniert in der Regel meines Wissens gut. An den psychiatrischen Klassen kann es vorkommen, dass eine Schule nicht mehr kann oder will. Wir haben für solche Fälle eigene Integrationslehrer (4), die für die vor allem für die Reintegration zuständig sind. Die Kooperation mit

den Kliniken ist je nach Standort unterschiedlich. Bei mir an der Kinderklinik sind wir relativ gut in diversen Teams integriert.

Karin Hamann,
Wien



Organisation der Schule

Zuständigkeit:

- Stadtschulrat für Wien
- 18. Inspektionsbezirk
Bezirksschulinspektor RR Richard
Felsleitner
SSR für Wien, 1010 - Wipplingerstraße 28

Schulstruktur:

- eigenständige Schule mit eigener Leitung
- Kanzlei in einem (fremden) Schulhaus
- 10 Exposituren in 10 Wiener Spitälern
- 1 Expositur im Förderpflegeheim des Otto-Wagner-Spitals - Pavillon 17

Unterrichtsstruktur:

- Unterricht in eigenen Klassenzimmern
- Unterricht in Mehrzweckräumen

- Unterricht am Krankenbett
- Unterricht in Krankenzimmern
- Unterricht in Isolierstationen
- Unterricht auf Infektionsabteilungen
- Unterricht auf Intensivstationen

Lehrpläne:

- Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule
- Lehrplan der Volksschule
- Lehrplan der Hauptschule/AHS-Unterstufe
- Lehrplan der Polytechnischen Schule

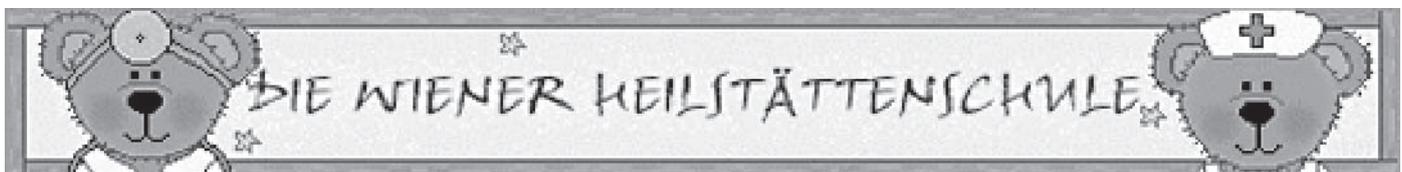
Anzahl der Klassen:

- 34 Spitalsklassen
- 5 Basale Klassen

www.heilstaettenschule.at

Die Wiener Heilstättenschule bietet über diesen Beitrag hinaus eine Fülle weiterer Informationen auf ihrer gut strukturierten ansprechenden Website. Gute Verlinkung ermöglicht eine differenzierte Übersicht über andere Schulen und über das Heilstättenschulwesen in Österreich insgesamt.

Empfehlung der Redaktion



Rheinseelig

Gemäß des Tagungsmotto wurde in Köln auch die Seelenpflege der Tagungsteilnehmer und -teilnehmerinnen umsichtig berücksichtigt

„Wer kümmert sich um die Seelen?“ so lautete die inhaltsbestimmende Frage der SchuPs-Tagung, die im September des vergangenen Jahres im Maternushaus zu Köln am Rhein stattfand. Eine Frage von vielschichtiger Bedeutung.

Zunächst und natürlich im Vordergrund standen die vielen kindlichen wie jugendlichen Seelen von Schülerinnen und Schülern, die unsere Krankenhausschulen besuchen. In zahlreichen Vorträgen und Workshops ließen sich die Lehrerinnen und Lehrer von kompetenten Referenten auf den Grund der Dinge führen. Konsens: Auch die weiteste Anreise hatte sich gelohnt, wurde sie doch mit einem Füllhorn voller Informationen und Anregungen belohnt.

Zahlreich und vielfältig wie die fachwissenschaftlichen Veranstaltungen der Tagung sind die Aufsätze in der vorliegenden SchuPs-Zeitung. Da soll nicht durch Wiederholungen Langeweile entstehen.

Im vorliegenden Aufsatz möchte ich deshalb die Aufmerksamkeit der Le-

serinnen und Leser auf die Seelen der tagungsteilnehmenden Lehrkräfte richten. Auch hier war während der Tagung manch verirrte Seele zu finden. Möglich, dass sie auf dem Weg zwischen Schlafquartier und Tagungshaus vom rechten Wege abgekommen war. Möglich aber auch, dass sie zur Verdauung allzu viel sonderpädagogischer Kost auf einem Spaziergang durch die Domstadt unterwegs war.

Nun soll hier keinesfalls zwischen den Zeilen der leiseste Hauch von Kritik an den Organisatoren der Tagung zu spüren sein. Nein, den Kolleginnen und Kollegen der ausrichtenden Hans-Dieter-Hüsch-Schule und Johann-Christoph-Winters-Schule sei an dieser Stelle noch einmal unser aller höchstes Lob und herzlicher Dank ausgesprochen. Sie haben schon bei der Begrüßung unsere Seelen mit ihrem herzlichen Willkommensgruß gepflegt. Sie haben uns zum Schutz vor jeglicher Verirrung mit Tagungsmappen und Wegbeschreibungen ausgerüstet. Ebenso Andreas Heek, der als Mitarbeiter des Kölner Erzbistums stets uns Ortsunkundigen für Fragen

zur Verfügung stand. Doch damit nicht genug. Der Erzbischof selbst unterhält für Tagungen unserer Art das großartige Maternushaus mit seinem vielfältigen Angebot an Arbeitsräumen und seiner kulinarischen Küche. Wir denken gerne daran zurück.

Um die zeitliche Struktur der Tagung zu sichern, pflegt das Erzbistum in der Domstadt zahlreiche Kirchen, unter denen vor allem die romanischen zu würdigen sind. In ihren massiven, fest mit der Erde verbundenen Mauerwerken arbeiten zuverlässig Hunderte bronzener Glocken, die zumindest zu jeder vollen Stunde, vielfach aber sogar zu den Vierteln, lautstark Zeichen geben und die (z.T. verirrten) Tagungsgäste auf den nahenden Beginn der nächsten Veranstaltung hinweisen.

Zwischen den Läuzeiten lädt so mancher Kirchenraum zum Verweilen ein. Berichtet wird zum Beispiel von einer Tagungsseele, die, auf dem Weg vom St. Panthaleon Kloster zur Tagungsstätte, durch die magischen Klänge einer Orgel vom rechten Pfad abgelenkt wurde und so in eines der ältesten Kirchengewölbe Coloniae geriet. Gefesselt von der Fülle der Musik blieb nur Verweilen. Die Augen schließen. Sehen mit dem inneren Auge. Hören mit den Ohren. Die tiefsten Töne fühlen im Bauch. Die Gedanken machten sich selbständig.

TiefeTöne unter leichter Melodie – Perfekte Harmonie“

Wer kümmert sich um die Seele? Zum Glück lassen SchuPs Tagungen traditionell auch Raum für solch spontane Art der Seelenpflege.

Nach einer Weile des Verweilens erinnern die erzbischöflichen Glocken an den Tagungsplan.

Verspätet zwar, aber voller neuer Energien sah man darum des öfte-



Verirrt im Maternushaus
Lothar Meyer und Bernd Giesen
suchen nach dem rechten Weg ;-)



Wahrhaft rheinseelig
am Buffet und an Deck

ren Lehrkörper ins Tagungshaus eilen. Bereit, die versammelte fachliche Kompetenz zu nutzen, um die eigenen heimischen Aufgaben besser bewältigen zu können.

Doch Seelenpflege im Lehrkörper wurde von den Veranstaltern keineswegs ausschließlich dem Zufall überlassen. Erwähnt sei hier der vorzüglich unterhaltsame Abend im Saale der Residenz am Dom. Meisterlich gestaltet von Jürgen Becker, dem es gelang, den Tagungsgästen trotz abendlicher Erschöpfung die Grundzüge des Rheinischen Kapitalismus zu vermitteln. Da erntete man was für's Leben, etwas, das man immer brauchen kann. Nicht zuletzt: An das Ende einer Bildungsveranstaltung gehört ein Fässchen Kölsch! Schon wejen de Seelen.

Wer kümmert sich um die Seele? Wer, wenn nicht Wolfgang Oelsner persönlich mit seinem anregenden Vortrag „Humor ist, wenn man trotzdem Lacht“ (Vortragstitel vom Autor geändert). Sich viel zu merken fiel schwer, da es allzu viel zu merken gab. Es blieb die Erinnerung an eine Kernaussage: Wenn nichts mehr geht, dann geht immer noch ein Liedchen. Und in einem Liedchen, noch dazu in einem kölschen Liedchen, da kann man alles sagen, was man sonst nie sagen dürfte. Konsequenterweise lieferte Wolfgang Oelsner ein Beispiel mit einem Zitat der Bläck Fööss über die Verrichtung menschlicher Notdurft. Im Klartext: Et

Kackleed. Ein gelungener Nachweis für die Annahme, dass Humor und Ernst häufig sehr dicht beieinander liegen. Der Lehrkörper sollte sich nicht scheuen, humoristische Anleihen aufzunehmen, um den Ernst des Lebens erträglicher zu gestalten.

Damit sind wir wieder bei der Pflege der Seele. Nur noch ein weiteres Highlight möchte erwähnen und bitte sogleich alle unerwähnt bleibenden Seelenpfleger um Verzeihung.

Die Rohstoffe für den folgend beschriebenen Akt der Seelenpflege stellte der Schöpfer persönlich bereit: Das Wasser vom Vater Rhein, die laue Spätsommerluft und die Abenddämmerung. Die Rede ist von der Fahrt mit der Weißen Rheinflotte. Es ist immer etwas Besonderes, den festen Boden unter den Füßen zu verlieren und sich auf die schwankenden Planken eines stolzen Schiffes zu begeben. Der Raum an Bord ist beengt. Die Menschen rücken dichter zusammen. Man lernt sich kennen, frischt alte Bekanntschaften auf oder reflektiert das vergangene Jahr mit liebgewonnenen Freunden. Für uns SchuPsler, die wir den geselligen Austausch über alles lieben, waren es Idealbedingungen zum Wohlfühlen. Untermauert wurde die Geselligkeit an Bord von den Klängen der SchuPs Band, der das kleine Wunder

gelang, auf dreieinhalb Quadratmetern ein vollwertiges Musikprogramm zu präsentieren.

Es brauchte lange Zeit, bis das erstklassige Buffet auf dem Oberdeck nur annähernd aufgezehrt war. Der Stoff für Gespräche schien nie ausgehen zu wollen. Ab und zu half Erfrischung durch ein kühles Bier oder ein Schoppen Wein, die trockenen Zungen neu zu beflügeln. Selten dürften über dem Rhein Gedanken so emsig hin und her geschwirrt sein. Mit gewisser Berechtigung sagt man unserer Reisegruppe nach, sie habe zum Ende der Fahrt rheinseelig das Schiff verlassen.

Wer kümmert sich um die Seele? Zum Abschluss meines Aufsatzes möchte ich den Bogen zurück zu den ursprünglichen Adressaten der Seelenpflege schlagen: Den uns anvertrauten Kindern und Jugendlichen in ihren biographischen Ausnahmesituationen. Ich danke mit allen, die an der Kölner Tagung teilnehmen durften, den vielen, die sich dort um unsere Seelen gekümmert haben. Ausgestattet mit neuer Kraft und getragen von einer oft unerklärlichen Zuversicht in das Gelingen unserer Arbeit sind wir in unseren Alltag zurückgekehrt.

Wir kümmern uns um die Seelen, so gut wir es vermögen.

Bernd Giesen, Datteln

BLITZLICHTER



schon ganz
entspannt ...



... noch nicht
so ganz



Ein HIGHLIGHT: SchuPs-Band



Viel Spaß mit ...



... Jürgen Becker



... und ohne

Et Kackleed (Bläck Fööss, Pänz, Pänz, Pänz)
 Loss m'r ens e Leedche vum Kacke singe
 Kacke es e herrlich Dinge
 kacke es - en jroße Nuut
 denn wenn de nit mieh kacke kanns, dann bes de duut.
Kackerack dab dabada, da dab dab da.

Kacke müsse och de Nonne
 Buure kacke en de Tonne
 die Knächte un die Mächde die kacken en d'r Stall
 Kinder dat sin Pute, die kacken överall.
Kackerack dab dabada, da dab dab da.

Op nem Scheff deit mer en et Wasser driefe
 beim Spazierjang kackste en de Wiese
 wä nhe bei uns em Städtche wunnt dä kack en d'r kanal
 un wä et richtig ielich hätt dä kack he en d'r Saal.
Kackerack dab dabada, da dab dab da.

Wä vill friß muss och vill kacke
 wä nit oppass kack sich op de Hacke
wä jän decke Öllich iss dä kack met vill Jestank
 un wä de „flöcke Otto“ hätt, kack sich de Beincher lang.
Kackerack dab dabada, da dab dab da.

Ob im Osten oder Westen
 Ob in Kisten oder Kästen
 Kacken es - doch international
 Ob Reagan oder Gorbatschow, kacke dun se all.
Kackerack dab dabada, da dab dab da.

Su künnter mer noch lang vum kacke singe
 Kacke es e herrlich Dinge
 dröm roode mer üch all: doot driefe weich un rund
 wä immer richtig kacke kann, dä bliev jesund.

Ende

dröm roode mer üch all: doot driefe weich un rund
 wä immer richtig kacke kann, dä bliev jesund.



Einladung

SchuPs Jahrestagung des Arbeitskreises Schule und Psychiatrie
20. bis 23. September 2006 in Rostock
www.schule-und-psychiatrie.de

Normale Vielfalt – Schule in der Psychiatrie

Vorläufiges Programm



Tagungsort:
Radisson SAS Hotel
Lange Straße 40
18055 Rostock

Mittwoch 20. September 2006

Individuelle Anreise

ab 19.00 Uhr Abendessen mit News und
Berichten aus den Ländern im Radisson SAS und
Mitgliederversammlung AK-SchuPs

Donnerstag 21. September 2006

9.00 Uhr Begrüßung und Grußworte

9.30 Prof. Dr. F. Häßler ((Direktor der KJPP der
Universität Rostock) – ADHD aus medizinischer
Sicht

11.00 Pause

11.30 Hr. Biegert (Bonn) – ADHD aus schulischer
Sicht

13.00 Mittagspause

14.30 Workshops

17.00 Hafentrifft mit Abstecher auf die
Ostsee

19.00 maritimer SchuPs-Abend im Loksuppen/

Freitag 22. September 2006

9.00 Grußworte

9.15 Prof. Dr. Dr. M. H. Schmidt
(Mannheim) – Teilleistungsstörungen
– Diagnostik, Therapie und Outcome aus
kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht

10.45 Pause

11.15 Prof. Dr. Joswig (Universität Rostock)
- Hochbegabung – ein Thema für die
Schule für Kranke !?

12.45 Mittagspause

14.30 Workshops

17.00 Von kleinen und von großen
Tieren – Erkenntnisreiches aus dem Zoo
– anschließend gastronomischer Abend
(optional)

Samstag 23. September 2006

9.00 Begrüßung

9.15 Prof. Dr. K. Koch (Universität Rostock)
– Normalität und Vielfalt aus soziologischer
Perspektive

10.45 Pause

11.00 Prof. Dr. G. G. Hiller Reutlingen) – (Über-)
Lebenskunst als Gegenstand von Bildungsarbeit im
Jugendstrafvollzug

12.30 Reflexionen und Abschluss der Tagung
– Ausblick auf 2007

13.00 Mittagessen

Neben diesen Vorträgen und festen Bestandteilen
des Programms sind bislang bereits folgende

Workshopangebote bei uns eingegangen:

Somatisierungsstörungen bei Schülern
und wie Lehrer diese rechtzeitig erken-
nen können – N.N.

Alkoholmissbrauch bei Jugendlichen – Fr. Pape
(KJPP der Universität Rostock)

Psychosen und psychotische Störungen und Schu-
le – Dr. Weirich (KJPP der Universität Rostock)

Kinder und Jugendliche mit autistischen Störungen
in der Regelschule – Fr. Prante (Schulpsychologin
am CJD in Rostock)

Wochenplanarbeit als Möglichkeit einer differen-
zierten Unterrichtsgestaltung – Solveig Haugwitz
(Förderzentrum Bad Doberan)

Fragen der beruflichen Eingliederung von Jugend-
lichen mit psychischen Störungen – N.N.

Essstörungen bei Mädchen und jungen Frauen
– NELE-Projekt Stralsund

Tagesklinische Angebote im Rahmen der Kinder-
und Jugendpsychiatrie – OA Dr. Göhre (Tageskli-
nik Rostock)

LRS – ein Schwerpunkt der Arbeit der Heinrich-
Hoffmann-Schule in Rostock – Fr. Koschay (LRS
Leiteinrichtung / Heinrich-Hoffmann-Schule Ro-
stock)

Dyskalkulie – Fr. Borowski (Lehrerin)

Odysseus – ein Projekt für hochbegabte Kinder
und Jugendliche in Rostock – N.N.

Nicht erst wenn`s knallt – Krisenintervention im
schulischen Kontext – Solveig Haugwitz (Förder-
zentrum Bad Doberan)
SchuPs 2007

Bildung und Erziehung im geschlossenen Raum
– Unterricht in der forensischen Psychiatrie – Dr.
Burgert (Schulleiter der SfK Rostock)

Geschichte der Krankenhauspädagogik in Rostock
– Dr. Burgert (Schulleiter der SfK Rostock)

Körpererfahrung und Körperkontakt in Ruhe und
Bewegung – Fr. Sommer-Albrecht (Therapeutin an
der KJPP der Universität Rostock)

Wo die Sprache aufhört, fängt die Musik an! –
Praktische und theoretische Einführung in die Mu-
siktherapie – Fr. Howitz (Therapeutin an der KJPP
der Universität Rostock)

Kunst und Therapie ... - N.N.

Intelligenzdiagnostik als Selbsterfahrung – N.N.

Vorbereitung und Planung:

Anke Redmer, Dr. Michael Burgert
Heinrich-Hoffmann-Schule / Schule für Kranke,
Gehlsheimer Str. 20, 18147 Rostock
Tel.: 0381/6707150
Fax: 0381/6707152

Schups2006@yahoo.de

Wir möchten gerne eine
vielseitige interessante
Tagung anbieten und hof-
fen deshalb auf zahlreiche
weitere
Workshopangebote





Herzlich Willkommen an der Ostsee



Liebe SchuPs-Freunde und –Freundinnen, wir freuen uns sehr, Sie vom 20. bis zum 23. September 2006 an der Ostseeküste begrüßen zu können. Wir haben versucht, anspruchsvolle, interessante und attraktive Themen und Referenten sowie entsprechende Örtlichkeiten zu finden und können an dieser Stelle auch behaupten: Es ist uns gelungen.

Normale Vielfalt – Schule in der Psychiatrie! Diesem Titel der Arbeitstagung entsprechend haben wir es geschafft, ein hochinteressantes und breites Spektrum wissenschaftlicher

Schwerpunkte mit renommierten Referenten aus dem gesamten Bundesgebiet zu besetzen. Pädagogik, Medizin, Psychologie und Soziologie spiegeln nicht nur die normale Vielfalt unserer Arbeit wider, sondern bilden auch deren fachwissenschaftliche Wurzeln.

September an der Ostsee? Auch das kann sehr vielfältig sein. Es können schon die ersten Herbststürme aufziehen (dann macht ein Abstecher **auf** die Ostsee erst richtig Spaß), es können aber auch noch strandtaugliche Tage anzutreffen sein.

Und die Unterkünfte? Auch hier findet sich das Arbeitsmotto unserer Tagung wider. Wer standhaft ist kann sich zum Schlafen auf das Wasser trauen, für die weniger seefesten ist zumindest die Nähe zum Wasser garantiert.

Liebe SchuPs-Gemeinde, wir würden uns sehr freuen, wenn die Arbeitstagung 2006 Ihr Interesse findet, Sie sich auf den (in Einzelfällen nicht ganz kurzen) Weg machen und wir Sie im September in der Hansestadt Rostock begrüßen können.

Unterkunft und Kosten

Es ist uns gelungen, einen attraktiven Tagungsort und verschiedene Unterkunftsmöglichkeiten zu finden. Mit Blick auf die Preisgestaltung möchten wir zu bedenken geben, dass der September an der Ostseeküste noch zur Urlaubssaison gehört. Darüber hinaus haben wir versucht, für jeden Teilnehmer kalkulierbare Kosten zu schaffen.

D. h., in der Tagungsgebühr ist eine umfassende Verpflegung, „Betreuung“ und Abendgestaltung enthalten.

Zum Tagungsort: Die Tagung findet im Radisson SAS Hotel direkt in der Rostocker Innenstadt statt. Dies hat den Vorteil, dass der Tagungsort von allen Teilnehmern gut zu erreichen ist.

Darüber hinaus bietet die Stadt Rostock einige touristische Attraktionen, die vom Veranstaltungsort aus hervorragend zu erreichen sind.

Zu den Unterkünften: Hier haben wir uns bemüht, akzeptable und zugleich kostengünstige Optionen bereitzuhalten. Preisgünstiger geht es in Rostock kaum.

RADISSON SAS:

Da dieses Hotel gleichzeitig Veranstaltungsort ist, ergeben sich einige Vorteile (z.B. sehr kurze Wege). Das Hotel befindet sich direkt in der Innenstadt und wurde erst im Jahr 2005 eröffnet. Das Doppelzimmer kostet inkl. Frühstück 85,00 € pro Nacht.

IBIS-HOTEL:

Das Ibis befindet sich direkt am Stadthafen, ca. 10 Fußminuten vom Tagungsort entfernt.

Das Einzelzimmer kostet 63,00 €, das Doppelzimmer 87,00 €, jeweils inkl. Frühstück und pro Nacht.

MS „GEORG BÜCHNER“

(WWW.MS-GEORG-BUECHNER.M-VP.DE):

Die Georg Büchner ist ein außer Dienst gestelltes Frachtschiff, welches im Stadthafen von Rostock liegt (ca. 15 Fußminuten vom Tagungsort).

Die Doppelkabine kostet 50 €, die Einzelkabine 28 € pro Nacht. Leider sind die Kapazitäten sehr begrenzt (15 Doppelkabinen, 18 Einzelkabinen).

JUGENDWOHNSCHIFF

(WWW.JUGENDSCHIFF-ROSTOCK.DE):

Ebenfalls direkt im Stadthafen (10 Fußminuten vom Tagungsort) liegt das Jugendwohnschiff. Hier stehen uns 24 Doppelkabinen zum Preis von 46,00 € pro Kabine inkl. Frühstück und pro Nacht. zur Verfügung.

HOTEL AN DER STADTHALLE

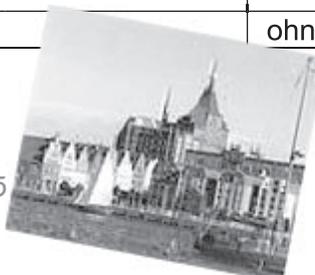
(WWW.HOTEL-AN-DER-STADTHALLE-ROSTOCK.DE):

das Hotel liegt ideal für Bahnreisende in unmittelbarer Nähe zum Hauptbahnhof (der Nachtzugverkehr in Rostock hält sich wirklich in Grenzen). Mit der Straßenbahn (in unmittelbarer Nähe) ist der Tagungsort in 10 Minuten zu erreichen.

Hier stehen uns 4 Einzelzimmer (je 39,00 €/Nacht) und 20 Doppelzimmer (je 58,00 €/Nacht) zur Verfügung. In diesem Fall ist das Frühstück exkl..

Um das begrenzte Bettenangebot optimal nutzen zu können, würden wir uns freuen, wenn möglichst viele der Doppelzimmer tatsächlich von zwei Personen genutzt werden. Das spart auch mächtig. :-)

Nr.	Unterkünfte	Zimmerbeschreibung	Zimmerpreise für 3 Nächte mit Frühstück (in Klammern Preis pro Person bei Doppelbelegung)	Bemerkungen
1	Radisson SAS	DZ Dusche/WC	255,- (127,50)	
2	ibis-Hotel	DZ Dusche/WC	261,- (130,50)	
2a		EZ Dusche/WC	189,-	
3	MS „Georg Büchner“	DZ Dusche/WC	150,- (75,-)	Kontingent stark begrenzt
3a		EZ Dusche/WC	84,-	Kontingent stark begrenzt
4	Jugendwohnschiff	DZ Dusche/WC	138,- (69,-)	Kontingent stark begrenzt
4a		EZ Dusche/WC	106,50	Kontingent stark begrenzt
5	Hotel an der Stadthalle	DZ Dusche/WC	174,- (87,-)	ohne Frühstück
5a		EZ Dusche/WC		ohne Frühstück



Anmeldung SchuPs 06

Bitte rechtzeitig bis spätestens 25. Mai 06 – anschließend keine Unterkunftsbuchung und keine Verpflegung während der Tagung mehr möglich !!!

Liebe SchuPs-Freunde und -Freundinnen, wir tagen und essen Im Radisson SAS Hotel direkt in der Rostocker Innenstadt (siehe Beschreibungen zu den Hotels).

Ohne Einzugsermächtigung können wir Ihre Anmeldung leider nicht bearbeiten. Eine Anmeldebestätigung wird von uns nur per E-Mail versandt.

Name: _____ Vorname: _____
 SchuPs Mitglied: ja / nein

Straße: _____ Wohnort: _____

Tel: _____ Fax: _____ Mail: _____

Schule/Schulname: _____

Straße: _____ Schulort: _____

Anmerkungen: _____

Einzugsermächtigung (Einzugstermin wird Juli 2006 sein)

Hiermit ermächtige ich Sie, die von mir zu entrichtenden Zahlungen für die Fortbildung „SchuPs 06“ bei Fälligkeit vom unten angegebenen Konto einzuziehen.

SchuPs 06: **170 Euro** _____ **150 Euro für SchuPs Mitglieder** _____

SOWIE

Übernachtungsangebot: Nr. ____ Euro: _____ alternativ: Nr. ____ Euro _____

(falls Doppelzimmer, zusammen mit: _____)

Summe der abzubuchenden Gesamtkosten: _____ Euro

Name Kontoinhaber : _____ Konto-Nr. _____

Bank : _____ BLZ : _____

Ort, Datum : _____ Unterschrift : _____

Dieses **Anmeldeformular** senden oder faxen an:

Dr. Michael Burgert
 Heinrich-Hoffmann-Schule
 Gehlsheimer Straße 20
 18147 Rostock

e-mail: schups2006@yahoo.de
 Tel: 0381/6707150
 Fax: 0381/6707152

Protokoll der Schups-Mitgliederversammlung vom 21.09.05 in Köln

1. Eröffnung der Sitzung durch Karin Siepmann
 - a. Ankündigung der Neuwahl des Sprecherrates
 - i. Beschreibung der Aufgaben des Sprecherrates
 1. Mitorganisation der jährl. Tagung
 2. Mitherausgabe der Zeitung (Leitung Petra Rohde)
 3. Kontaktperson für mögliche Anfragen
 4. Pflege der Homepage
 5. Führung der Klinikschullisten
2. Kassenbericht durch den Kassenwart Rainer Staska
 - a. 171 Mitglieder
 - b. Gute Kassenlage
 - c. Mitgliederbeiträge 2005 werden demnächst abgebucht.
 - d. Rainer bittet nachdrücklich darum, dass Kontoveränderung bitte umgehend an ihn mitzuteilen sind, da sonst hohe Stornogebühren bei Fehlabbuchungen fällig werden.
3. Die Mitglieder entlasten den Kassenwart und den Sprecherrat
4. Der Sprecherrat tritt zurück
5. Wahl des neuen Sprecherrates moderiert durch Bernd Giesen
 - a. Kandidatenvorschläge der Mitglieder
zwei vorgeschlagene Kandidaten (Wolfgang Oelsner und Anke Redmer) lehnten eine Kandidatur ab
 - i. Rita Kollmar-Masuch (Viersen)
 - ii. Lothar Meyer (Sachsen)
 - iii. Kornelia von Wurmb (Viersen)
 - iv. Monika Ahrens (Hamm)
 - v. Rainer Staska (Herborn) als KassenwartDie vier Kandidatinnen und Kadidaten und der Kassenwart wurden per Akklamation gewählt und nahmen die Wahl an.

Der neu gewählte Sprecherrat wählt aus seiner Mitte Rita Kollmar-Masuch als geschäftsführende Sprecherin.

Protokollant: Detlev Krüger

Köln, den 21. September 2005

Abo oder Beitrittserklärung

Name: _____

Straße: _____

Plz., Ort: _____

Telefon: _____ Fax: _____ Email: _____

Hiermit erkläre ich meinen **Beitritt zum „Arbeitskreis Schule und Psychiatrie“ *SchuPs***. Ich erkenne die Satzung als für mich bindend an (siehe www.schule-und-psychiatrie.de). Die Mitgliedschaft gilt solange, bis ich sie schriftlich widerrufe. Im Mitgliedsbeitrag erhalten ist der Bezug der *SchuPs*-Zeitung.

Ich bin damit einverstanden, dass *SchuPs* den jeweils gültigen Jahresbeitrag (derzeit € 20,-) von folgendem Konto einzieht.

Kontonummer: _____ BLZ: _____

Ich möchte die **Zeitschrift *SchuPs*** ab der Ausgabe Nr. ____ **abonnieren**. Ich bin damit einverstanden, dass die jeweils gültigen Bezugskosten (derzeit € 6,-) von folgendem Konto eingezogen werden.

Kontonummer: _____ BLZ: _____

Ich bin zugleich damit einverstanden, dass meine persönlichen Daten in den **Verteiler des „Arbeitskreises Schule und Psychiatrie“** aufgenommen werden.

Ort, Datum, Unterschrift

Bitte senden an:

Reiner Staska
Grüner Weg 5a
35764 Sinn - Fleisbach
Tel.: 02772/53524
FAX: 02772/ 504-479
Mail: rst@rehbergschule.de

Der Arbeitskreis wird vertreten durch:
Karin Siepman, geschäftsführende Sprecherin
Detlev Krüger
Lothar Meyer